ANA LETICIA FERREIRA

A LINGUAGEM TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁXIS DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Londrina
2026

ANA LETICIA FERREIRA

A LINGUAGEM TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁXIS DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profª. Drª. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina

2026

Ferreira , Ana Leticia .
A LINGUAGEM TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁXIS DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA / Ana Leticia Ferreira . - Londrina, 2026.
171 f.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Teatro - Tese. 3. Ação Docente - Tese. 4. Teoria Histórico- Cultural - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANA LETICIA FERREIRA

A LINGUAGEM TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁXIS DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profª. Drª. Marta Silene Ferreira Barros

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dr ª. Orientadora Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira-
Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC

Profª. Drª. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar-
Universidade Estadual de Maringa- UEM

Profª. Drª. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina

Profª. Drª Sandra Regina Mantovani Leite-
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina, 23 de março de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora por terem me abençoado em toda minha trajetória, minha fé me ajuda a ser resiliente.

A minha família que sempre esteve comigo, me apoiando em todas as minhas escolhas, minha mãe Marinez, meu pai Waldenir, meu irmão Marcos, Mario e cunhada Taynara.

A minha Orientadora “Martinha” que com toda dedicação, cuidado e atenção sem tamanho tem sido minha mestra guia nesses anos de estudo, é uma honra ser orientanda de uma pessoa tão sabia em todos os sentidos, e muito cuidadosa e sensível para com seus orientandos, serei eternamente grata por toda atenção e comprometimento que ela teve comigo, sempre em prol do meu desenvolvimento e aprendizado, levarei pra sempre toda sua humanidade, respeito e atenção.

A todos os professores do PPEdu que contribuíram para o meu conhecimento.

A banca examinadora, composta por professores que admiro e que tanto contribuem para a Educação como um todo. À Professora Marta Furlan, primeira docente que conheci no programa, e que desde o início me encantou com seu humor leve, sua inteligência sensível e sua dedicação incansável à formação acadêmica. Sua forma generosa de conduzir os encontros tornou o percurso mais humano e inspirador, marcando profundamente meu ingresso na pós-graduação.

À Professora Sandra Leite, cujo cuidado atento e olhar criterioso qualificam o trabalho acadêmico com rigor e delicadeza. Sua apreciação comprometida, sempre ética e responsável, ensinou-me que produzir conhecimento é também um exercício de sensibilidade e escuta.

À Professora Gizeli, que carrega em sua prática um olhar sensível e poético para o trabalho e para a pesquisa. Sua maneira de compreender a infância e os processos formativos amplia horizontes e nos convida a pensar com mais profundidade, beleza e humanidade.

Ao Professor Diego, com quem tive a honra de ser aluna no formato virtual, mas cuja presença foi intensa e transformadora. Suas aulas e escritos ampliaram meus horizontes na perspectiva da infância, provocando deslocamentos

teóricos importantes e fortalecendo meu compromisso com uma educação que reconhece as crianças como sujeitos plenos de cultura, potência e expressão.

A fundação CAPES pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a dedicação a essa pesquisa.

Agradeço às professoras e à equipe gestora da escola em que realizei minha pesquisa, pelo acolhimento, por acreditar na importância do Teatro, e pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do grupo FOCO de pesquisa que entre artigos e trabalhos dividimos angústias e conquistas, partilhando não só a vida acadêmica, em especial Gislaine e Ronald.

As minhas colegas de trabalho do Colégio Marista de Londrina, as quais me escutam, me incentivam e me ensinam todos os dias, em especial Gabi Costa, Mari, Jislaine, Isis. Minha coordenadora Leliane Nogueira pelo amor e a forma humana de educar e coordenar.

Aos meus amigos da vida, que me apoiam, me dão suporte e as vezes acreditam em mim mais do que eu mesma. (Beatriz, Bruna, Gabriela, Milena, Fernando, Maria Carolina, Gustavo, Alisson, Ju).

Dedico este trabalho aos meus pais, que sob muito sol, me fizeram chegar aqui pela sombra e água fresca.

A arte não vem do poder, mas da necessidade. Não faço arte porque posso, porque sou capaz, mas porque preciso - Arnald Schomberg

RESUMO

FERREIRA, Ana Leticia. **A Linguagem teatral no desenvolvimento da criança na educação infantil**: caminhos possíveis para a práxis docente e a formação humana. 2026. 171 fls. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, Londrina, 2026.

Ao tomar como premissa o Teatro enquanto linguagem artística historicamente constituída e integrante do processo de desenvolvimento humano em sociedade, especialmente na formação das crianças pequenas e, considerando as determinações formativas que incidem sobre a práxis docente, o objetivo geral da tese consiste em compreender e promover o uso do Teatro como linguagem formativa na Educação Infantil, proporcionando práticas pedagógicas e expressivas, no âmbito da formação continuada, identificando subsídios teórico-metodológicos que ampliem as possibilidades da ação docente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Diante disso, a presente tese busca investigar a seguinte questão: De que forma a linguagem teatral contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e como a formação e práxis do professor influenciará no seu processo de humanização? Vinculada à Linha Docência: Saberes e Práticas, no âmbito do Núcleo Ação Docente do PPEdu, e ao grupo de pesquisa FOCO – Formação, Práxis e Emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano, o estudo justifica-se pela constatação de que a arte, tanto em determinados contextos de formação inicial, quanto na formação continuada de professores, não se apresenta como campo de conhecimento sistematicamente abordado, o que repercute nos modos de organização da ação pedagógica no contexto escolar. A investigação fundamenta-se no Método Crítico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. No plano teórico, problematizam-se concepções naturalizadas de arte, o percurso histórico do ensino das artes e as tensões entre currículo prescrito e prática pedagógica, bem como as lacunas na formação docente em relação ao Teatro, elencando categorias analíticas para a compreensão dessa linguagem no contexto da Educação Infantil. No plano empírico, adotou-se a pesquisa-ação, desenvolvida com professores da Educação Infantil da rede municipal de Londrina-PR, possibilitando a análise de desafios, impasses e potencialidades da inserção do Teatro no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que, embora persistam obstáculos formativos e institucionais, a Educação Infantil constitui um espaço promissor para a consolidação do Teatro como linguagem artística, destacando-se a centralidade da mediação docente e da intencionalidade pedagógica nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Deseja-se que os resultados deste estudo fortaleçam a aproximação entre o professor e a linguagem teatral na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teatro; Formação de professores; Teoria Histórico- Cultural

ABSTRACT

FERREIRA, Ana Leticia**. Theatrical Language in Child Development in Early Childhood Education: Possible Paths for Teaching Practice and Human Formation**. 2026. 171 p. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Education) – Graduate Program in Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2026.

When taking theatre as a historically constituted artistic language and an integral part of the process of human development in society, especially in the education of young children, and considering the formative determinations that affect teaching praxis, the general objective of this thesis is to understand and promote the use of theatre as a formative language in Early Childhood Education. It seeks to provide pedagogical and expressive practices within the scope of continuing teacher education, identifying theoretical and methodological foundations that expand the possibilities of teaching practice in children's learning and development. In this context, the present thesis aims to investigate the following question: How does theatrical language contribute to child development in Early Childhood Education, and how do teacher education and praxis influence the process of humanization? Linked to the research line Teaching: Knowledge and Practices, within the scope of the Teaching Action Center (PPEdu), and to the research group FOCO – Training, Praxis, and Emancipation in School Education: implications of Historical-Cultural Theory for teaching, learning, and human development, this study is justified by the observation that the arts, both in certain contexts of initial teacher education and in continuing education, are not systematically addressed as a field of knowledge. This gap impacts the ways pedagogical action is organized within the school context. The investigation is grounded in the Critical-Dialectical Method and Historical-Cultural Theory. On the theoretical level, it problematizes naturalized conceptions of art, the historical trajectory of arts education, and the tensions between prescribed curriculum and pedagogical practice, as well as gaps in teacher education regarding theatre, outlining analytical categories for understanding this language in Early Childhood Education on the empirical level, action research was adopted, developed with Early Childhood Education teachers from the municipal school system of Londrina, Paraná, Brazil, enabling the analysis of challenges, constraints, and possibilities for integrating theatre into everyday school practices. The results show that, although formative and institutional obstacles persist, Early Childhood Education constitutes a promising space for consolidating theatre as an artistic language. The findings highlight the centrality of teacher mediation and pedagogical intentionality in processes of learning and child development. It is expected that the results of this study will strengthen the relationship between teachers and theatrical language in their pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education; Theater; Teacher Training; Historical-Cultural Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- linha do tempo do Ensino de Artes No Brasil.....32
Figura 2- linha do tempo do Ensino de Artes No Brasil..... 33
Figura 3- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....112
Figura 4- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....112
Figura 5- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....114
Figura 6- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....118
Figura 7- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....118
Figura 8- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....119
Figura 9- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....119
Figura 10- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....121
Figura 11- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....121
Figura 12- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....121
Figura 13- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....121
Figura 14- Proposta de prática teatral na Educação Infantil - O brincar encenado: Corpos e encantamento.....121
Figura 15- Modelo de Teatro de sombras.....141
Figura 16- Modelo de Teatro de sombras.....141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro de Observação.....91
Quadro 2- Organização das respostas do questionário inicial.....99
Quadro 3- Organização das respostas do questionário inicial.....99
Quadro 4- Organização das respostas do questionário inicial.....99
Quadro 5- Organização das respostas do questionário inicial.....100
Quadro 6- Organização das respostas do questionário inicial.....101
Quadro 7- Organização das respostas do questionário inicial.....102
Quadro 8- Organização das respostas do questionário inicial.....103
Quadro 9- Organização das respostas do questionário inicial.....104
Quadro 10- Textos previstos para o trabalho formativo.....110
Quadro 11- Organização das respostas do questionário final.....123
Quadro 12- Organização das respostas do questionário final.....123
Quadro 13- Organização das respostas do questionário final.....125
Quadro 14- Organização das respostas do questionário final.....126
Quadro 15- Organização das respostas do questionário final.....127
Quadro 16- Organização das respostas do questionário final.....128
Quadro 17- Organização das respostas do questionário final.....129
Quadro 18- Organização das respostas do questionário final.....130
Quadro 19- Propostas de atividades.....139
Quadro 20- Propostas de atividades.....140
Quadro 21- Propostas de atividades.....140
Quadro 22- Propostas de atividades.....141
Quadro 23- Propostas de atividades.....142
Quadro 24- Propostas de atividades.....142
Quadro 25- Propostas de atividades.....143
Quadro 26- Propostas de atividades.....143
Quadro 27- Propostas de atividades.....144
Quadro 28- Propostas de atividades.....144

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CB – Creche Berçário

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEA – Movimento Escolinhas de Arte do Brasil

P. – Pré-Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ABREM-SE AS CORTINAS: INTRODUÇÃO 15

SUMÁRIO

1 ABREM-SE AS CORTINAS: INTRODUÇÃO.....14

2 ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICO DIALÉTICA.....21

2.1 Arte uma questão de dom ou dão?.....23

2.1.1 Arte e Currículo: Uma história em movimento.....28

3. TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PELAS LENTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....48

3.1 Síndrome de Gabriela: nasci assim, vou ser assim? Quem é o ser humano?.....50

3.1.1 O Processo de humanização: O desenvolvimento do psiquismo.....55

3.2 O Teatro e as funções psíquicas superiores.....61

3.2.1 As contribuições da Teoria Histórico Cultural no Trabalho pedagógico como teatro na Educação Infantil.....75

4. MÉTODO E METODOLOGIA: O UNIVERSO DA PESQUISA.....85

4.1 O método: caminho epistemológico da pesquisa.....85

4.2 Pesquisa ação: Premissa metodológica.....87

4.2.1 Campo da Pesquisa: Caracterização do espaço Escolar.....89

5 DA SÍNCRESE À SINTESE: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADADES DA PRÁTICA EDUCATIVA.....106

5.1 Intervenção: Traçando caminhos e possibilidades de rotas.....107

5.2 Efetivação da rota: Avaliando o caminho percorrido.....122

5.3 Da teoria à prática: Possibilidades Pedagógicas do Teatro na Educação Infantil.....134

6 FECHAM-SE AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

REFERÊNCIAS.....153

APÊNDICES.....164

APÊNDICE A –Questionário Inicial.....165

APÊNDICE B –Questionário Final.....166

APÊNDICE C –Roteiro de Observação.....167

ANEXOS.....168

ANEXO A – Termo de consentimento da Secretaria de Educação de Londrina.....169
ANEXO B- Comitê de Ética.....170

1 ABREM-SE AS CORTINAS: INTRODUÇÃO

A presente tese insere-se no entrecruzamento de trajetórias formativas e campos de saberes distintos, constituindo-se a partir da formação inicial em bacharelado em Artes Cênicas, que possibilitou a apreensão do Teatro como linguagem artística historicamente constituída**,** dotada de princípios próprios, elementos estruturantes e modos específicos de criação, expressão e significação. Compreensão essa que foi problematizada e ampliada no âmbito de uma pós-graduação Lato Sensu em Educação, na qual se evidenciaram limites conceituais recorrentes no campo educacional no que se refere ao entendimento do Teatro, frequentemente reduzido a recurso didático, atividade espontânea ou estratégia auxiliar, desvinculada de seu estatuto de linguagem e de sua potência formativa.

A partir dessa problematização, emergiu a necessidade de instaurar um diálogo mais consistente entre o Teatro e a Educação Infantil, concebendo-o não como adereço pedagógico, mas como forma artística, modo de expressão simbólica e experiência cultural mediada, capaz de incidir qualitativamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

> Apesar do reconhecimento institucional da arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, observa-se que a presença do Teatro como linguagem artística no cotidiano pedagógico não se realiza de modo homogêneo. Em diferentes realidades educacionais, permanecem desafios formativos que incidem sobre a ação docente, especialmente no que se refere à apropriação conceitual, estética e metodológica do Teatro, repercutindo em modos diversos de inserção dessa linguagem na prática pedagógica.

A pesquisa está vinculada à Linha Docência: Saberes e Práticas, no âmbito do Núcleo Ação Docente do PPEdu, e ao grupo de pesquisa FOCO – Formação, Práxis e Emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano justificam-se pela constatação de que a arte, tanto em determinados contextos de formação inicial, quanto na formação continuada de professores não se apresenta como campo de conhecimento sistematicamente abordado, o que repercute nos modos de organização da ação pedagógica no contexto escolar.

. Ao considerar a formação continuada como uma possibilidade de enfrentamento dessa lacuna, a investigação volta-se à compreensão dos processos de apropriação do Teatro por professores da Educação Infantil, focalizando seus desdobramentos no trabalho pedagógico.

A tese que se defende, neste estudo, que o Teatro contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil quando mediado intencionalmente na prática pedagógica pelo professor. Busca-se responder a seguinte questão: De que forma a linguagem teatral contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e como a formação e práxis do professor influenciará no seu processo de humanização?

No esforço de compreender o questionamento formulado a pesquisa tem por objetivo: compreender e promover o uso do Teatro como linguagem formativa na Educação Infantil, proporcionando práticas pedagógicas, expressivas e artísticas, no âmbito da formação continuada, identificando subsídios teórico-metodológicos que ampliem as possibilidades da ação docente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Para atender ao objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos que se articulam na estrutura das seções. Esses objetivos visam:

- Analisar a Arte como produção histórico-social, resultante das relações do ser humano com a natureza e com os outros, afastando-se de concepções espontaneístas e naturalizantes;

- Analisar o lugar da arte e do Teatro na formação inicial de professores da Educação Infantil à luz das categorias centrais do desenvolvimento humano à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural;

- Explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, o campo empírico, os instrumentos de produção de dados e os modos de aproximação com o cotidiano da Educação Infantil.

- Desenvolver uma ação formativa, por meio de oficinas, que possibilite a familiarização de professores da Educação Infantil com fundamentos do fazer teatral;

- Analisar o processo de formação continuada por meio da intervenção pedagógica, considerando os movimentos de apropriação do Teatro como linguagem artística, as mediações realizadas e as contradições emergentes ao longo do percurso;

- Sistematizar possibilidades pedagógicas do Teatro na Educação Infantil como desdobramento da intervenção formativa, explicitando contribuições, limites e implicações para a práxis docente.

Pensar o Teatro como linguagem artística no contexto da Educação Infantil requer situá-lo no conjunto das produções culturais historicamente elaboradas, indissociáveis das relações sociais que lhes dão origem e sentido. Nessa direção, tanto o desenvolvimento infantil quanto a ação pedagógica são concebidos como processos mediados culturalmente, nos quais a qualidade das experiências vividas assume centralidade.

Sobre esse prisma, as seções que integram este trabalho se orientam a partir de interlocuções estabelecidas com as contribuições de autores que abordam em suas discussões conceitos partindo da premissa social do ser humano, na qual reconhece a importância da qualidade das experiências para a formação psíquica do indivíduo. Assim, a apropriação da cultura objetivada se dá por meio das relações, as quais humanizam o ser humano, a partir do momento em que ele se apodera do que foi desenvolvido histórico e socialmente (Leontiev 1978).

Compreende-se então que o Teatro é uma conquista advinda da interação da vida social humana, estando localizado enquanto resultado da complexificação das capacidades psíquicas do sujeito. Com base nesse movimento, constitui-se a educação, sendo a ação de educar um ato social, Martins (2007, p.5) explica que o ato educativo “[...] Revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano”.

Ao tomar a Educação Infantil como eixo central, reconhecida como etapa fundante da formação humana, ressalta-se que é nesse período que se estabelecem condições decisivas para o desenvolvimento da criança, por meio das interações sociais e das experiências culturalmente mediadas. Nesse cenário, o Teatro insere-se como linguagem artística que mobiliza, de forma articulada, pensamento, linguagem, expressão, imaginação, emoção, corpo e relações sociais, contribuindo para processos de aprendizagem e desenvolvimento que não se restringem a uma única dimensão, mas incidem de maneira integrada sobre a constituição do sujeito.

Em termos metodológicos a pesquisa organiza-se em duas etapas articuladas. A primeira, de natureza teórica, fundamenta-se no Método Crítico-Dialético e na

Teoria Histórico-Cultural, na qual são responsáveis por promover um discurso que possibilita a inclusão da linguagem teatral como resultado do desenvolvimento humano em sociedade. Como coloca Barros (2019a, p.80) “O método crítico e dialético se constitui numa perspectiva que compreende, percebe o real, analisa-o em sua complexidade, nas suas múltiplas ligações, para se chegar à superação de problemas”. Nessa direção, a investigação parte de uma abordagem bibliográfica e documental, por meio da análise de textos teóricos e normativos, visando estabelecer interlocuções entre os fundamentos do método crítico-dialético, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem teatral e a ação docente na formação humana.

Articulada a esse movimento teórico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando procedimentos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação. Diferentemente das abordagens investigativas que buscam respostas únicas e conclusivas, a presente pesquisa orienta-se por uma perspectiva qualitativa, atenta à complexidade dos fenômenos educativos e às múltiplas determinações que os constituem. Nesse contexto, delineia-se o segundo momento da investigação, caracterizado pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação junto a professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Londrina. Essa etapa da pesquisa assume caráter processual e dinâmico, sendo continuamente reconfigurada a partir das demandas emergentes do campo, das condições institucionais e das interlocuções estabelecidas com os professores participantes.

As seções que integram o trabalho evidenciam a centralidade da mediação docente, do planejamento pedagógico e da formação continuada para a compreensão do Teatro como linguagem artística na Educação Infantil. O texto está organizado estruturalmente em cinco seções, sendo a primeira correspondente a introdução, a segunda trata da análise da formação inicial docente do curso de Pedagogia, com ênfase na organização curricular frente às demandas da prática pedagógica, sobretudo no que envolve as artes. Cumpre ressaltar que a formação inicial não se constitui como objeto central da investigação, mas como mediação analítica necessária para compreender os desafios e as possibilidades que se colocam à formação continuada e à ação docente no trabalho com o Teatro na Educação Infantil.

Com essa finalidade subdivide-se em quatro tópicos de discussão, sendo o primeiro voltado a contraposição do entendimento das habilidades artísticas enquanto constituições orgânicas, fruto de predestinação biológicas, o texto reitera a perspectiva Histórico- social da formação humana, na qual reconhece que é na

relação com seus pares e o meio que o ser humano se desenvolve, se apropriando das complexas e elaboradas conquistas humanas, dentre elas as artes, sendo a qualidade do acesso a essas produções um demarcador fundamental para o desenvolvimento das práticas artísticas.

O segundo ponto tem como foco apresentar os marcos legais envolvendo tanto as artes nos documentos oficiais, marcada por disputas e distâncias entre currículo prescrito e praticado seguido por uma análise direcionada ao currículo da Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com foco na matriz curricular do curso apresentando as lacunas existentes. A escolha da UEL justifica-se por permitir uma leitura situada das ausências e fragilidades curriculares no campo da Arte, sem pretensão de generalização, mas como exemplificação de tendências estruturais presentes na formação inicial de pedagogos no contexto brasileiro. Por fim destaca-se a necessidade de compreender a arte como direito da infância e dimensão constitutiva da experiência educativa, viabilizada por meio de uma mediação docente consciente e sensível

A terceira seção buscou analisar, sob a perspectiva Histórico-Cultural, como o Teatro contribui para o desenvolvimento humano, começando pela refutação da noção de que o ser humano nasce e permanece imutável, a assim chamada “síndrome de Gabriela”, mostrando que o indivíduo se constitui continuamente através das relações sociais e da apropriação de práticas culturais enfatizando as categorias presentes processo de humanização e desenvolvimento do psiquismo. O texto evidencia as categorias do processo de humanização e do desenvolvimento do psiquismo, destacando o Teatro como atividade formativa essencial que influencia as funções psíquicas superiores, concluindo com a relação entre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e o trabalho pedagógico com o Teatro na Educação Infantil.

Com foco no método e na metodologia, a quarta seção apresenta a fundamentação dos instrumentos metodológicos, em seguida, destaca-se a pesquisa-ação como premissa metodológica, por possibilitar a participação ativa dos sujeitos e a articulação entre teoria e prática. O campo de pesquisa é caracterizado a partir do espaço investigado, contemplando tanto o cotidiano escolar, analisado por meio de observações e documentos oficiais, quanto a aplicação de um questionário inicial, que teve como objetivo identificar as necessidades dos participantes e subsidiar a condução das etapas seguintes da investigação.

A seção final que marca a conclusão do trabalho o qual destina-se a aplicação prática da pesquisa. A primeira parte trata da elaboração e adaptação de estratégias e rotas de ação, considerando as necessidades do contexto investigado, evidenciando as resistências apresentadas ao se confrontar com desafios enfrentados pelas professoras diante de sobrecarga de trabalho e lacunas na formação inicial e continuada, especialmente no que se refere ao ensino do Teatro na Educação Infantil.

A intervenção foi elaborada a fim de buscar sistematizar atividades teatrais que rompam visões estereotipadas, promovendo novas experiências pedagógicas. A avaliação dos questionários finais revelou fragilidades na prática docente e a necessidade de formação continuada, mas também mostrou que mesmo diante dos impasses (que são muitos) a escola é um espaço promissor para a integração do Teatro.

Por fim, apresenta propostas de atividades fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, priorizando estratégias planejadas e intencionais que aproximem teoria e prática, como desdobramento concreto, com vistas a subsidiar a promoção de aprendizagens significativas e à valorização da arte do Teatro na Educação Infantil, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como eixo de leitura e fundamentação das proposições

A sistematização de subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com o Teatro na Educação Infantil, explicita que a qualificação da ação docente é condição central para que essa linguagem se integre de maneira consistente ao cotidiano pedagógico. Ao analisar os processos de apropriação do Teatro como linguagem artística por professores da Educação Infantil, a pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões no campo da docência, evidenciando possibilidades, limites e implicações do trabalho teatral no cotidiano escolar.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o trabalho oferece elementos analíticos que qualificam a reflexão e a prática pedagógica, retomando a tese de que o Teatro, compreendido como linguagem artística e experiência cultural historicamente constituída, contribui de modo significativo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil quando mediado de forma intencional, planejada e consciente pelo professor.

2 ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICO DIALÉTICA

Partindo de uma perspectiva crítico-dialética, esta seção busca analisar como a arte é incorporada na formação inicial e continuada de professores. Ao reconhecer a arte como práxis, isto é, como expressão humana historicamente constituída e socialmente determinada, procede-se à análise das políticas curriculares nacionais, problematizando o lugar atribuído à arte no currículo.

Considerando a relevância dessa discussão para a formação do professor e, por conseguinte, para os processos de desenvolvimento da criança, esta seção estrutura-se em quatro eixos de análise, o primeiro aspecto a ser discutido envolve os estigmas que associam as habilidades da arte a ações espontâneas ou talento inato, conforme explicita Reis e Requião (2013, p.37 grifo nosso):

> É sabido que tal conceito de atividade artística como não produtiva (ou que não gera renda) apenas reforça a ideia do senso comum de que **o trabalho de arte se funda numa espécie de inspiração divina, de um talento individual ou um dom**, velando a sua materialidade concreta e alimentando a dissociação entre o trabalho de arte e o trabalho em geral.

A perspectiva em questão reforça a separação entre arte e trabalho. Do ponto de vista crítico-dialético, essa dissociação não é neutra: ela cumpre a função ideológica de invisibilizar o trabalho real que sustenta a criação artística, esvaziando sua dimensão formativa e dificultando sua legitimação nos processos educativos e na formação docente. Em diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a análise discorre sobre como a arte precisa ser apresentada, vivenciada para ser internalizada, contrapondo-se a argumentos de fuga como: “não tenho dom”, “não levo jeito” desmistificando a ideia de manifestação natural isenta da necessidade de ensino ou formação adequada.

O desdobramento da discussão parte da retomada histórica das atribuições legais da arte enquanto campo do conhecimento, evidenciando, por meio da análise documental, um movimento contínuo de disputa e ressignificação desse componente nos currículos da educação brasileira. O percurso apresentado permite identificar tendências estruturais que revelam um descompasso recorrente entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Importa destacar, contudo, que essa constatação não

se configura como generalização acerca de todas as redes escolares, uma vez que diferentes municípios apresentam iniciativas e condições diversas para a implementação da arte.

Entre eles, destaca-se o caso de Florianópolis (SC), cuja experiência será retomada ao longo do texto. Ainda assim, mesmo diante de práticas locais que avançam na efetivação do ensino de arte, persistem desafios amplamente discutidos na literatura, sobretudo no que diz respeito à formação docente e às condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico.

O debate sobre a formação docente para a Educação Infantil, com ênfase na presença da arte no percurso formativo, evidencia tensões históricas e epistemológicas. Ao examinar diretrizes nacionais que regulamentam a formação de professores, bem como matrizes curriculares de cursos de Pedagogia no estado do Paraná, com destaque para a Universidade Estadual de Londrina, observam-se lacunas que persistem na formação inicial. Embora este trabalho se concentre na formação continuada e nas práticas teatrais na Educação Infantil, a análise da formação inicial torna-se necessária, pois é nela que se constituem as bases conceituais e pedagógicas que influenciam, posteriormente, as possibilidades e limites da formação. Assim, compreender as defasagens presentes nos cursos de Pedagogia é fundamental para interpretar de forma crítica os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar e, consequentemente, para situar a discussão sobre a formação continuada em seu contexto real.

Por fim, a seção convida à reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, defendendo a arte não como acessório pedagógico, mas como direito das crianças e dimensão indispensável da experiência educativa, reconhecendo o potencial formativo das linguagens artísticas desde os primeiros anos de vida, sendo efetivada por meio de uma mediação intencional e sensível por parte do professor.

2.1 ARTE: UMA QUESTÃO DE DOM OU DÃO?

O ser humano constitui-se como sujeito ao longo de sua trajetória histórica e social, enquanto as expressões artísticas funcionam como registros simbólicos que evidenciam as múltiplas camadas do processo de humanização. A arte, nesse sentido, reflete e elabora a consciência prática do ser humano em sua interação com o mundo.

De acordo com Vigotski (2001, p.315) "[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser", sob essa compreensão, a arte, enquanto manifestação social a arte tem como função organização, comunicação e transformação dos sentimentos humanos:

> A Arte é entendida como fonte de exteriorização humana, caracterizada pelo seu trabalho criador nela implícito. Também serve como meio de satisfazer as necessidades humanas, agindo como transmissora de conhecimento, imprimindo no sujeito valores educacionais, políticos e sociais, desejos, sentimentos e valores humanos. (Zanella, 2023, p. 9)

Atuando como um espelho simbólico, a arte imprime e ressignifica novos sentidos, tendo em vista que "O fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos - os já construídos e os passíveis de mudanças" (Schlindwein, 2015, p. 423). Portanto, as linguagens artísticas não são um fazer isolado ou apenas técnico, exigem a articulação entre a experiência subjetiva e os saberes socialmente elaborados.

Todavia, existem ainda concepções atravessadas por equívocos acerca das manifestações artísticas que se revelam frágeis, como explicitam Reis e Requião (2013, p. 40):

> Assim, o artista é visto como aquele ser que se difere dos demais por dominar certas habilidades ou possuir certos *dons*, e o fetiche que envolve a sua imagem e a sua atividade profissional acaba por ocultar suas necessidades humanas e suas condições reais de produção. Nesse sentido, noções como dom e outras similares encobertam os processos concretos de produção artística, desde a sua aprendizagem até o momento em que o produto artístico é consumido como mercadoria pelo público.

A fragilidade dessas concepções, se manifesta uma vez que elas reduzem fenômenos complexos, como criação, produção e ensino da arte, convertendo as elaborações em explicações simplistas, baseadas em ideias naturalizadas de dom, talento ou inspiração. Trata-se de um entendimento que ignora a dimensão histórica, material e formativa da atividade artística reforçando a dissociação entre arte e

trabalho, contribuindo para a secundarização da arte na escola, uma vez que aquilo que é entendido como fruto de “inspiração” passa a ser visto como algo que não precisa, ou não pode, ser ensinado, diminuindo assim sua legitimidade.

Levando em conta esses aspectos acima descritos, percebe-se que é recorrente a reprodução de discursos que vinculam a qualidade da pintura, escultura, canto, execução instrumental e atuação à ideia de “dom” ou “vocação”, algo que já está no DNA do indivíduo, ignorando o esforço e o processo de aprendizagem, projeta-se a prática artística em um patamar quase místico e inacessível, descolado do contexto social e reduzido a uma visão idealizada e simplista da produção artística.

As narrativas que sustentam essas concepções obliteram as possibilidades humanas de desenvolvimento, conforme será discutido e fundamentado na seção três desta pesquisa, tomando o conceito de que “Não há, de fato, e nunca houve, indivíduos humanos produzidos e formados fora da sociedade. Os indivíduos humanos e seu desenvolvimento são produtos da sociedade” (Elhammoumi, 2016, p. 31).

Em suma, calcado nesses princípios não se pode tomar como verdade absoluta a ideia de que certas habilidades são herdadas geneticamente, adquiridas de forma espontânea, posto que o desenvolvimento humano está vinculado às condições objetivas de vida considerando que “[...] nenhuma ação humana é totalmente imediata. Se considerarmos que tudo na cultura passa pela mediação das relações sociais, do uso de ferramentas, e demanda a internalização de signos, tudo é, de alguma forma, mediado” (Saccomani, 2016, p. 158).

Ainda que se reconheça que exista a possibilidade de haver “certa inclinação” para desenvolver algumas habilidades, “as aptidões, assim como outras qualidades psíquicas, formam-se no processo da vida, sob a influência da educação e do ensino” (Mukhina, 2022, p. 69). De modo geral, a produção artística emerge das interações sociais a partir de dinâmicas relacionais e culturais, configurando-se como o desdobramento de processos multifacetados totalmente vinculados à qualidade das experiências vivenciadas por meio do processo de aprendizagem. Para Coli (1981, p. 119) “O que é grave nas ideias de “espontâneo”, de “sensibilidade inata”, é que elas impedem uma relação mais elaborada com a obra de arte, o esforço necessário para um contato mais rico com ela”.

É importante destacar que os processos de aprendizagem no que compreendem as linguagens artísticas não devem ser tomados como espontâneos ou

naturais, tampouco algo que se fragiliza diante de intervenções pedagógicas, como é defendido por algumas concepções hegemônicas, que sustentam a ideia de que a mediação seria uma ameaça a autenticidade do processo e até um risco a expressão genuína do sujeito.

Embora a produção acadêmica em Arte tenha avançado significativamente nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito à compreensão da arte como campo do conhecimento e linguagem, determinadas práticas escolares ainda reproduzem concepções vinculadas à “livre expressão”. Essa permanência não diz respeito ao debate contemporâneo, mas a modos de organização do trabalho pedagógico que continuam presentes em contextos específicos, especialmente onde há fragilidades na formação docente e nas condições objetivas de trabalho nas instituições e no caso aqui, o escolar.

Quando assumida como referência, essa concepção tende a esvaziar o sentido formativo do ensino de arte, reduzindo-o a práticas superficiais e reforçando a ideia de que as linguagens artísticas emergem de forma espontânea e permanecem no cotidiano. A concepção que sustenta essa abordagem encontra ancorada historicamente no escolanovismo, Assumpção (2019), ao explicitar princípios desse movimento, recorre à metáfora do professor como jardineiro e da criança como planta, reafirmando um pensamento do desenvolvimento infantil orientado por um curso natural que deve ser preservado. Nessa perspectiva, a intervenção docente assume caráter sobretudo regulador e subsidiário, ocorrendo apenas quando considerada necessária ao favorecimento desse desenvolvimento.

A autora em questão tece algumas críticas aos posicionamentos conceituais de algumas pedagogias que defendem “aprender a aprender” que tem em seu bojo estrutural a argumentação em primazia de uma autonomia do aluno, suprimindo o papel docente. Descaracterizando a escola enquanto o espaço que fornece acesso ao saber sistematizado, contrapõe-se ao referencial teórico adotado neste trabalho, que compreende a educação

> Como um tipo específico de prática social que vem a contribuir no processo de revolução social, na medida em que promove a formação humana de cada indivíduo. Tal formação caracteriza-se sobretudo, por um movimento no qual o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pela humanidade (Assumpção, 2019, p.145)

A escola configura-se como um espaço social indispensável à formação humana integral, uma vez que, conforme assinala Martins (2023, p. 25), “[...] o alcance do ensino dos conceitos científicos não se restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos”. Nessa perspectiva, o espaço escolar é concebido como mediador de experiências formativas que incidem diretamente sobre a constituição subjetiva dos sujeitos em sua totalidade. Diante dessa premissa, torna-se fundamental compreender que:

> [...] aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetividades pelo sujeito que aprende. Nessa condição, **depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado** e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. (Martins, 2023, p. 29 *grifo nosso*)

Nessa assertiva reside o fato de que o ambiente educacional seja significativo, com práticas pedagógicas que assegurem o acesso às mais amplas produções culturais, fundamento que justifica o título “Arte: uma questão de dom ou dão?”. Considerando que a escola, enquanto espaço de interação e aprendizagem, deve repensar suas práticas pedagógicas a partir da arte, torna-se pertinente questionar: Deram condições para ampliar o repertório? Deram situações que possibilitaram estimular o contato com práticas artísticas? Deram condições de acesso a bens culturais? Deram vivências que disponibilizassem matérias/ recursos que enriquecem as referências?

Ao refletir sobre essas questões, percebe-se que nem sempre as experiências oferecidas contemplam integralmente essas possibilidades. Muitas práticas permanecem superficiais ou episódicas, limitando o desenvolvimento do repertório artístico e a apropriação de bens culturais. Considerando a diversidade de contextos das crianças, as diferenças se manifestam claramente no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de um planejamento pedagógico intencional, que articule conteúdos, vivências e recursos, promovendo um contato efetivo com as múltiplas manifestações artísticas.

Haja vista que se o contexto não fornece condições efetivas não se garante uma apropriação integral, criando brechas que nutrem visões hegemônicas de que a arte é um dom natural do ser humano, essencialmente espontâneo, excluindo o fato

que que é impossível manifestar aquilo que não foi vivenciado. Para Vigotski (2009, p.25) “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

A reflexão que Vigotski apresenta nessa passagem sobre o processo de imaginação, pode ser compreendida de forma análoga no campo das linguagens artísticas, as quais dependem do acesso às referências socialmente elaboradas. Partilha-se da perspectiva de que a “Arte não é inata, pois sendo meio de conhecimento deve ser aprendida, nem é a representação do espírito puro, porque é condicionada por determinantes históricos, ou seja, a Arte existe porque existiu e continuará existindo povos, culturas e história [...]” (Zanella, 2023, p. 4).

Assim, as habilidades artísticas não se formam automaticamente, elas exigem condições específicas, o contato com elementos simbólicos culturalmente produzidos por meio de práticas educativas intencionalmente estruturadas na qual prescinde intencionalidade como afirma Coli (1981, p.115):

> A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, caso contrário tudo nos passará desapercebido, e seremos forçosamente indiferentes.

É necessário portanto, dispor de um repertório que possibilite se apropriar dos elementos artísticos, das técnicas, o que só é viável por meio de uma formação educacional sólida, e assim, concorda-se com Schlindwein (2015, p.423) que “Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”. Com isso, entende-se que as artes não são apenas um complemento, mas constituem-se de maneira singular o ser humano, tendo valor epistemológico em sua formação.

À luz dessas reflexões, torna-se pertinente examinar como a presença das artes tem se configurado nos currículos escolares ao longo do tempo. Para isso, o próximo tópico de discussão propõe uma análise das políticas, abordagens e transformações que marcaram essa trajetória, estabelecendo uma leitura histórica e crítica sobre o lugar das artes enquanto componente curricular.

2.1.1 Arte e currículo: Uma história em movimento

Na obra “O Pequeno Príncipe”, de Saint-exupéry (2016), há a seguinte passagem:

> Mas ... que fazes aqui? E ele repetiu-me então, brandamente, como uma coisa muito séria: - Por favor... desenha-me um carneiro ... Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a mil milhas de todos os lugares habitados e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. **Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado de preferência geografia, história, cálculo e gramática, e disse ao garoto (com um pouco de mau humor) que eu não sabia desenhar.** Respondeu-me: - Não tem importância. Desenha-me um carneiro*. (Grifo nosso)*

O fragmento em análise permite estabelecer uma analogia para refletir sobre como as artes são contempladas nos currículos escolares, ilustrando como o ensino de artes é frequentemente tratado nas escolas: como algo secundário, distante do "essencial" que se aprende nas disciplinas consideradas sérias, como o português ou a matemática. A recusa inicial do narrador em desenhar, por ter priorizado saberes mais “aceitáveis” no currículo formal, evidencia simbolicamente a marginalização da arte nos processos educativos.

Com base na problematização aqui engendrada, entende-se como necessário apresentar alguns marcos históricos que possibilitam uma melhor compreensão da arte enquanto área do conhecimento humano e componente curricular nas diretrizes educacionais.

O ensino das artes no Brasil tem suas origens em práticas informais conduzidas pelos padres jesuítas, que utilizavam oficinas de artesanato como instrumento de catequese dos povos indígenas. A institucionalização desse ensino ocorre posteriormente, com a chegada da Missão Artística Francesa em 1816, responsável pela fundação da Academia Imperial de Belas Artes, restrito a uma elite cultural. No ano de 1920 é incluído o ensino de arte no currículo escolar, mas como atividade de apoio para outras disciplinas escolares.

Em 1948 é fundado no Rio de Janeiro a “Escolinha de Arte do Brasil” – EAB, que futuramente daria lugar ao Movimento Escolinhas de Arte do Brasil- MEA, ofertando formação de professores acabou impulsionando a criação de inúmeras

escolas em diferentes regiões do Brasil. Com foco nas artes plásticas, esses locais pertenciam à iniciativa privada (Barbosa e Coutinho, 2011).

As diretrizes pedagógicas impactavam diretamente o modo como as artes eram ensinadas, como aponta Barbosa e Coutinho (2011). A chamada pedagogia tradicional, figura dentre as pioneiras, presente desde o modelo educacional implantado pela missão francesa no século XIX, em que se caracteriza por um ensino pautado na imitação da realidade, na busca pela excelência técnica e na adoção de regras consideradas universais, sendo o professor transmissor de conhecimentos e o aluno o que absorvia o que lhe era ofertado.

Contudo essa corrente pedagógica começa a ceder espaço por volta de 1932 para os ideais da Pedagogia Nova, sustentada por Jhon Dewey, trazendo em seu bojo a defesa da livre expressão, que consistia em valorizar a expressão individual do aluno. Defendia-se que a criança tivesse liberdade, sem interferência do professor, para explorar sua criatividade e manifestar suas ideias de forma autêntica e espontânea, em resistência à imposição de modelos prontos ou à simples reprodução de formas estabelecidas.

Segundo Ramaldes (2017) na segunda metade do século XX a presença das artes inicia-se nas escolas, em princípio restrita às artes plásticas, sendo tratadas como elementos decorativos, voltadas somente as mulheres. Nas décadas de 70 e 80 entra o desenho geométrico sob um viés racionalista, disciplina disponível tanto para homens quanto mulheres. Na Lei de diretrizes e bases de 1961 , há apenas duas menções bem limitadas relacionadas à arte, a primeira consta em parágrafo único “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”, e a segunda menção registrada constitui-se no Art. Art. 93 na qual orienta sobre os recursos públicos da educação, mencionando a garantia do desenvolvimento das ciências, letras e artes (BRASIL, 1961). Sob essa perspectiva, evidencia-se uma abordagem educacional focada exclusivamente nas Artes Visuais, pautada em uma visão tecnicista da arte.

Em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases- LDB 5692/71 é instituído a Educação Artística enquanto componente curricular obrigatório para o 1° e 2° grau (hoje equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio). Embora tenha sido um grande avanço, ainda figurava um caráter polivalente, ou seja, o professor tinha que integrar conhecimentos advindos das múltiplas formas de linguagens artísticas, somado a

ausência de profissionais formados na área, o que resultou na criação de cursos universitário de Educação Artística e licenciatura em artes plástica em 1973 (Santana e Koudela, 2000).

Para acelerar o processo de formação e suprir a demanda foram criadas as chamadas licenciaturas curtas, que tinham duração de dois anos, em que o professor saia com habilitação para lecionar aulas nas quatro linguagens artísticas, concomitantemente haviam as licenciaturas plenas que duravam quatro anos e o docente optava por uma linguagem artística para se habilitar, no entanto como afirma Ramaldes (2017, p.78) “Mas, mesmo o professor cursando a licenciatura plena com habilitação em uma determinada linguagem artística, ao chegar à escola, exigia-se dele o ensino das quatro linguagens artísticas ou somente de Artes Visuais”.

A consolidação desses cursos, decorrente da LDB de 1971, carrega consigo importantes questões relativas à estrutura curricular adotada. Entre os principais desafios, destaca-se a exigência de contemplar as quatro linguagens artísticas dentro de um período reduzido de formação, correspondente à duração da graduação.

De acordo com Santana e Koudela (2000) a fragmentação do ensino das artes passou a suscitar debates acerca do modelo de formação então adotado, problematizando a coerência e a efetividade. Iniciam-se então, eventos e fórum temáticos de arte entre os educadores que promovessem discussões acerca da eficácia dessa formação diante da complexidade inerente a cada linguagem artísticas. As reflexões oriundas desses encontros culminaram em reivindicações solicitando reformulações curriculares nas instituições de ensino superior (IES).

Em 1996, é sancionada a lei de número 9.394/96 na qual a arte passa a ser um componente obrigatório em todas as etapas da educação escolar, sendo reconhecida como linguagem essencial para o desenvolvimento humano, considerando as especificidades das linguagens: artes visuais, dança, música e Teatro. Além disso, a nomenclatura Educação Artística é substituída por Artes. Com a nova legislação, as licenciaturas curtas deixaram de ser aceitas. Para atuar como professor de artes, é exigida formação em curso superior de licenciatura plena.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, voltados ao ensino fundamental, consolidam e aprofundam as mudanças propostas pela LDB nº 9.394/96, reconhecendo e sistematizando os conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas que precisam ser trabalhados. Mesmo com os avanços conquistados, observa-se, no contexto das redes de ensino, a permanência de

práticas de caráter polivalente, já que as quatro linguagens artísticas frequentemente continuam sendo trabalhadas de forma integrada, nem sempre assegurando a especificidade formativa de cada área. Tal configuração não decorre propriamente das orientações dos PCN, mas evidencia limites na organização e gestão dos sistemas educacionais, que, por vezes, não garantem a atuação de profissionais com formação específica para cada linguagem artística.

Cabe destacar que, até meados de 1997, as artes não tinham qualquer presença nos currículos da Educação Infantil. Com a publicação do primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 surge a primeira proposta, ainda que não obrigatória, a incluir timidamente a música e as artes visuais como componentes relevantes no processo formativo infantil. Sendo este também o primeiro documento a tratar a Educação Infantil com um caráter pedagógico, afastando-se da lógica assistencialista, em 1999 é lançado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, documento que estabelece normas e princípios para a organização, funcionamento e avaliação da Educação Infantil no Brasil.

A versão mais recente é a resolução CNE/CEB n°1 de 17 de outubro de 2024, que não apresenta nenhuma alteração ou complemento no que diz respeito às artes, na versão anterior é a resolução CNE/ CEB n°5/2009 contempla a importância das interações e brincadeiras, fazendo uma menção única das artes no que corresponde às práticas pedagógicas nas garantias de experiência que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, Teatro, poesia e literatura;” (BRASIL, 2010, p.26).

Em 2016 a Lei nº 13.278/2016 altera o §6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que compõem o componente curricular de Arte. Com isso, o ensino da arte passa a abranger, de forma explícita, essas quatro linguagens artísticas como parte obrigatória do currículo da educação básica. Essa alteração é, sem dúvida, um avanço significativo para o ensino da arte no Brasil, pois reconhece oficialmente a diversidade das linguagens artísticas e a importância de cada uma no processo formativo dos estudantes.

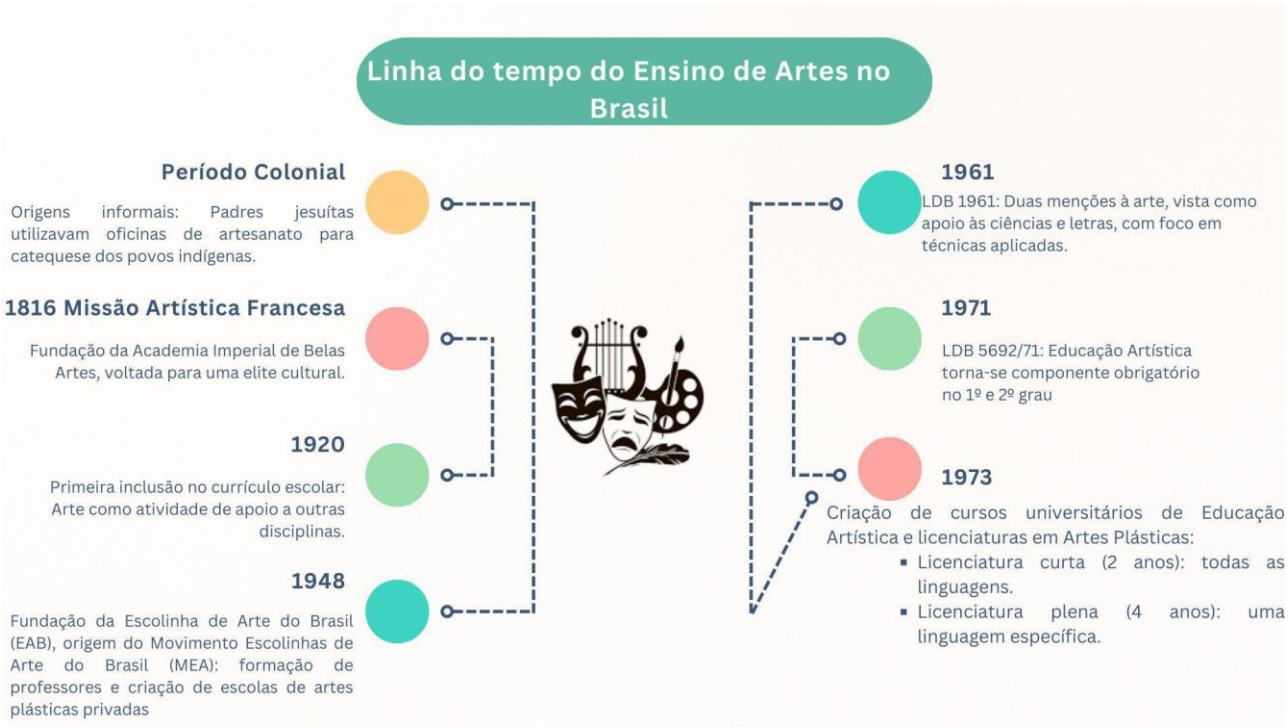
No entanto, a lei não especifica como a implementação prática deve ocorrer, o que gera desafios consideráveis. Idealmente, cada escola deveria contar com quatro

professores especialistas, um para cada linguagem: artes visuais, dança, música e Teatro. Mas, como o texto legal não determina essa exigência de forma clara, abre espaço para interpretações ambíguas, dando continuidade a manutenção da emblemática polivalência. Assim, a promulgação da Lei nº 13.278/2016, apesar de ser um marco para o reconhecimento da pluralidade artística no ensino, ainda exige regulamentações e políticas públicas complementares para garantir sua efetiva implementação, com valorização dos profissionais da área e respeito à especificidade de cada linguagem artística.

Em 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz diretrizes norteadoras, nas quais a arte é afirmada como direito das crianças, “As experiências com as linguagens artísticas são fundamentais para a formação estética, cultural e expressiva das crianças.” (Brasil, 2017). Na Educação Infantil, tais experiências estão presentes de modo transversal nos diferentes campos de experiências, ainda que ganhem maior evidência no campo “Traços, sons, cores e formas”. No entanto, o documento não separa as artes em disciplinas específicas nessa etapa, e propõe uma abordagem integrada e fluida.

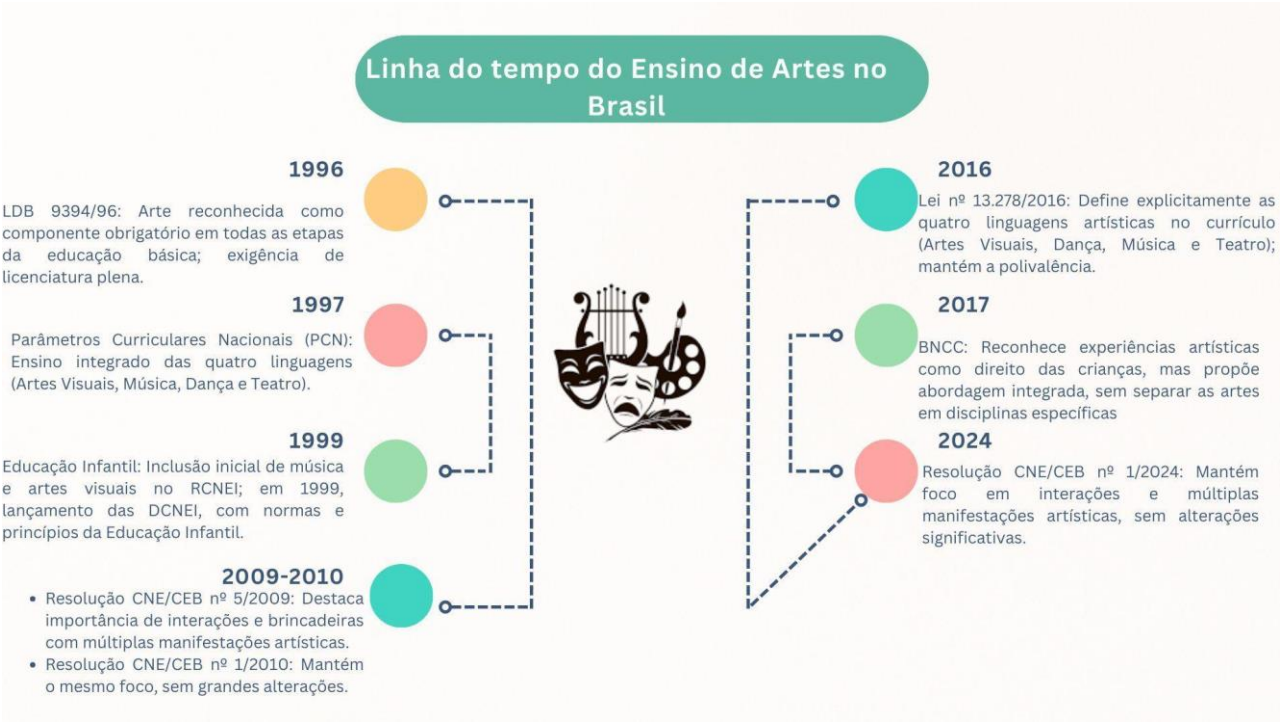
Para sintetizar e ilustrar, apresenta-se a seguir a figura 1 contendo uma síntese cronológica dos principais marcos legais já discutidos, com o objetivo de favorecer a visualização do percurso histórico do ensino de arte nos currículos brasileiros

Figura 1: Linha do tempo do ensino de Artes no Brasil



Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Figura 2 : Linha do tempo do ensino de Artes no Brasil



Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Embora os marcos legais tenham assegurado um certo reconhecimento curricular às artes, elas ainda ocupam uma posição periférica no contexto escolar. Frequentemente compreendidas como atividades recreativas ou utilitárias voltadas à produção de cartazes e apresentações em datas comemorativas, como destaca Santana, Souza e Ribeiro (2003, p.62) é com frequência que “O planejamento curricular está exposto às necessidades do cotidiano escolar ligado a festejos estereotipados (festas cívicas e comemorativas) ou visto apenas como um instrumento a serviço de outros conteúdos (inserção de geometria no programa de artes, por exemplo)”.

Frente a esse contexto as práticas artísticas permanecem marginalizadas no cotidiano escolar, resultando em lacunas significativas na compreensão da arte como campo de conhecimento, sendo reduzidas a um recurso auxiliar ou ilustrativo. Essa lógica compromete experiências estéticas sistematizadas e impede que a arte seja compreendida como campo de conhecimento dotado de intencionalidade pedagógica própria, reforçando práticas fragmentadas e pouco reflexivas no contexto escolar.

Configurando-se, assim, um processo de hierarquização dos saberes, no qual determinadas formas de conhecimento são legitimadas em detrimento de outras. De acordo com Benites (2021, p.37) “Essa desigualdade não é recente, mas oriunda de

um processo construído historicamente, marcada por um Brasil escravocrata, explorador e colonizado.” A prática da polivalência citada pela autora em um outro momento do texto, ilustra esse processo, ao diluir as linguagens artísticas concentrando sob a responsabilidade de um único professor, esvaziando suas especificidades teóricas e metodológicas.

No âmbito dessas proposições compreende-se o depauperamento das artes nos currículos escolares, demarcando historicamente dissonâncias persistentes nos documentos oficiais, cujos reflexos são perceptíveis nas dinâmicas pedagógicas diárias. Ciente de que não se esgota aqui a complexidade do tema, a exposição dos principais traços de alguns dispositivos legais fornece subsídios concretos para retomar o trecho citado da obra *O Pequeno Príncipe*. Ainda que se trate de uma literatura estrangeira, a passagem escolhida revela, de modo emblemático, a centralidade atribuída às disciplinas tradicionalmente valorizadas em detrimento das linguagens artísticas.

Um outro ponto que se sobressai é a centralidade conferida às artes visuais, revelando uma espécie de hegemonia dessa linguagem, uma ênfase desproporcional em detrimento das demais, como se ela representasse toda a área do ensino de arte, nas palavras de Ramaldes (2017, p.80):

> Nos dias atuais, ainda é comum encontrarmos instituições escolares compreendendo que o Ensino da Arte é somente o ensino das Artes Visuais, de modo bastante clichê e tecnicista: ensino de cores quentes e frias, trabalhos manuais com tintas, recortes, colagens, desenhos de observação da natureza, ampliação e redução de desenhos etc. E mais: atividades não trabalhadas nas aulas de arte não se caracterizam como atividades da aula de arte.

A autora destaca que mesmo tendo o respaldo das legislações que reconhecem as quatro linguagens artísticas verifica-se um favorecimento desigual das artes visuais. O cenário apresentado pode ser atribuído às limitações das próprias leis, que não especificam a necessidade de formação docente individualizada para cada área artística. Do ponto de vista teórico, a escassa presença das artes nas diretrizes curriculares, associada a normativas legais que não contemplam de maneira efetiva as especificidades das linguagens artísticas, acentua um descompasso entre o que deveria ser proposto às crianças e o que é de fato praticado, promovendo assim esse protagonismo quase que absoluto das artes visuais no ensino de arte.

Apesar do reconhecimento legal das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e Teatro), a prática escolar ainda apresenta distorções significativas. É

comum encontrar profissionais não licenciados em arte ministrando a disciplina apenas para completar a carga horária, e mesmo professores formados enfrentam dificuldades para atuar em sua área específica de formação, devido à ausência de clareza nas leis e ao descompasso das instituições escolares com a evolução do ensino da arte.

É importante destacar que nos primeiros anos do ensino fundamental a disciplina de arte é geralmente ministrada por professores pedagogos, na Educação Infantil o quadro é ainda mais delicado dado que a arte não é componente obrigatório pelas legislações, praticamente inexistente nas diretrizes e documentos norteadores, o que acaba reverberando em uma fragilidade curricular, favorecendo a prevalência de práticas isoladas e pouco estruturadas

Embora esse quadro revele limites estruturais recorrentes no tratamento da arte nos anos iniciais da escolarização, especialmente na Educação Infantil, ele não se apresenta de forma homogênea em todos os contextos. Há experiências curriculares que buscam enfrentar essa fragilidade, propondo uma organização mais sistematizada e conceitualmente orientada para o ensino de arte. Nesse sentido, destaca-se o currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que assume a arte como campo de conhecimento e a insere de modo mais consistente em seus documentos orientadores.

A organização curricular em foco evidencia sua relevância ao destinar, em sua estrutura, espaços específicos para o tratamento das artes, intrinsecamente relacionadas às práticas lúdicas, a arte não é reduzida a elemento subsidiário da brincadeira, mas estruturada em eixos próprios de forma sistematizada como “Linguagens Visuais: os gestos, os traçados, as construções, as cores e imagens” e “Linguagens Corporais e Sonoras: corpo, gestos, movimentos, sons, música, narrativas e o Teatro”. São trinta e quatro páginas dedicadas exclusivamente à tratativa da expressão corporal, do Teatro na Educação Infantil. Segundo o documento:

> No cotidiano da Educação Infantil esta vinculação se fortalece no contato e experimentação de elementos e procedimentos constitutivos da linguagem teatral. Podendo ocorrer por meio de propostas de: imitações de animais, sons, ações e gestos; vivência de papéis do cotidiano ou personagens de produções audiovisuais; construção de narrativas dramáticas pelas crianças e apreciação de histórias narradas e/ou encenadas por adultos e/ou crianças, entre outras. Ao experimentar elementos da linguagem teatral as crianças terão maiores possibilidades de criar, conhecer, brincar, imaginar, expressar-

> se, consumir e produzir culturas num processo “cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais. (Florianópolis, 2022, p. 215)

A sistematização apresentada aponta para o reconhecimento do Teatro como linguagem, dotada de elementos próprios, e como campo de experiência que contribui para a ampliação dos repertórios culturais das crianças. Nesse sentido, o currículo de Florianópolis apresenta-se como um diferencial em sua organização, pois tensiona o lugar marginal historicamente atribuído à arte, e se contrapõe ao cenário frágil identificado nos estudos de Benites (2021) e Santana, Souza e Ribeiro (2003).

O documento reconhece a compreensão da arte como prática que exige intencionalidade e planejamento, atribuindo aos docentes o papel de mediadores culturais na ampliação dos repertórios estéticos e expressivos das crianças, legitimando a centralidade do trabalho docente ao afirmar que:

> É primordial aqui o papel mediador das profissionais docentes que precisam estar sempre atentas às informações, gestos, movimentos, ritmos e conceitos que chegam por diversos meios a elas na instituição de forma que haja a ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios da cultura corporal de movimento e artísticos-culturais das crianças. (Florianópolis, 2022, p 190)

Ao enunciar tal função, o documento estabelece uma diretriz pedagógica acerca do papel docente, enfatizando a necessidade de atenção às informações, gestos, movimentos, ritmos e conceitos que circulam na instituição, de modo a promover a ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios da cultura corporal de movimento e artístico-cultural das crianças. Nessa perspectiva normativa, a validação do papel mediador das docentes é apresentada como dependente da garantia de tempos e espaços formativos que possibilitem a reflexão, o estudo e o planejamento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Florianópolis indica, em seu documento orientador, a centralidade da hora-atividade como espaço privilegiado para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, destinada tanto a estudos individuais e coletivos quanto à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, orientada por fundamentos teóricos que subsidiam a análise e a revisão do fazer docente. Destaca-se, ainda, a relevância dos grupos de estudos como estratégia formativa, conforme previsto no próprio texto curricular, defendendo a participação do maior número possível de profissionais de diferentes funções que atuam, direta ou indiretamente, junto às crianças nas unidades educativas.

Contudo, ao mesmo tempo em que essa política formativa se apresenta como um diferencial, ela também torna visível uma lacuna estrutural anterior: os limites da formação inicial dos professores pedagogos no domínio das linguagens artísticas. Nesse sentido, a necessidade de investimento permanente em formação continuada não pode ser compreendida de forma isolada, mas como desdobramento de uma formação inicial que, historicamente, tem oferecido uma inserção superficial e fragmentada no ensino da arte. É a partir dessa constatação que se torna fundamental analisar a formação inicial no curso de Pedagogia, tomando como referência o currículo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com vistas a explicitar as ausências curriculares que incidem diretamente sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

2.1.2 A relação indissociável entre a Formação Inicial de professores da Educação Infantil: Ausências Curriculares no domínio da Arte

O cenário descrito acima revela como as artes são historicamente colocadas em posição secundária no currículo escolar, e mesmo tendo algumas legislações que garantem sua presença e havendo experiências como a organização curricular da rede municipal de Florianópolis que se destaca por reconhecer a Arte como campo de conhecimento e assegurar espaços curriculares próprios para as diferentes linguagens artísticas, evidenciando que outras configurações são possíveis no interior das políticas educacionais, ainda assim não representa a totalidade das realidades educacionais. Há uma exclusão simbólica quanto a sua real contemplação, como aponta Paula e Paula (2023, p.14) ao retratar a realidade Maringá no Paraná:

> Infelizmente, a arte, na cidade de Maringá e em muitos outros municípios, continuou sem uma regulamentação específica que acrescente seus conteúdos, de modo mais completo, na Educação Infantil. Identificou-se que, tanto no documento curricular CEMM nos editais vigentes publicados, oficialmente, até o ano de 2022, que dispõem sobre o quadro de professores(as) na Educação Infantil de Maringá no ensino público, a arte não é contemplada como um componente curricular, tampouco mediada por professores(as) formados(as) em arte, de modo que os conteúdos concernentes a ela podem não ser explorados de maneira efetiva nos espaços de ensino, como deveriam ser, caso fosse intermediada por profissionais da área.

Apesar dos avanços normativos e das experiências pontuais, as artes ainda tendem a permanecer restritas ao plano discursivo, produzindo uma inclusão mais simbólica do que concreta. Esse descompasso entre o que é previsto legalmente e o que se materializa no cotidiano das redes de ensino evidencia que exemplos bem-sucedidos, como o da rede municipal de Florianópolis, infelizmente não são o reflexo da realidade educacional brasileira, nessa direção Paula e Paula (2023, p.15) argumenta que “A arte está em bases curriculares, em documentos curriculares, nas políticas públicas, mas não tem ocupado um espaço considerável em contextos didáticos da Educação Infantil”.

Esse distanciamento entre prescrição e prática repercute diretamente nas condições de atuação docente**,** de modo que até mesmo professores com formação específica em Arte enfrentam dificuldades para lecionar a partir de sua linguagem artística de origem, em razão da exigência de uma atuação polivalente. Sendo os desafios ainda mais expressivos para pedagogos responsáveis pelas aulas de Arte nos anos iniciais e para professores da Educação Infantil, que, em geral, não possuem licenciatura na área.

A ausência ou a fragilização de componentes curriculares voltados ao domínio teórico-prático das artes na formação em Pedagogia contribui para a reprodução de práticas reduzidas, muitas vezes marcadas pelo improviso, pelo caráter instrumental ou pelo entendimento da Arte como atividade complementar. Nesse sentido, a análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) constitui-se como um recorte empírico que permite problematizar, de forma situada, tendências mais amplas da formação docente. Ao observar a organização curricular dessa instituição, busca-se compreender como a Arte é concebida no interior da formação inicial do pedagogo e de que modo determinadas ausências ou limitações curriculares repercutem na atuação profissional desses docentes.

A pesquisa realizada até então focalizou-se na Educação Infantil, etapa em que os professores pedagogos são responsáveis pelo ensino, sem que haja, necessariamente, um professor especializado em artes. Essa realidade orienta uma análise crítica sobre as ausências na tessitura curricular da formação inicial em pedagogia. O recorte se dá a partir da análise da regulamentação das diretrizes curriculares para formação inicial em pedagogia, apresentando posteriormente um estudo do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, buscando identificar defasagens e fragilidades formativas.

Antes de avançar para as questões relativas ao currículo, é essencial lembrar que “A função primordial do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender, pois é a atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura” (Oliveira e Stoltz, 2010, p.80). A arte, por sua natureza expressiva, sensível e simbólica, constitui um poderoso instrumento de mediação cultural e de estímulo à ação criativa da criança sobre o mundo.

Sem uma base formativa sólida nesse campo, o professor tende a reproduzir práticas restritas, mecânicas ou descontextualizadas, dificultando a apropriação plena do conhecimento artístico pelas crianças, resultando em um cenário desafiador, como destaca Silva (2012, p.49)

> [...] Os temas da imaginação e da criatividade ainda são bastante confusos e pouco trabalhados na formação dos educadores. De fato, estes tendem a relacionar o ato criativo a algo intrínseco ao sujeito, surgindo de forma inata e sem ligação com as condições de produção de conhecimento da própria escola.

Assim, a ausência de uma formação aprofundada em artes compromete diretamente a capacidade do professor de cumprir sua função formadora em toda sua potencialidade, resultando em metodologias tradicionais que remetem a cópia ou “deixar fazer” ou Laissez faire traduzida como a oferta de materiais sem mediação intencional por parte do docente, consistindo assim na disponibilização de atividades aos estudantes, sem orientação pedagógica clara ou um diálogo, uma espécie de exaltação a produção espontânea, como se a manifestação artística fosse algo natural e totalmente própria da criança (Ramaldes 2017).

A fim de compreender as razões pelas quais esse cenário se estabelece, torna-se essencial examinar as legislações que orientam a formação docente e que acabam por reforçar o distanciamento entre o professor e as práticas artísticas na Educação Infantil. A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi a primeira a contemplar as artes enquanto componente necessário a formação do pedagogo, de acordo com o inciso VI do Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o aluno formado no curso de Pedagogia deve ser capaz de: “Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2006, Art. 5º, VI). Ainda

segundo o documento, os campos do saber são considerados igualmente relevantes para a formação, inexistindo qualquer relação entre eles de superioridade.

Desse modo, os referidos documentos orientadores garantem que todos os campos do saber, inclusive a arte, estejam contemplados nos currículos dos cursos de Pedagogia, considerando-se as especificidades regionais de cada Instituição de ensino superior. A presença da arte pode ocorrer como disciplina obrigatória, optativa ou, em alguns casos, pode sequer estar inserida nas propostas curriculares. Tal condição explicita o processo de invisibilização da arte nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Nas palavras de Bulaty (2023, p.6) o currículo "[...] ocupa um espaço de destaque, pois é ele quem direciona o que será ensinado na escola. Trata-se de uma peça-chave no projeto de formação da população, uma vez que determina o que será ensinado e aprendido, de acordo com os princípios que orientam sua construção", em linhas gerais expressa escolhas, prioridades e valores que moldam a formação dos sujeitos, quaisquer lacunas podem vir a contribuir para uma formação limitada, privilegiando determinadas áreas do saber em detrimento de outras, contrariando os próprios princípios das Diretrizes Curriculares.

Ao analisar o contexto do estado do Paraná conforme em dados obtidos pela consulta realizada no portal https://emec.mec.gov.br, verifica-se que o primeiro curso de Pedagogia no Paraná foi implantado em 1960. Hoje, o estado conta com 266 cursos ativos de Pedagogia, distribuídos entre 116 presenciais e 150 a distância. Na Universidade Estadual de Londrina o curso foi instituído em 1973, é ofertado em dois turnos: matutino e noturno, com 80 vagas para cada um, totalizando 160 vagas disponibilizadas. Segundo a apresentação da graduação no site da instituição:

> O Curso de Pedagogia é o que, de maneira mais abrangente, fornece os conteúdos e práticas vinculados às atividades docentes, entendidas como ação educativa e processo pedagógico dentro e fora do espaço escolar. Envolve, portanto, as muitas dimensões necessárias para a formação de professores: dimensão do desenvolvimento pessoal e social, dimensão expressivo-comunicativa, dimensão do domínio da especialidade, dimensão pedagógico-didática, dimensão histórico-cultural, dimensão institucional e administrativa; além da dimensão investigativa.
> Dessa forma, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é o responsável por formar os futuros profissionais do Magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental, do Magistério para a Educação Infantil e do Magistério das Matérias Pedagógica, além dos profissionais para atuarem na Gestão Pedagógica na educação escolar e não escolar (Londrina, 2025).

No tocante a organização curricular, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por sua última reformulação em 2023, conforme a Resolução CEPE nº 56/2023, tendo sido aprovado pelos conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e de Administração (CA). A proposta integra elementos constitutivos reunindo os principais elementos que estruturam o funcionamento do curso, incluindo objetivos, áreas de atuação, contexto, diretrizes, perfil do egresso, regime acadêmico, matriz curricular, avaliação, infraestrutura e normas para estágios, TCC e atividades complementares. O curso de pedagogia totaliza 3.275 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, estágios supervisionados, trabalho de conclusão de curso, atividades de extensão e atividades acadêmicas complementares em regime semestral dividido em 4 anos.

Organizada em diferentes eixos, a grade curricular reúne estudos sobre os fundamentos da educação, práticas didático-pedagógicas, contextos históricos, políticos e sociais, além de tópicos voltados à gestão e à diversidade educacional. Entretanto, nenhum dos componentes curriculares estabelece uma relação direta e explícita com as artes, evidenciando uma clara dissociação entre as diretrizes normativas e a efetiva formação docente.

Em contraponto, buscando rapidamente pela grade curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – cidade próxima a Londrina- a qual também tem sua data de reformulação em 2023, encontra-se a disciplina obrigatório de Estudo da arte e compreensão estética com 68h de carga horária que antes atendia pela disciplina de nome de Formação docente: prática e ensino da arte na escola, tendo como objetivo descrito “Desenvolver a compreensão estética em Arte e projetos de estudo de pintura, Teatro e música” (Maringá, 2023).

Embora a carga horária seja insuficiente para abranger a complexidade que cada linguagem artística apresenta, ainda sim é uma abertura significativa e que reconhece a importância das artes para a formação docente. Em uma pesquisa realizada por Cintra (2018) são analisadas 10 matrizes curriculares de cursos de pedagogia do Paraná, e das 10 apenas a UEL não possui em sua grade uma disciplina específica destinada às artes.

A análise comparativa dos currículos suscita reflexões sobre o modelo de formação docente adotado pela UEL, especialmente diante da ausência de componentes que garantam preparo específico para o trabalho com artes, requisito presente nas práticas e normatizado pelas diretrizes nacionais. Seixas (2021) afirma

que no processo de formação docente, especialmente no que se refere à Educação Infantil, é fundamental reconhecer que o diálogo com a arte e com os processos culturais tem sido negligenciado. Tal ausência revela-se na estrutura dos currículos, os quais, em sua maioria, privilegiam conteúdos e métodos fragmentados, centrados na cognição e na racionalidade, dissociados da subjetividade e da integralidade dos sujeitos.

A percepção da fragilidade na formação inicial aponta para a necessidade de articular processos de formação continuada que ampliem as dimensões da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional docente. Nas palavras de Cintra (2018, p.116) “Logo, entende-se que para o pedagogo atuar com o ensino de Arte, ele precisa buscar possibilidades de formação continuada para melhor se capacitar. Cursos extensionistas e ou de especialização em Arte vêm a contribuir, por assim dizer, para sua formação continuada” O último censo escolar da educação básica de 2024 do INEP (instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira) a respeito da formação continuada aponta que

> Os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada aumentaram ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 43,4% em 2020 para 48% em 2024, enquanto o percentual de docentes com formação continuada saiu de 39,9% em 2020 para 42,7% em 2024 (Brasil, 2025, p.4).

Embora os números ainda sejam modestos, observa-se um crescimento gradual na busca de docentes por formação complementar, visando qualificar sua prática pedagógica. Tal movimento é positivo, pois tende a refletir diretamente na qualidade do ensino. No entanto, é preciso reconhecer os obstáculos enfrentados por grande parte desses profissionais, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo para os estudos e à conciliação com as exigências do trabalho.

Soma-se a isso o fato de que, em sua maioria, as instituições, sejam públicas ou privadas, não oferecem apoio institucional, como dispensa de carga horária, somado a escassez de políticas públicas de apoio como incentivo financeiro, dificultando assim o acesso e a permanência dos professores em processos formativos.

A ainda restrita demanda pela formação inicial, associada à invisibilidade curricular que a permeia, evidencia uma lacuna significativa na formação docente, especialmente no que concerne às linguagens artísticas. Tal conjuntura revela a

necessidade premente de uma reformulação curricular que valorize a arte não meramente como atividade complementar, mas enquanto linguagem fundamental para a constituição da identidade profissional dos educadores.

Para aprofundar a compreensão do impacto dessa ausência e promover uma perspectiva formativa integrada, dedica-se, a seguir, a um convite à reflexão sobre a interface entre teoria e prática, com o objetivo de destacar a arte enquanto dimensão imprescindível na formação do sujeito, especialmente sua relevância na Educação Infantil por meio do trabalho docente.

2.2 Ação docente na Educação Infantil: Um convite à reflexão para a essencialidade da Arte

A Educação Infantil é o ciclo introdutório da educação básica, é o ponto de partida da jornada educacional do ser humano. Por intermédio das vivências o bebê passa a dominar formas de expressão, iniciando seu processo de apropriação linguístico. Para Chaves e Franco (2016, p.120) “[...] novas necessidades apresentam-se e assim se estabelece o papel da Educação Infantil, que é de extrema relevância na interação com o meio, promovendo seu desenvolvimento intelectual”.

Conforme disposto a Educação Infantil revela-se como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, a forma como ela age está totalmente vinculada às suas experiências e aprendizagem com os adultos, por isso é importante frisar o quanto esse ciclo de ensino é extremamente relevante na formação do ser humano. E é a partir dos primeiros segundos de vida que criança começa a tecer relações com o mundo, por meio da escuta, observação, sensação, como coloca Souza e Mello (2018, p.113): “Quando a teoria histórico-cultural demonstra que o desenvolvimento não acontece naturalmente, mas é impulsionado pelas experiências vividas pela criança, ela afirma que essa criança capaz de viver experiências de que nasce e de atribuir um sentido a elas”.

Diante do exposto é necessário voltar-se para a complexidade e a atenção que se deve ter para a Educação Infantil, compreendendo o quão importante é a qualidade do trabalho desenvolvido nesse nível escolar, tendo em vista que é na articulação dialética entre a criança e o seu meio que se possibilita o desenvolvimento de sua percepção e compreensão do real, e que que tais estruturas não são naturais e sim resultado do processo de ensino “[...] pois quando pensamos que a inteligência e a

personalidade são dadas geneticamente, pensamos também que sua formação e desenvolvimento não diz respeito ao trabalho educativo" (Souza e Mello, 2018 p. 217).

Para tanto, é fundamental reconhecer o papel indispensável do professor enquanto agente que promove uma prática educativa de forma ativa, planejada e sensível, de acordo com Mello (2009, p. 367) "Sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano das novas gerações". Assim, o professor é mediador entre sujeito e mundo, superando a concepção de mero transmissor de informações e assumindo a função de mediador ativo.

No que compreende a arte especificamente na faixa etária da Educação Infantil, o professor deve estar comprometido com uma abordagem orientada por princípios de emancipação humana, compreendendo a criança como agente histórico e cultural, considerando que:

> [...] Desde os primeiros chutes dentro da barriga da mãe, a criança já se expressava de maneira corporal e interrelacional. Inúmeros estudos mostraram a intensa dinâmica da vida intra- uterina dos fetos; os meses de gestação já marcam a criança, sua vida e percepções, de tal modo que não haveria como nascer "página em branco", embora muito adultos permaneçam sintonizados nessa crença, visão de infância e criança como tábula rasa. (Machado, 2010 p. 127)

Em razão que desde a sua concepção a criança se movimenta e reage de acordo com os estímulos, já iniciando um processo de interação com o mundo que o cerca, tendo alto potencial expressivo, o ensino da arte, portanto, oportuniza o desenvolvimento dessa capacidade. Machado (2010, p.127) afirma que "Quanto mais rico o "menu" de degustação do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo".

Trata-se, portanto, de reconhecer e valorizar o papel da Educação Infantil como espaço fundamental para a oferta intencional e qualificada de experiências significativas o chamado "menu", superando visões reducionistas e equivocada de que a atuação docente nessa etapa se baseia exclusivamente em práticas intuitivas, desvinculadas de embasamento teórico e de caráter meramente assistencialista. Mello (2009, p.374-375) alerta acerca de um os maiores equívocos por parte dos profissionais da Educação Infantil que consiste em "[...] restringir sua atividade na escola, fazendo por ela, pensando por ela, quando deveríamos fazer com ela, decidir

com ela, escolher com ela, pensar com ela [...]", comportamentos que infelizmente ainda marcam essa etapa educativa.

A ação docente na Educação Infantil precisa ter uma articulação teórico metodológica, o professor não é um simples organizador de atividades espontâneas apenas para passar o tempo, a considerar que

> [...] O desenvolvimento cultural e psíquico, não acontece naturalmente, mas é fruto da agência do sujeito, furto de sua atividade e a nós, professoras e professores, cabe organizar o ambiente- que dizer, preparar o espaço e cuidar das relações- para que bebês e crianças pequenininhas vivam experiências que se encantem, que estimulem seu pensamento, seu agir e sua emoção. (Souza e Mello, 2018, p. 219)

Nessa linha de pensamento a escola configura-se como um canal de acesso que promove experiências culturais enriquecedoras e significativas, em contraponto a narrativas padronizadas pela televisão ou internet. Pensando na ação docente e o Teatro na Educação Infantil, é pertinente a colocação de Barbieri (2022, p.107,111) quando diz que "Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar" e que "O corpo também é espaço privilegiado para as crianças pequenas". A autora em questão enfatiza a indissociabilidade entre corpo e mente, endossando a defesa de que práticas pedagógicas que envolvem a linguagem corporal não são apenas complementares, mas essenciais.

Em conformidade com a referida narrativa, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem da criança se dá por vias de experiências concretas, significativas e sobretudo intencionais. O Teatro se insere enquanto elemento que permite a qualificação do movimento, das expressões corporais. Muitas das crianças têm o acesso a linguagens artísticas apenas na escola, por isso a importância de ofertar essa experiência. A considerar que:

> As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicas se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino. (Mukhina, 2022, p.84)

Entende-se a educação como um processo intersubjetivo, que se realiza na relação entre a criança e o professor mediador. Cabe ao educador promover a formação de conceitos científicos, o que evidencia a importância do planejamento

para enriquecer o repertório infantil com experiências significativas, ultrapassando os saberes espontâneos.

Por meio do Teatro, é possível promover situações propícias ao aprendizado na Educação Infantil, posto que a arte se revela como um meio de reconfigurar o real, para Ramaldes (2017, p.8) “A arte se relaciona diretamente com a sociedade, sendo expressão máxima da potencialidade humana para a criação e transformação. Por isso, é relevante na vida do ser humano, pois possibilita a leitura e a interpretação do invisível no visível".

Compreende-se como necessário a abertura de espaço para as artes na Educação Infantil, visto que se trata de um contributo significativo que reflete de forma contínua no desenvolvimento da criança. Assim, fomentar situações que ampliem a sensibilidade, disponibilizar um ambiente que favoreça vivências amplas e diversificadas que estimulem a percepção corporal vem a contribuir para a formação do pensamento e de conceitos científicos.

Diante dessa afirmação, é recorrente que se coloque em evidência algumas questões, tais como: De que forma trabalhar as linguagens artísticas na Educação Infantil? Como seria essa abordagem de conceitos científicos? [1]Tendo em vista a complexidade do objeto, tendo como objetivo elucidar uma compreensão sem, contudo, assumir afirmações dogmáticas, utiliza-se como base o pensamento de Pereira (2020, p,364) que observa:

> Entendo que a criança quando brinca de faz de conta não o faz com intenção artística, com o objetivo de construir um discurso poético para outra pessoa-externa a brincadeira ou que compartilha com ela esse espaço. Quando, porém, essa atividade passa a ser mediada e potencializada por um (a) professor(a), com conhecimento sobre diferentes elementos que compõem o fazer teatral, não podemos dizer que há uma exploração e aprendizagem dessa linguagem?

As reflexões tecidas por Pereira propõem um olhar sobre a brincadeira, o brincar em sua essência não se constitui como arte, mas pode vir a ser, tal afirmação sublinha a importância do professor responsável por mediar o conhecimento em estabelecer uma ponte entre o brincar e o fazer artístico. Essa transformação implica na oferta de experiências estéticas para os pequenos, vivências que lhes propiciem explorar potencialidades latentes, a considerar a afirmação de Arce (2021, p.99)

[1] A última seção destina-se à proposição de atividades práticas relacionadas à inserção do ensino do teatro na Educação Infantil, as quais poderão responder às questões apresentadas.

“Brincar é uma atividade que possui um caráter objetivo, é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado por nós, dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui para aquele momento do seu desenvolvimento”.

Em suma, a brincadeira sendo pensada e elaborada de forma intencional pode vir a se desdobrar em característica de experiência estética, entendendo que “O encontro com a arte pode ser compreendido, desde então, como fundamentalmente vinculado com a proposição e produção de experiências” (Desgranges, 2020, p. 279). Nesse sentido a arte é algo que se vive, é necessário portanto, meios que favoreçam a aprendizagem.

Barbieri (2022) alerta para o posicionamento inadequado de profissionais da Educação Infantil ao adotarem a visão de que as crianças devam ficar longos períodos sentadas e estáticas, para a arte educadora as crianças precisam de um ambiente que reconheça suas necessidades, levando em consideração o brincar enquanto elemento central no desenvolvimento, conforme afirma na passagem “O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento”. (Barbieri, 2022, p.50).

Sob esse pano de fundo, o professor enquanto o responsável por socializar os conhecimentos com a criança, bem como pelo processo de sua formação, pode por meio da brincadeira trabalhar as linguagens artísticas, a considerar que a ação docente na Educação Infantil assume o papel central “[...] uma vez que ele passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua direta e intencionalmente no desenvolvimento integral da criança” (Arce, 2021, p. 27). Assim, que seja garantido a criança o acesso a múltiplas e diversas experiências, de modo a ampliar e qualificar seu repertório, refinando seus modos de ser e estar no mundo, de perceber, pensar e agir, o que implica em reconhecer a importância de contextos pedagógicos intencionais desde os primeiros anos.

Dessa forma, ao reconhecer a relevância da formação docente e das práticas pedagógicas intencionais na Educação Infantil, especialmente no que tange à presença da arte como linguagem formativa, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento humano que sustentam tais práticas**,** entre as quais se insere o Teatro, compreendido como prática cultural

historicamente constituída e mediada por signos, gestos, linguagem e relações sociais**.**

Compreender a criança como sujeito histórico, social e cultural implica deslocar concepções naturalizadas ou espontaneístas, situando o desenvolvimento no campo das relações sociais e das mediações simbólicas. Nesse sentido, o debate sobre o ensino de Teatro na Educação Infantil demanda um referencial teórico que permita compreender como as experiências estéticas e artísticas participa ativamente da constituição do sujeito. É a partir dessa necessidade que a seção seguinte se dedica à análise da relação entre o Teatro e o desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

3 TEATRO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PELAS LENTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção se propõe a superar as visões essencialistas do desenvolvimento humano, desconstruindo os paradigmas que concebem a natureza do humana como imutável, buscando afirmar o caráter dinâmico e dialético do processo formativo, partindo do princípio de que o ser humano se configura não como um ser acabado, e sim como um indivíduo que se (re) faz continuamente mediante as interações com seus pares em um ambiente socialmente estruturado com instrumentos simbólicos na qual se apropria numa relação dialética entre o sujeito e seu meio e na apropriação ativa de práticas culturais.

De tal modo, a partir das contribuições conceituais da Teoria Histórico-Cultural, este estudo busca estabelecer uma práxis relacional entre o Teatro e o desenvolvimento humano, compreendendo a linguagem artística como um fenômeno social. Nessa perspectiva, são exploradas as relações entre a prática teatral e a formação do psiquismo humano, evidenciando que o Teatro não se configura como mero entretenimento, mas como uma atividade essencial à complexificação humana. No contexto da Educação Infantil, ao compreender o Teatro como linguagem formativa, o trabalho apresenta, à luz da teoria adotada, as contribuições de sua inserção nessa etapa da escolarização.

Em diálogo com essa proposta o primeiro eixo de análise tratará da desmistificação da chamada “síndrome de Gabriela”, metáfora para a defesa do

pensamento de que se “nasce assim, morre assim”, não há muito o que se mudar. Serão apresentadas noções centrais sob a natureza social, histórica e cultural do ser humano, bem como a concepção de homem[2] e sua diferenciação em relação aos animais por meio da atividade do trabalho, a qual permite não só modificar seu entorno físico, mas também criar e transformar sua própria natureza.

A análise subsequente adotará como eixo estruturante uma abordagem integral do processo de humanização, examinando as categorias fundantes da ontogênese humana, com ênfase nos processos dialéticos de objetivação-subjetivação enquanto mecanismos constitutivos da consciência, a dialética entre constituição de sua individualidade e pertença ao gênero humano, o processo de complexificação das funções elementares para a superiores por meio da internalização dos sistemas simbólicos

O estudo se encaminha conferindo destaque as implicações ontológicas que a linguagem do Teatro traz para o desenvolvimento humano, desvelando o conceito de cultura e as contribuições efetivas de estruturação das funções psíquicas superiores com destaque para os nexos entre sensação, atenção, linguagem, pensamento e imaginação. Demonstrando como a experiência teatral se configura como um sistema semiótico integrado que, enquanto atividade culturalmente mediada, emerge como espaço privilegiado para o desenvolvimento qualitativo e integrado dessas funções psíquicas.

Por fim, a finalidade desta subseção a partir da consideração de que a Educação Escolar é condição essencial para o acesso às mais elevadas produções culturais da humanidade, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Objetiva-se estabelecer uma interface entre o Teatro e Educação Infantil, tendo como princípios norteadores os pressupostos teóricos já evidenciados, sinalizando a importância da linguagem teatral no espaço escolares sua contribuição na formação das crianças nesse nível de ensino.

[2] Neste trabalho, o termo *homem* é empregado em sentido genérico, conforme tradição conceitual presente em determinados referenciais teóricos, para designar o ser humano de forma ampla, independentemente de gênero, raça ou etnia. Esclarece-se, assim, que o uso do termo não implica intenção excludente, mas decorre de uma opção conceitual adotada ao longo do texto

3.1 SÍNDROME DE GABRIELA: NASCI ASSIM, VOU SER ASSIM? QUEM É O SER HUMANO?

O trecho "*Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim...*", é retirado da música "Modinha para Gabriela", escrita por Dorival Caymmi em 1975, na qual serve de inspiração para a chamada "síndrome de Gabriela", que consiste na recusa em acreditar na própria mudança, como se ao nascer, o indivíduo já estivesse predestinado e fixado as características humanas por toda a vida, sendo contrário a possíveis transformações, implicando numa inflexibilidade em como conduz suas ações. A síndrome de Gabriela induz há uma equivocada percepção da constituição humana, conduzindo a uma interpretação do ser humano enquanto obra pura da natureza, do acaso, fruto de uma espontaneidade, subordinada a uma condição estática, orgânica e inalterável.

Com o propósito de contestar essa linha de pensamento, convém compreender como se dá a constituição do ser humano. Dessa forma, não se pode ignorar que a existência humana é indissociável da sua estrutura biológica, no entanto, embora os aspectos dessa ordem exerçam papel fundamental, não são condições necessárias e suficientes para o pleno desenvolvimento humano.

Com efeito, conforme argumenta Pino (2005) argumenta que o ser humano transcende sua condição biológica, mesmo que no início da vida, os fatores biológicos predominem em alguns aspectos primários como: os reflexos incondicionados, mas no transcurso da sua existência em sociedade, a partir da incorporação dos elementos cultural e historicamente criados, esses se sobressaem aos determinantes biológicos.

No entanto cumpre destacar que tais fatores não são excluídos ou tomados como insignificantes, eles fornecem substratos necessário para a existência e desenvolvimento humano coexistindo com a natureza social humana, conforme enfatiza Duarte (1993, p.101) "Sem a gênese biológica das características da espécie humana, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano".

Ainda segundo Pino (2005), o choro por exemplo, que em um primeiro momento para o recém-nascido tem um caráter biológico, natural, um reflexo relacionado ao suprimento das necessidades fisiológicas como: fome, dor, frio, todavia, com o passar dos dias mediante as interações com os outros seres humanos, o choro passa a ser um instrumento de comunicação enquanto respostas a interações sociais (chora para pedir color, alcançar um objeto etc.), assim as regularidades biológicas de ordem primárias passam a ceder espaço para as de cunho social.

Tendo como fundamento inicial a dimensão biológica, as características vão gradativamente sendo ressignificadas no decorrer da vida em sociedade, entendendo que a constituição humana se dá mediante o seu meio descaracterizando a ideia de que não se nasce pronto e acabado, dessa maneira, como afirma Pino (2005, p. 47) "[...] A história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano".

Diante disso, ao imprimir o pensamento resistente de que certos comportamentos já nascem com o ser humano, e, portanto, são imutáveis, demonstra uma visão reducionista e negligência o papel do social e cultural na formação humana, bem como anula quaisquer responsabilidades sobre suas atitudes.

De fato, há diversas defesas nas quais imperam a visão predominante em que questões sociais são tratadas como fenômenos orgânicos, discursos que não consideram o homem enquanto um ser social, histórico que advém de contextos diversos, que impactam de forma direta na sua constituição. Esses paradigmas postos, eximem assim a interferência do social e cultural na existência e formação humana, bem como demarcam uma obliteração de possibilidades de mudanças, e oferecem concretude e amparo para a síndrome de Gabriela.

A adesão à crença na predestinação da natureza orgânica conduz o ser humano a um estado de inércia, impedindo o desenvolvimento de formas mais complexas, visto que alimenta-se a tese de que pouco ou nada pode-se fazer a respeito de determinadas questões que envolvem aspectos da formação, tendo simplesmente que aceitá-las como naturais. É fundamental romper com esse paradigma reducionista acerca da constituição humana.

Afinal, quem é esse ser humano? Trata-se de uma questão que atravessa diferentes esferas epistemológicas e, para abordá-la, torna-se necessária uma delimitação conceitual. A pesquisa fundamenta-se no pensamento de Karl Marx acerca do homem, a partir do qual se compreende que o ser humano produz a própria existência, não se limita à adaptação passiva à natureza, mas age sobre ela e a transforma na busca por atender às suas necessidades básicas e desenvolver outras de caráter mais complexo, distinguindo-se, assim, dos animais

> É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz apenas sob o

> domínio de sua carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...] (Marx, 2004, p. 85)

Por conseguinte, a solidez dos argumentos propostos por Marx (2004) evidencia que enquanto os animais se restringem a saciar suas necessidades imediatas tais como proteção, reprodução, sustento, inseridos nos contornos essencialmente instintivos, o indivíduo por sua vez supera o imediatismo das urgências biológicas, não apenas reage ao ambiente, mas age criando outras demandas mais complexas.

A produção que o indivíduo realiza ocorre por meio de uma ação humana fundamental que é o trabalho, atividade na qual o ser humano intervém sob a natureza com uma abordagem mais ativa. O sujeito precisa criar, imaginar, planejar e se apropriar, ações que exigem um determinado esforço físico e intelectual, tendo em vista que "[...] trabalho permite ao homem superar os limites do desenvolvimento subjugado às leis biológicas, passando a orientar-se por finalidades e condições sociais historicamente edificadas" (Martins e Abrantes, 2023, p. 222).

A concepção de sujeito aqui defendida, está relacionada à ação humana por meio do trabalho que possibilita uma composição mais elaborada da sociedade originando "[...] problemas e necessidades que demandam outras dimensões sociais para o seu enfrentamento. Pensa-se na arte, na religião, na ciência, na política, no Direito. Nenhuma dessas dimensões é trabalho, mas todas têm a sua origem a partir do trabalho" (Barros et al, 2019a p. 17).

Seguindo essa linha de raciocínio, importa reconhecer que o indivíduo não é um agente passivo, mediante sua participação ativa na elaboração e complexificação de si e do seu meio. Martins (2013, p. 39) afirma que: "As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver". Em outras palavras, o ser humano ao transformar o meio, modifica também sua existência, produzindo assim uma realidade humana, portanto social, ao passo que o seu agir impacta determinantemente na formação dos aspectos humanos em suas máximas particularidades.

Assim, a práxis relacional ser humano e trabalho permite entender a realidade concreta enquanto fruto da ação, sendo o trabalho a origem da atividade humana, é a partir dessa prática que outros elementos emergem, tomando como evidência o fabrico de instrumentos, o indivíduo passa a projetar estratégias intencionais visando

o atendimento de suas demandas essenciais, porém não de forma instantânea, como garante Saccomani (2016, p.48) “O emprego de instrumentos não se explica por razões biológicas, ou seja, tanto a produção de um instrumento de caça como seu uso não são atos que satisfaçam imediatamente a necessidade biológica de alimento”, com base no uso da faca por exemplo, este utensílio por si só não mata a fome, seu papel reside em facilitar a execução do abate do animal, o seu preparo e, portanto, integra-se a um processo mais amplo, no qual a ação humana adiciona complexidade, distinguindo-se da atividade animal.

Ao considerar o trabalho como categoria fundante, a ação humana possibilita ir além da satisfação primária de suas necessidades, viabilizando não apenas a produção material, mas também a elaboração de uma realidade social e histórica, uma vez que “A utilização de instrumentos é uma característica essencialmente humana que possibilita maior domínio do meio e o desenvolvimento de habilidades específicas para utilizá-lo” (Oliveira e Stoltz, 2010, p. 79).

Nessa assertiva, consiste o fato de que toda a existência humana é estruturada a partir das condições biológicas e efetivas da vida em sociedade, e não se deve conformar-se com situações postas como se fossem naturais e fixas, sendo que na verdade são totalmente alteráveis, como por exemplo a habilidade de ler e escrever, se não houver o ensino, aprendizagem, prática, o estudo provavelmente em situações que precisará ler e escrever haverá dificuldades, isso porque a qualidade das condições da existência é um fator determinante para a formação humana na qual impacta diretamente em seu desenvolvimento, como argumenta Leontiev (1978, p. 257):

> O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Antes de inferir qualquer definição permanente é preciso olhar para as condições materiais e sociais que precedem e formam o sujeito, moldando seu agir e pensar no mundo, se ao indivíduo não lhe foi dado o acesso adequado, qualificado a uma alfabetização e letramento, possivelmente haverá dificuldades nesse âmbito, e não será porque “eu nasci assim, e vou ser sempre assim”, é uma questão que envolve o meio social o qual se está inserido. Portanto convém argumentar que não

há como instituir ou pré-estabelecer formas fixas, em se tratando do ser humano, esses elementos são constituídos em suas mais variáveis configurações, contendo especificidades em consonância com os diversos contextos.

A solidez dos argumentos apresentados aqui oferece sustentação para desmistificar a “síndrome de Gabriela”, dado que o indivíduo objetiva- se no seu meio social, meio este que varia de acordo com as condições sociais, culturais. Deste modo, não se nasce pronto e acabado, o ser humano é constituído ao longo de sua vida, por suas experiências, condições e circunstâncias concretas. Como explica Andrade (2023, p. 82) “O ser humano não vem ao mundo com um espelho, muito menos com o legado histórico marcado em seu código genético, o indivíduo nasce potencialmente ser humano, mas só se torna ser humano ao tomar para si a história da humanidade”.

Diante disso, é possível abandonar a ideia do ser humano como alguém formado naturalmente e estritamente puro, pelo contrário, se faz necessário conceber o sujeito como um ser social e histórico, desloca-se o eixo de análise da conjuntura simplista do ser humano enquanto um ser orgânico, espontâneo e predestinado para um ser simbólico, histórico e social, pertencente a uma estrutura de existência elaborada, à medida que “[...] O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico- social” (Martins e Abrantes, 2023, p. 14).

A luz dessa afirmação, considera-se que é sobre a base biológica que operam as injunções socioculturais, historicamente determinadas, o ser humano então cria não apenas o que é essencial, mas também o que é simbólico, cultural, refletindo sua singularidade e subjetividade isto é, sua humanidade, por meio dessas objetivações e apropriações o indivíduo desenvolve seu psiquismo. O próximo tópico, por sua vez, se concentrará na elaboração de um quadro conceitual acerca do processo de humanização e o desenvolvimento do psiquismo.

3.1.1 O processo de humanização: O desenvolvimento do psiquismo

Conforme destacado na discussão do item anterior a fim de satisfazer suas necessidades básicas por meio da ação do trabalho inferindo alterações na realidade externa o ser humano se humaniza, produzindo assim uma realidade humanizada. O processo de humanização pode ser entendido então como um movimento que não se inscreve num caráter espontâneo, pois o simples fato de nascer humano não é condição necessária: “Este processo dialético de objetivação e apropriação é central para a compreensão da relação entre o homem e o mundo, sublinhando a natureza essencialmente humana do trabalho e da criação” (Duarte, 1993, p. 32). Não há, portanto, indivíduos humanos que tenham se formado independente da sociedade, pois sua existência humana está intrinsecamente ligada ao meio social.

A objetivação é uma das condições para o indivíduo desenvolver as qualidades propriamente humanas, essa etapa diz respeito à apropriação do homem perante as suas criações, em que se objetiva e se humaniza, sendo esse um exercício de cunho social, cultural e histórico, segundo Andrade (2023, p.61) a objetivação é definida como o “[...] Processo em que o trabalho humano adquire uma existência objetiva, ou seja, as capacidades e conquistas do indivíduo são incorporadas aos produtos de seu trabalho”. Ao modificar a natureza em busca de saciar seus desejos, o ser humano se apropria e se objetiva nessa intervenção. “Ao transformar o objeto o homem desenvolve suas capacidades, assimila as características objetivas do objeto, que passam a integrar as forças que o homem emprega em seu agir” (Duarte, 1993, p. 82).

As objetivações dizem respeito às criações materiais e simbólicas humanas, assim a utilização intencional e consciente projetadas nessas criações transformam a atividade humana, desenvolvendo e gerando novas necessidades, impactando diretamente na evolução da consciência do sujeito, com base no pensamento de que “A consciência surge, portanto, no distanciamento do homem da natureza que lhe permite fazer dela o objeto de sua ação. Isso quer dizer que a consciência é algo que acontece no próprio agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito dele”. (Pino, 2005, p. 16), logo é possível afirmar que a consciência humana emerge das condições materiais concretas e das determinações da vida em sociedade.

Assim, a progressiva complexificação das demandas e dinâmicas da atividade humana resulta em uma realidade humanizada, uma vez que o indivíduo não reage

sobre a natureza por reflexo instintivo, pelo contrário ele age num padrão consciente, contínuo e dinâmico, avançando para percepção de si e do mundo ao seu redor, tornando a existência especificamente humana, tendo em vista que “Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social. Atividade essencialmente humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis” (Martins, 2009, p. 457-458).

O processo de humanização garante a inserção do sujeito enquanto membro do gênero humano, fazendo parte de uma genericidade a qual constitui sua individualidade, como pontua Heller (1985, p. 22) “O indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos”.

Cada ser humano se apropria especificamente dos elementos culturais, simbólicos e materiais, levando em conta suas particularidades, o indivíduo então assimila e ressignifica de maneira única, ao passo que também carrega aspectos universais, integrando-se a uma realidade compartilhada, como destaca Heller (1985, p.20):

> O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser "isolado", mas também seu ser Individual". Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais· representar ou expressar a essência da humanidade.

Conforme o pensamento de Heller (1985) o ser humano ao mesmo tempo que possui uma individualidade, características próprias também faz parte do gênero humano, transcendendo sua organização biológica, um único indivíduo não expressa toda a humanidade, cada sujeito incorpora à sua maneira de forma subjetiva. A formação da subjetividade humana é fruto da inserção social, dos processos de internalização, Martins (2013, p. 120) alega que “A realidade objetiva refletida sob a forma de fenômenos psíquicos constitui a subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade, ou, imagem subjetiva da realidade objetiva”.

Fica claro assim, que a complexificação da existência humana está intimamente ligada com a realidade externa que vai refletir consideravelmente na

configuração psíquica, a partir da objetivação da realidade concreta, o indivíduo passa a operar reconfigurando sua percepção no âmbito subjetivo:

> [...] Se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (Saviani, 2015, p. 96)

Conforme o pensamento de Saviani, pode-se afirmar que a subjetividade humana é um processo contínuo, em constante movimento resultado das influências histórico e sociais, na qual o indivíduo adapta de acordo com as condições concretas que o circundam, originando assim, atributos próprios da humanidade, Leontiev (1978, p. 257) declara que “O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas”.

Nesse sentido, o ser humano por meio de suas relações sociais está em constante transformação, buscando satisfazer suas necessidades ao dominar e entender a realidade, esse desejo faz com que se desenvolvam em seus processos mentais, estruturando assim seu psiquismo, para Martins (2013, p. 53) “[...] o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza”.

Avançando nesse pensamento, pode-se afirmar que há uma gênese social do psiquismo humano, em que a complexificação do ser humano não é espontânea ou isolada, uma vez que “O desenvolvimento do psiquismo humano acontece de modo engendrado pela prática social e pela cultura, ou seja, mediante as objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano em um dado momento histórico” (Andrade, 2023, p. 77).

O ser humano passa por mudanças nas condições específicas da realidade concreta em que vive, sendo resultado das relações sociais que estabelece no contexto histórico e material de sua época, garantindo assim uma natureza social para o psiquismo humano, em razão da qual “[...] O reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e

limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa". (Martins 2013, p.104-105).

O desenvolvimento do psiquismo é uma consequência da superação de formas simples para as mais elaboradas. Por forma simples entende-se de acordo com Martins e Abrantes (2023) as funções elementares, que dizem respeito às reações instantâneas, que não possuem mediação consciente, está mais voltada ao instintivo, são involuntárias, não requerem, portanto, um processamento cognitivo complexo, são inerentes à natureza humana, comuns aos homens e animais, tais como os atos reflexos de retração ao ter contato com uma superfície quente, o piscar de olhos quando algo se aproxima rapidamente, instinto de saciar a fome e sede etc.

Por outro lado, as chamadas funções elaboradas ou funções superiores, emergem da interação dialética entre o indivíduo e o meio, mediada por instrumentos simbólicos culturais, nela estão inseridos a atenção, memória, abstração, não são naturais ao ser humano como as funções elementares, e sim desenvolvidas, transformadas por meio da experiência social e cultural. É preciso frisar que não há uma progressão linear das funções elementares para as superiores, não existe uma base, os processos estão intrinsecamente entrelaçados numa inter-relação dialética:

> Não se trata, portanto, da existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro, posto que o psiquismo humano não é uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social. Trata-se, pois, do reconhecimento de que a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que retroagem objetivamente na própria vida social, na produção da cultura humana. (Martins, 2013, p. 110)

Fica claro então, a forma como as qualidades psíquicas estão diretamente ligadas a determinados contextos históricos e sociais em que se vive, é temporalmente situado, favorecendo o desenvolvimento humano, nessa direção Leontiev (2001, p. 26) declara: "Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem".

Avalia-se, portanto, que as funções psíquicas superiores não surgem independentemente, são resultados das apropriações, originando assim a estruturação de formas mais complexas de pensamento e comportamento, entendendo que "As formas inferiores, por sua vez, não "desaparecem", mas assumem outra forma de existência, sintetizam-se em novos patamares, isto é, nas

formações complexas" (Martins, 2013, p. 109). Desse modo, o movimento da formação psíquica do sujeito é resultado da integração da vida em sociedade, fruto de sua ação na natureza mediante o trabalho.

A formação do psiquismo e das funções psíquicas superiores são caracterizadas não por uma dinâmica de acúmulo progressivo, e sim processual de reestruturação e requalificação das estruturas elementares, diretamente relacionadas ao processo de internalização. Este por sua vez é contínuo e dinâmico, envolvendo a assimilação e transformação de práticas culturais em recursos psíquicos internos, na qual ocorre por meio da inserção nas relações interpessoais e intrapessoais, assim "[...] instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos" (Martins, 2013, p. 271).

O ser humano, portanto, internaliza práticas culturais, valores, conhecimentos, formas de pensar, agir, sentir, a internalização está intrinsecamente ligada às condições externas, ressaltando a importância de propiciar um ambiente favorável para que esta aconteça, haja vista que "[...] A humanidade não "nasce" nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações [...]" (Martins, 2013, p. 272).

Em decorrência disso, entende-se que a superação e complexificação das funções psíquicas só pode ser viabilizada pela internalização e apropriação das produções simbólicas resultantes da vida em sociedade, mais especificamente dos signos, que são considerados o caminho que o ser humano encontrou para retratar a realidade que os cerca, o signo então, é uma estratégia elaborada pelo ser humano para representar simbolicamente a sua existência

> Com a invenção de signos, o homem pode distanciar-se do concreto e do singular e encontra-lhes equivalentes abstratos e genéricos que o representem, sem os quais a natureza e ele mesmo seriam impensáveis. Graças à sua capacidade representativa, o homem pode, através dos signos, objetivas a subjetividade e subjetivar a objetividade [...] (Pino, 2005, p. 148).

A significação expressa por meio dos signos permite que o ser humano se represente simbolicamente auxiliando na complexificação do psiquismo, ao significar, o sujeito amplia suas possibilidades sociais, tendo um certo domínio sobre as condições objetivas e subjetivas da vida. É por meio dos signos que o ser humano

transforma os signos exteriores e interiores, estes se tornam elementos do psiquismo os quais refletem diretamente no desenvolvimento do sujeito.

Como descrito por Martins (2013, p. 113) “Nas proposições do psiquismo como sistema funcional que, por sua vez, sustenta atividades complexas culturalmente desenvolvidas, atribuiu à utilização dos signos o papel de célula mater dessa unidade sistêmica”.

Os signos, portanto, não são uma simples representação causal, mas uma notável percepção de mundo significativa e intencional por parte do ser humano, consequentemente o desenvolvimento cultural está alicerçado no uso de signos, que atuam enquanto “[...] meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem" (Martins, 2013, p. 45).

Por conseguinte, reitera-se que “[...] A qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos” (Martins 2013, p. 272). Portanto, ler, escrever, calcular, desenhar, pintar, dentre outras produções são signos que dão a existência humana um grau de complexidade, formando assim as funções psíquicas superiores.

Os aspectos mencionados dizem respeito a esse processo de internalização dos signos, que segundo Martins (2013, p. 104) é uma “[...] categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao gênero humano, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie”.

Com base nessas premissas, entende-se o processo de humanização como a capacidade do sujeito de atribuir intencionalidade à sua existência, elevando-a qualitativamente por meio das relações sociais, na qual não apenas delineia um caminho para se chegar à essência tipicamente humana, distinta da mera complexificação natural, como também participa ativamente da formação do psiquismo, entendido como uma instância simbólica e historicamente mediada que se edifica nas trocas intersubjetivas.

Nesse contexto, o Teatro emerge como uma expressão privilegiada dessa instância simbólica, permitindo ao sujeito significar e ressignificar experiências

humanas, que ao operar no campo simbólico, participa ativamente dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A fim de estabelecer uma inter-relação integrando essas duas dimensões, a discussão que se segue tratará especificamente do Teatro enquanto atividade culturalmente organizada, sob o intuito de alargar as percepções acerca da sua importância em relação ao desenvolvimento humano, destacando, para isso, algumas funções psíquicas superiores às quais essa prática artística contribui de forma significativa.

3.2 O TEATRO E AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

A arte em termos gerais intervém diretamente no desenvolvimento dos processos psíquicos, por meio das linguagens artísticas, seja ela Teatro, artes visuais, música, dentre outras formas de manifestação artística as quais contribui para a constituição da consciência de si, de seus pares e seu meio. Uma vez que “A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva”. (Elhammoumi, 2016, p.28).

O Teatro, ao ser compreendido como uma área simbólica produzida histórica e socialmente, possibilita a constituição de formas mais complexas de sociabilidade e favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato. Como expressão artística, não se configura como um desdobramento natural da atividade humana, mas como uma necessidade de cunho social vinculada à representação e à objetivação da experiência humana, permitindo ao sujeito explorar, compreender e ressignificar a si mesmo e o mundo social que o constitui.

Nessa direção, a arte assume papel central no processo de humanização, ao operar como mediação simbólica capaz de tornar conscientes as contradições presentes na realidade social. Conforme Duarte (1993, p. 121), trata-se de “uma forma de objetivação da autoconsciência do gênero humano, que possibilita a vivência subjetiva ‘amplificada’ de contradições que podem impulsionar a consciência do indivíduo”. Ao promover tal ampliação da experiência subjetiva, o Teatro cria condições para que o sujeito ultrapasse a imediaticidade da vivência cotidiana, estabeleça relações mais elaboradas com a realidade e avance na compreensão de

si e do coletivo, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento humano em sua dimensão histórica, social e cultural.

No âmbito da Educação Infantil, entretanto, não se trata de restringir o Teatro à cena como produto, tampouco à atuação de atores e atrizes profissionais. O enfoque recai sobre o ensino-aprendizagem da linguagem teatral enquanto prática cultural e educativa, que envolve diferentes formas de participação, expressão e fruição. Nesse sentido, a linguagem teatral compreende múltiplos modos de vivência, como a experimentação corporal, o jogo dramático, a criação de situações imaginárias, a observação, a escuta e a reflexão coletiva, contemplando também crianças que não desejam atuar na cena propriamente.

Compreendido dessa forma, o Teatro constitui uma elaboração social que atua de modo incisivo na qualificação das aquisições humanas, ao ampliar o repertório expressivo, favorecer a elaboração de ideias e contribuir para a atribuição de signos. Enquanto prática artística e simbólica, possibilita o avanço de níveis mais elaborados de sociabilidade, expande formas e conteúdo das relações sociais e favorece a superação do pensamento empírico imediato, criando condições para a formação de conceitos mais abstratos.

O Teatro na Educação Infantil é entendido, neste trabalho, como uma prática que possui dimensão pedagógica, sem, contudo, se reduzir a um instrumento a serviço de outros conteúdos escolares. Trata-se de um campo de conhecimento pertencente à área das Artes, cuja especificidade reside justamente em sua potência formativa e humanizadora. A defesa do Teatro como linguagem artística implica reconhecer que sua função não é utilitária, tampouco subordinada à aplicação metodológica para fins externos, mas constitutiva dos processos de formação humana.

A compreensão do Teatro apenas como recurso pedagógico ou linguagem secundária desconsidera sua condição de conhecimento fundamental, capaz de contribuir de maneira singular para o desenvolvimento expressivo, simbólico e social da criança. Ao contrário, ao reconhecê-lo como prática cultural historicamente produzida, reafirma-se sua relevância tanto na Educação Infantil quanto nas demais etapas formativas, como dimensão indispensável à constituição do sujeito.

A linguagem teatral é um caminho para o estabelecimento de vínculos, favorece a inserção social, composta por diversas possibilidades, enquanto um sistema de

representação simbólica, permite a exploração de formas complexas de comportamento:

> O Teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento. Teatro. (Oliveira e Stoltz, 2010, p. 86)

Tais premissas conferem amparo para se considerar o Teatro um elemento que oportuniza qualitativamente a formação do psiquismo humano, como visto no subitem anterior desta seção, na qual está totalmente vinculada a qualidade das experiências, considerando que o meio “[...] não é apenas um palco ou cenário no qual se desenrolam scripts espontâneos mas, sobretudo, a gênese, a fonte das interiorizações cognitivas e afetivas a partir das quais a criança atua desenvolvendo funções psíquicas à medida que se apropria de significações sociais.” (Arce e Martins 2020, p.53).

O Teatro na qualidade de fonte semiótica de significação e ressignificação social promove o desenvolvimento de formas mais complexas, tanto no que compreende expressão corporal e vocal, como também no âmbito cognitivo, envolvendo fala, pensamento, imaginação, e até sentimento, ao considerar que “[...] Os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada”. (Elhammoumi, 2016 p.29). Dessa forma as funções superiores envolvem um nível elevado de complexidade e abstração da realidade.

Essas formas mais complexas referem-se à passagem de manifestações expressivas imediatas e espontâneas para modos de atuação mediados simbolicamente, nos quais o corpo, a voz e a linguagem passam a operar de forma intencional, consciente e socialmente orientada. No plano corporal e vocal, essa complexificação se expressa no controle dos gestos, da postura, da entonação e do ritmo. No plano cognitivo, manifesta-se na capacidade de abstração, imaginação criadora, planejamento da ação, internalização de signos culturais e elaboração de significados, características das funções psicológicas superiores. Dessa forma, tais funções envolvem um nível elevado de complexidade e abstração da realidade, uma vez que não se constituem de modo natural, mas são historicamente elaboradas nas interações sociais e nas práticas culturais, como o Teatro.

Procurando evidenciar as contribuições do Teatro para o aprimoramento das funções psíquicas superiores é preciso considerar que “na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (Martins, 2013, p.53), nesse sentido, o modo pelo qual se organiza a percepção humana envolvendo a elaboração progressiva das estruturas funcionais primitivas está totalmente relacionado à mediação simbólica, portanto, não pode ser compreendido fora da cultura, que é o meio pelo qual o humano se constitui como sujeito histórico e consciente.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a cultura é compreendida como produção humana social e historicamente constituída, inseparável do processo de humanização. Segundo Mello (2009), a cultura é entendida como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que antecederam as gerações atuais. A perspectiva em questão desloca a noção de cultura de uma perspectiva restrita ao acesso a bens simbólicos, enfatizando que sua assimilação se vincula às formas de uso social, aos significados atribuídos e às funções que os elementos culturais assumem nas práticas coletivas.

Essa concepção é reforçada por Barros et al. (2016), ao afirmarem que a cultura acompanha o percurso do desenvolvimento histórico acumulado pela humanidade. Em uma relação dialética, o desenvolvimento cultural incide sobre as formas organizadas de interação social e, simultaneamente, é transformado por elas. Assim, a cultura não se apresenta como um conjunto estático de valores ou práticas, mas como um processo dinâmico, continuamente reconfigurado nas relações sociais.

Ao se considerar a perspectiva marxista, Barros et al. (2019a) explicitam características fundamentais da cultura ao defini-la como resultado do trabalho humano, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza. Inicialmente material, a cultura desdobra-se em elementos não materiais ou simbólicos, como a linguagem, as ideias e o conhecimento.

Nessa formulação, o conhecimento integra a cultura, sem se confundir com ela, e sua apropriação ocorre sempre de forma coletiva, mediada socialmente, no interior do processo de humanização. Nesse contexto, reafirma que todos os sujeitos, ao participarem da vida social, encontram-se inseridos em processos culturais, afastando concepções que associam cultura à posse individual ou à ausência de determinados repertórios,

Gomes et al. (2016) contribuem para essa discussão ao compreenderem a cultura como um campo simbólico que orienta e organiza o social por meio dos processos de significação e das interações cotidianas, em níveis micro e macrossociais, políticos e complexos. Essa abordagem evidencia o papel estruturante da cultura na organização da vida social e na constituição das relações humanas, reforçando seu caráter relacional e mediador.

Sob o prisma dessas contribuições, a cultura pode ser compreendida como uma totalidade ampla, historicamente produzida, no interior da qual se inscrevem diferentes formas de criação humana. Tal delimitação conceitual permite distinguir, sem dissociar, a cultura de campos específicos de produção simbólica, como a arte. A arte, nesse sentido, configura-se como uma forma particular de objetivação cultural, dotada de características próprias.

No interior do campo artístico, o Teatro constitui uma manifestação específica, igualmente produzida historicamente e socialmente, cuja compreensão exige referenciais que considerem suas particularidades enquanto prática simbólica e relacional. Reconhecer essas distinções situa a arte e, portanto, o Teatro como produções humanas inscritas na totalidade cultural, preservando suas especificidades conceituais e suas formas próprias de mediação e apropriação.

Nessa direção o Teatro se inscreve como prática cultural, historicamente situado, resultado das elaborações simbólicas produzidas no tecido social, expressando e representando valores e costumes de uma determinada época, constitui-se assim um meio privilegiado de mediação cultural, que favorece a transformação das formas psíquicas primárias. Considerado como campo de formação vinculado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é mister abordar a linguagem teatral enquanto agente formativo dos processos de sensação; atenção; linguagem, pensamento e imaginação, pensando no Teatro enquanto potencial formativo dessas funções.

No que concerne à função psíquica das sensações Luria (1979, p.1) argumenta que sãos “[...]os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo”. O autor ainda divide as sensações em três grupos *interoceptivas, proprioceptivas* e *extraceptivas,* tratando especificamente do Teatro a que possui uma vinculação e correspondência mais significativa é a extraceptiva, considerando que “[...]Constituem o maior grupo e

asseguram a recepção de sinais do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente" (Luria, 1979a, p.9).

Assim, a sensação extraceptiva manifesta-se no espetáculo teatral tanto do ponto de vista do ator quanto do espectador. No caso do ator, ela se apresenta por meio do trabalho de presença cênica, que, como destaca a atriz Julia Varley (2010, p. 59), consiste na "condição para transformar em ações persuasivas ideias e desejos, para dar à força criativa interior a possibilidade de se revelar e de se transformar em forma comunicativa". Trata-se, portanto, de uma presença corporal ativa, que não apenas sustenta a ação dramática, mas também é capaz de capturar a atenção do público e envolvê-lo na representação.

Nesse sentido, Fo e Franca (2011, p. 172) ressalta que "o espectador deve ser colocado na condição de público próximo, consciente do próprio papel, não refestelado em sua poltrona, ocupado somente em realizar uma tranquila digestão". A experiência teatral exige uma escuta sensível e ativa, na qual as sensações extraceptivas promovem uma troca constante entre palco e plateia: os atores recebem estímulos do público, e o público, por sua vez, é afetado pela presença e ação dos atores, criando uma relação dinâmica que se retroalimenta, a título de exemplo:

> Os sentimentos provocados pela arte, seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos, como quando se está triste ou alegre; aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, poderosas paixões que encontrariam na expressão artística a sua resolução (Oliveira e Stoltz, 2010, p. 84).

A este respeito as linguagens artísticas superam o imediatismo emocional, sendo capaz de complexificar os sentimentos impactando diretamente em como o indivíduo compreende a si mesmo e o mundo ao seu redor, para Vigotski (2001, p. 12) "Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social- precisamente o campo do seu sentimento", assim se reconhece as propriedades objetivas do sentimento, sendo a arte um caminho para organizar as emoções significativamente acessando aspectos profundo e complexos do indivíduo colaborando para a compreensão e expressão de suas emoções, considerando que "[...] O sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se" (Vigotski, 2001, p. 308).

Já a atenção descrita por Luria (1979b, p.1) como a “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente”, de forma alguma pode ser um processo passivo e natural, atua como mecanismo regulador da atividade mental, segundo Martins (2013, p.144) a atenção “[...] é um processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais, pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e/ou interior – muita coisa ao mesmíssimo tempo”. Além disso, a autora distingue dois tipos de atenção, denominados voluntária e involuntária.

A involuntária é de origem fisiológica está presente tanto nos homens quanto nos animais, está vinculada aos processos de necessidade de ajustes do organismo ao meio, já a voluntária é exclusiva dos seres humanos, e permite focar, com intenção definida, selecionando objetos de interesse.

A produção teatral está totalmente atrelada a formação de uma atenção voluntária, o ator/ atriz direciona a percepção do público, considerando as palavras de Varley (2010, p. 2012):

> A atenção é mantida pelo modo como se conta, mais do que pelo que se conta. O Teatro é uma relação orgânica entre dois seres vivos, o espectador e a atriz. A relação muda radicalmente a uma distância superior a sete, oito metros, quando as pequenas mudanças de tensão do corpo da atriz não são percebidas pelo espectador. Todos os cinco sentidos, juntamente com o sexto sentido sinestésico, participam da experiência intelectual e emotiva que um espetáculo de Teatro produz aqui e agora.

Pode-se afirmar que o Teatro é uma experiência que mobiliza uma multissensorialidade integrada, não sendo apenas objeto da atenção, mas ferramenta para o seu desenvolvimento, corrobora diretamente para a formação de uma atenção voluntária, organizando os processos psíquicos, uma vez que a atenção “[...] mantém uma relação de dependência bastante estreita com as propriedades externas dos estímulos aos quais responde, porém, seu desenvolvimento coincide exatamente com a complexificação da relação entre estímulos externos e internos” (Martins, 2013, p. 146).

Em se tratando da dimensão processual inerente à linguagem na qual opera enquanto mediadora dos processos de simbolização humana, essa função tão essencial ao desenvolvimento humano é o meio pelo qual o mesmo se organiza no pensamento, na comunicação e na transmissão de conhecimento. A linguagem possibilita a formação de imagens e representações mentais por meio de conceitos,

por exemplo o conceito de cadeira, ao pedir que se desenhe uma cadeira, cada pessoa vai ter sua representação mental, e cada uma pode ou não ser diferente de outra forma de cadeira. Nas palavras de Martins (2013, p.189):

> Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

É por meio da linguagem que a experiência humana é registrada, compreendida e transmitida entre gerações, moldando tanto o indivíduo quanto a coletividade. Assim, “O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo”. (Martins, 2013, p. 224), isto é pensamento e linguagem são dimensões constitutivas do desenvolvimento humano, na medida em que o entrelaçamento dessas funções ocorrem, a linguagem é internalizada e o pensamento passa a ser externalizado por meio da comunicação, levando assim o indivíduo a uma expansão da consciência.

Martins (2013) destaca que essa complexidade, se dá pela ampliação significativa das habilidades cognitivas por meio da qualificação e reestruturação dos processos mentais possibilitados pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento, tomando como exemplo a capacidade teleológica, que nada mais é que a ação prévia de ver o resultado mentalmente antes de ser executado, expandindo assim formas de ver, pensar e estar no mundo, constituindo uma realidade humana, pois “O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e seus produtos, isto é, que exige as operações lógicas do raciocínio reais” (Martins, 2013 p. 225).

Cabe, contudo, reiterar que a linguagem principia na vida da criança por necessidades de interação e troca com os adultos, “Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função e função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Leontiev, 2001, p.114), assim paulatinamente a linguagem se torna um instrumento de estruturação atividade

psíquica. A partir do domínio progressivo de novos recursos da língua, o vocabulário se torna mais amplo impulsionando para além do enriquecimento lexical o surgimento de novas demandas frente à linguagem.

Estabelecendo um paralelo com o Teatro essa manifestação cultural atua diretamente sob a apropriação e desenvolvimento da linguagem, seja por meio do texto dramático [3], dos jogos teatrais[4], etc. Sua prática, torna acessível a possibilidade de gerar a necessidade da linguagem, como também expandir seu repertório, abrindo caminho para o domínio de conceitos.

No Teatro, a linguagem se manifesta não apenas na palavra falada, mas também nos gestos, nos silêncios, na corporalidade e na elaboração simbólica da cena. Assim, o fazer teatral oferece ao sujeito uma vivência intensiva da linguagem em múltiplas dimensões. O Teatro é capaz de promover a superação de conexões primárias entre ideias da realidade objetiva rumo a subjetivação da realidade objetiva, tendo em vista que durante o seu exercício são necessários acionar mecanismos do pensamento para sua execução, como por exemplo o ato de improvisar, que consiste em uma "Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparando antecipadamente e "inventado" no calor da ação" (Pavis, 2011, p. 205).

Para realizar a "invenção" no ato de improvisar, os participantes mobilizam o pensamento ao apresentar uma situação ou ação e colocá-la em prática a partir de seu repertório. Tal processo pode, inicialmente, ser percebido como desafiador por alguns sujeitos; contudo, trata-se de uma habilidade desenvolvida por meio da própria prática, a qual promove o alargamento do acervo mental.

Nessa direção, inscreve-se o processo psíquico da imaginação, cuja dinâmica se faz presente em toda atividade humana e singulariza o ser humano como espécie. Por meio do ato de imaginar, tornam-se possíveis a projeção mental e a antecipação dos desdobramentos de uma atividade antes de sua realização, exercendo a função de "modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo uma nova imagem, ou seja, romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem e reordená-las do ponto de vista abstrato" (Saccomani, 2016, p. 69).

---

[3] PAVIS (2011, p. 405) esclarece que "Todo texto é teatralizável, a partir do momento que o usam em cena" dessa forma "[...] todo texto " comum" pode se tornar dramático a partir do momento em que é posto em cena, de maneira que o critério de distinção não é textual e, sim pragmático: a partir do momento em que é emitido em cena, o texto é lido num quadro que lhe confere um critério de ficcionalidade e o diferencia dos textos "comuns" que pretendem descrever o mundo "real".

[4] O termo "jogo teatral" é de uso corrente em língua portuguesa, referindo-se de forma genérica ao jogo de cena ou à qualidade lúdica do teatro" (Koudela, 2015, p. 109)

Retomando o conceito do trabalho enquanto atividade pura e exclusivamente humana, a imaginação se revela como um elemento constitutivo do trabalho, uma vez que se trata de uma ação historicamente forjada nas atividades que posicionam o ser humano diante da transformação da natureza no esforço de suprir suas carências reinventando assim formas de existir

> O trabalho, como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final- cujo produto existe primeiro "na cabeça do homem", exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos (Martins, 2013, p.227).

Assim, a representação mental de novas formas que consiste na imaginação que se desvela enquanto um processo de complexificação mental, estando diretamente atrelado a vivência do indivíduo, Vigotski (2009, p.24) salienta com clareza que "Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação". Deve-se reconhecer que enquanto função psíquica superior a imaginação não é parte de uma ação inata, portanto demanda um cenário favorável que possibilite sua manifestação e expansão com estímulos adequados a sua emergência e continuidade.

O Teatro, se insere como prática formativa, uma vez que sua linguagem pressupõe e potencializa o exercício imaginativo em suas múltiplas dimensões. A título de exemplo, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo encenador italiano Eugenio Barba, que atuou como diretor e fundador do grupo Odin Teatret, na qual também criou o termo "Antropologia Teatral" que nada mais é que "[...] O estudo do comportamento do homem, no nível biológico e sociocultural, em uma situação de representação (Barba, 1991, p. 189)".

O autor em questão propõe uma organização do trabalho do ator, considerando que para a ampliação da representação é necessário a apropriação de determinadas regras e técnicas. Contudo, Barba não determina uma linha de trabalho única e insuperável, segundo o autor a antropologia teatral "[...] não busca princípios universalmente verdadeiros, mas indicações úteis. Não tem a humildade de uma ciência, e sim a ambição de identificar os conhecimentos úteis à ação do ator-dançarino. Não quer descobrir "leis", e sim estudar regras de comportamento" (Barba e Savaresi, 2012, p. 14).

Destarte, convém afirmar que a abordagem adotada para pensar o Teatro não deve ser compreendida como exclusiva, nem como desqualificadora de outras vertentes e possibilidades. A escolha realizada nesta pesquisa decorre de sua consonância com os pressupostos teórico-metodológicos crítico-dialéticos, o que confere coerência à compreensão do Teatro como criação humana.

Nessa perspectiva, o ser humano se apropria e qualifica a atividade teatral, a qual não se apresenta como fenômeno natural, mas como produto da relação entre indivíduo e sociedade, constituindo-se como uma via de e para o desenvolvimento humano.

Cumpre destacar que seguindo a concepção de Barba, o Teatro é pensado como uma atividade que precisa ser praticada, treinada e internalizada, o encenador reconhece que o contexto, o ambiente que o sujeito está inserido com suas características históricas e sociais específicas impacta não só na mente mas também no corpo humano, ele denomina esse processo de "aculturação do corpo", no qual condicionam padrões e vícios de comportamento, em suas palavras desde a infância e que se estabelece em um "[...] processo de condicionamento- uma maneira especial de o sistema nervoso influir em nossos órgãos- cristaliza-se em esquemas de comportamento. Determina-se assim, um estilo de comportar-se, de reagir, de utilizar a própria dinâmica física [...]" (Barba, 1991, p. 93).

O termo aculturação designa assim os modelos usados no dia a dia, que internalizados se tornam "comuns", exemplo a postura arqueada, muitas vezes acostumados com carregar mochila pesada, a coluna acaba tencionando e ganhando uma postura mais curvada em decorrência do peso, passa ser entendido como algo natural", "involuntário", tornando-se assim uma postura cotidiana. Tal postura para o Teatro precisa ser repensada, superada, daí vem o desafio de transpor essas ações automáticas, afinal de contas para os núcleos de práticas teatrais "[...] que elaboram normas para o comportamento dinâmico do ator- o que chamamos de codificação-, têm como meta sobrepujar o natural, o espontâneo e, portanto, o automatismo. Construir uma nova tonicidade muscular: um "corpo dilatado" (Barba, 1991, p. 94).

Por corpo dilatado entende-se um corpo ativo, agitado, enérgico que vai em busca dessa superação do corpo cotidiano, aculturado, um corpo "extracotidiano", em virtude do pensamento de que "Quanto mais nossos movimentos se tornam complexos- darmos passos maiores do que damos normalmente, ficar com a cabeça mais para trás ou mais pra frente-, mas o equilíbrio fica ameaçado" (Barba e Savarese,

2012, p. 92-93), esse desequilíbrio provoca a exploração de novas possibilidades de movimento e presença, revelando formas de expressão variadas que com o Teatro é possível de haver um conhecimento e modificação do pensamento.

Uma vez que há várias técnicas corporais, tem-se em mente que o trabalho do ator é alicerçado acerca da sua presença física, ou seja, de como o corpo, a voz, o olhar, estão conectados em cena para representar, e é possível alcançar essa qualidade em cena por meio do treinamento, que entende-se como a prática constante de exercícios na qual "[...] Explora suas capacidades e trabalha suas dificuldades, alargando seu léxico, dilatando seu corpo e abrindo caminhos para o fluir de suas energias potenciais" (Burnier, 2012, p. 171). Roberta Carreri, atriz do grupo Odin Teatret entende que o objetivo do treinamento é "[...] ajudar o ator a se libertar dos automatismos da vida cotidiana, em que vale a regra de obter o maior resultado realizando o mínimo esforço. (Carreri, 2011, p. 53)".

Embora as contribuições de Eugenio Barba sejam fundamentais para a compreensão do trabalho do ator em contextos profissionais, é necessário cautela ao transpor tais concepções para o campo da educação e, especialmente, da infância. Diferentemente do ator adulto, cujo corpo encontra-se amplamente condicionado por padrões sociais e automatismos cotidianos, o corpo da criança caracteriza-se por uma relação mais imaginativa e lúdica com o movimento, o espaço e a ação simbólica.

Com base nessa diretriz, não se trata de compreender o Teatro infantil como uma etapa preliminar rumo a um modelo adulto de atuação, mas como uma forma própria e legítima de experiência da linguagem teatral, na qual a improvisação, o jogo constituem qualidades centrais, e não déficits a serem superados. Assim, o diálogo com Barba e Savarese (2012) é mantido como referencial teórico que ilumina a compreensão do Teatro enquanto criação humana e prática cultural, sem que isso implique a negação da especificidade da experiência teatral na infância.

Nessa direção, os estudos da pedagogia do Teatro no contexto escolar reforçam o entendimento do Teatro como linguagem formativa, cujo propósito não se orienta pela preparação profissional de atores e atrizes, mas pela ampliação das possibilidades expressivas e criativas dos sujeitos. Conforme destacam Peixoto et al. (2023, p.1), "O Teatro na escola não tem o objetivo de formar atores e atrizes para o mercado de trabalho, mas desenvolver habilidades expressivas, assim como desenvolvimento pessoal, competências relacionais, criatividade e capacidade de se adaptar a situações diversas". Essa perspectiva desloca o foco do produto final e da

técnica especializada para o processo pedagógico, valorizando o jogo, a experimentação e a experiência estética como dimensões centrais da prática teatral no âmbito educativo.

Os aspectos analisados contribuem para viabilizar o avanço na reflexão entre a articulação do Teatro e as funções psíquicas superiores, conforme destaca Pino (2005, p. 107)

> As “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural.

As considerações de Pino fornecem subsídios para compreender como o Teatro pode ser relevante na formação e qualificação das funções psíquicas superiores, dado que as experiências sociais refletem diretamente na estruturação das capacidades cognitivas , e a linguagem teatral como parte de um universo de significação humana, a qual exige em sua prática uma participação ativa, sendo necessário assumir uma outra forma de existência para sua efetivação, essa nova forma por sua vez ocorre por meio de interiorização das funções externas do cotidiano, conduzindo para superação e qualificação das funções elementares em direção às superiores.

Dessa forma, o Teatro, ao exigir uma vivência que ultrapassa o cotidiano e convoca o indivíduo a assumir diferentes perspectivas de existência, torna-se um campo privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A prática teatral ativa processos de sensação, atenção, linguagem, pensamento, imaginação e autorregulação emocional, criando condições para que sentimentos sejam reorganizados simbolicamente e, assim, apropriados de maneira mais consciente e profunda.

Nesse processo, o sujeito não apenas representa, mas é também transformado, elaborando sentidos e elaborando significações que impactam diretamente em sua constituição como ser social e psíquico. Assim, o Teatro se firma como uma prática estética, ética e cognitiva, capaz de favorecer o amadurecimento emocional e intelectual, contribuindo significativamente para a formação integral do indivíduo.

Em linhas gerais, a relevância do Teatro para a formação do indivíduo se expressa na medida em que essa linguagem possibilita experiências que articulam imaginação, ação simbólica e elaboração de sentidos. No contexto escolar, essa potencialidade adquire contornos específicos, uma vez que a escola se configura como espaço privilegiado de acesso às produções culturais humanas, favorecendo a ampliação e a qualificação das formas de pensamento. Assim, a inserção da linguagem teatral no ambiente escolar não se orienta pela lógica da especialização técnica, mas pela criação de condições para o desenvolvimento humano por meio de experiências estéticas significativas.

No âmbito da Educação Infantil, a inserção do Teatro pressupõe a apreensão do fenômeno teatral a partir das formas próprias pelas quais a criança se relaciona com o mundo. Conforme aponta Altemar (2016, p. 60) “Portanto, defender a criação pela reapropriação de objetos, sons, gestos e espaços é possibilitar que seu brincar seja teatralizável, sob um olhar da experiência com o Teatro na educação”

Ao integrar o Teatro no contexto escolar, particularmente na Educação Infantil, configura-se como mediação fundamental do desenvolvimento humano, na medida em que amplia repertórios simbólicos, mobiliza a imaginação e qualifica as relações da criança com o mundo social, incidindo diretamente na constituição e complexificação das funções psíquicas superiores. É a partir dessa compreensão que, na sequência deste estudo, serão analisadas as aproximações entre a base teórica da pesquisa e o exercício do Teatro na escola, tomando a infância como campo legítimo de produção estética e cultural.3.2.1 As contribuições da Teoria Histórico Cultural no Trabalho pedagógico com o Teatro na Educação Infantil

Conforme analisado ao longo desta seção, pode-se compreender que o ser humano enquanto ser histórico e social tem sua qualificação humana atrelada às suas condições de objetivação, diretamente ligadas a qualidade das experiências vivenciadas, assim “[...] as condições nas quais transcorrem os primeiros anos da infância determinarão a estrutura fundamental do caráter psíquico do homem singular” (Duarte, 1993, p. 193).

A base posta pelas premissas da Teoria Histórico-cultural mostra-se indispensável para sustentar a defesa do Teatro na Educação Infantil não como atividade acessória, mas como prática formativa ancorada na criação. A centralidade de conceitos como mediação, apropriação cultural e atividade reside no fato de

permitirem compreender como experiências estéticas organizadas ampliam modos de pensar, agir e significar o mundo. A leitura desse panorama teórico não se justifica por si mesma, mas porque fornece os instrumentos analíticos para compreender por que o Teatro, ao operar com signos, gestos, palavras e relações, incide diretamente na constituição subjetiva.

Ao enfatizar esses aspectos, evidencia-se a importância da escola, sobretudo no âmbito da Educação Infantil. Contudo, faz-se necessário ressaltar que não se trata de qualquer conhecimento transmitido de modo aleatório, espontâneo ou desvinculado de fundamentos científicos, mas de um saber concebido de forma sistematizada e intencional. No contexto desse nível de ensino, torna-se primordial sustentar tal defesa, diante das concepções difundidas pelo senso comum, segundo as quais a Educação Infantil se restringiria apenas aos cuidados e às brincadeiras desprovidas de relevância pedagógica, o que resulta em pouca ou nenhuma visibilidade ao trabalho educativo desenvolvido para essa etapa

Todavia, ao problematizar a organização das práticas pedagógicas nessa etapa de ensino não se pretende afirmar uma fragilidade generalizada da Educação Infantil enquanto política pública ou campo educacional, mas destacar que, em determinados contextos institucionais, ainda persistem concepções que reduzem o trabalho pedagógico à dimensão assistencial ou ao espontaneísmo das práticas.

A problemática em questão encontra respaldo nas análises de Pasqualini e Martins (2008), ao indicarem que, embora a Educação Infantil disponha de um conjunto consistente de documentos orientadores, as práticas cotidianas nem sempre se organizam de modo a garantir a mediação sistemática dos conteúdos culturais, uma vez que, ao longo de seu percurso histórico, essa etapa da educação foi compreendida predominantemente como “[...] equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação” (Pasqualini e Martins, 2008, p.71).

Em decorrência dessa condição histórica, observa-se uma compreensão limitada do brincar, tratado como atividade natural da criança, dissociada de intencionalidade pedagógica, o que compromete seu potencial formativo no desenvolvimento psíquico e cultural. Nesse sentido, torna-se fundamental reafirmar que o binômio cuidar e educar não deve ser compreendido de forma dicotômica ou superficial. Conforme aponta Arce e Martins (2020, p.33) quando diz que o ato de

cuidar “[...] está para além do simples limpar, alimentar... cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc.” Cuidar, portanto, implica ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e em suas formas de agir no mundo.

Analogamente, o brincar e as interações, reconhecidos como eixos estruturantes da Educação Infantil, não podem ser reduzidos a atividades livres desprovidas de mediação. Conforme discutido por Pasqualini e Martins (2008), o brincar assume centralidade no desenvolvimento infantil justamente por possibilitar a apropriação de significações sociais, desde que organizado a partir de intervenções pedagógicas conscientes, capazes de ampliar os repertórios simbólicos e as formas de ação da criança.

Assim, ao situar a Educação Infantil como espaço de mediação intencional entre a criança e a cultura, reafirma-se seu potencial formativo sem desconsiderar os avanços normativos e institucionais da área, ao mesmo tempo em que se evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que superem tanto o assistencialismo quanto o espontaneísmo.

Tanto o fazer artístico como sua apreciação exige que haja uma mediação de conhecimento, deslegitimar esse fato é desconsiderar também o papel da educação na formação cultural humana, uma vez que “[...] É função da educação escolar difundir os conteúdos estéticos elaborados pela humanidade” (Saccomani, 2016, p.99), considerando que a arte enquanto manifestação simbólica que integra a dimensão estruturante do ser humano mobilizando a sensibilidade, imaginação articulada ao contexto histórico e social específico.

É possível afirmar que o Teatro tem grande relação com o desenvolvimento humano, afirmação que justifica a necessidade de vivências teatrais desde a mais tenra idade. Tendo como premissa epistêmica o fato de que “[...] O desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem” (Arce e Martins, 2020, p.5).

Nessa perspectiva, a mediação configura-se como dimensão indissociável do processo de aprendizagem. No campo do Teatro, a presença do assume papel fundamental na organização das experiências, sem que isso implique silenciar a criança ou subordinar sua participação a modelos pré-estabelecidos. Conforme

destaca Altemar (2016, p. 62), “[..] é primordial que a voz das crianças não esteja apenas nas falas e músicas, mas no processo de criação, que seus gestos e ideias possam vir a fazer parte da encenação e que sua cultura seja repertório para o processo criativo”.

A prática teatral, nesse entendimento, se orienta pela valorização das formas infantis de expressão, imaginação e criação. Como assinala Altemar (2016), trata-se de um modo de fazer Teatro que reconhece a criança como sujeito e produtora de cultura, portadora de repertório que deve ser considerado e incentivado no trabalho com essa linguagem.

A compreensão do Teatro como linguagem que articula mediação, apropriação cultural e desenvolvimento humano permite avançar na análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Conforme Pereira (2015), a aprendizagem escolar demanda a elaboração de novas estruturas de pensamento, processo que exige planejamento, acompanhamento e intencionalidade docente. No Teatro, essa mediação não se traduz no controle da criação, mas na organização de situações pedagógicas que conectam conhecimentos existentes a experiências ainda não vividas, ampliando horizontes expressivos e simbólicos por meio da experimentação teatral.

Torna-se necessário situar esse processo no âmbito de uma concepção de desenvolvimento que compreende a aprendizagem como condição para a constituição das funções psíquicas superiores. Nesse movimento, a Teoria Histórico-Cultural oferece aportes conceituais que elucidam como as experiências mediadas socialmente, entre elas as práticas teatrais, são progressivamente internalizadas, configurando-se como elementos estruturantes da subjetividade infantil.

Para avançar na discussão, há que se entender que pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a lei da internalização é a principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores “Essa lei nos permite compreender que atividades anteriormente dirigidas externamente, isto é, por signos externos, posteriormente passam a ser dirigidas externamente por signos internalizados [...]” (Martins e Abrantes, 2023, p. 44).

Esse entendimento endossa a defesa do Teatro como prática que incide de forma significativa na organização psíquica bem como na formação da subjetividade, colaborando na internalização de experiências mediadas social e culturalmente, considerando a afirmação de Oliveira e Stoltz (2010, p.85) que diz que dentre as

linguagens artísticas “[...] O Teatro é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento da criança e do adolescente”.

Diante do pensamento acima é possível estabelecer uma relação entre o trabalho pedagógico com o Teatro na Educação Infantil, tendo em vista o acesso as máximas produções humanas a prática docente pressupõe uma intencionalidade consciente pensada previamente, como finalidade a apropriação de conhecimentos, conceitos e habilidades que vão contribuir para a formação omnilateral da criança, formando assim sujeitos capazes de se colocarem no mundo, de transformarem a realidade posta como imutável.

Nas interlocuções com a referida teoria eleita, o desenvolvimento não decorre da mera reprodução do que já está posto, mas de reorganizações psíquicas produzidas na articulação entre repertórios já apropriados e situações que exigem elaboração simbólica. Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico com o Teatro afasta-se de reproduções estéticas cristalizadas e orienta-se pela experimentação cênica, que problematiza formas culturais consolidadas e amplia as possibilidades imaginativas e expressivas.

Em virtude de que estando o desenvolvimento intimamente vinculado com as condições objetivas postas à criança, o adulto é o responsável por disponibilizar e expandir o repertório dos pequenos “Portanto, o desenvolvimento infantil torna-se cada vez mais dependente das condições emocionais e de aprendizagens que são oferecidas pelos adultos” (Arce et al, 2006, p. 32).

Em outras palavras, o adulto atua como um intermediário entre a criança e o mundo, neste contexto, a mediação torna-se um conceito central para entender o papel do professor na Educação Infantil, Saviani (2015, p.89) argumenta que é pela mediação “[...] Que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”. Desde o nascimento o mundo é apresentado por intermédio do outro, e assim a criança aprende o uso social dos objetos, vai ganhando sua independência e assim por diante.

Segundo Barros et al (2019b, p.118) “[...] A mediação propõe a experiência de uma atividade interpsíquica que posteriormente será internalizada pelo sujeito e se

tornará uma atividade intrapsíquica. Isso revela que por meio da mediação o sujeito aprende", tornando-se assim condição "sine qua non", imprescindível no processo de aprendizagem, de internalização no avanço de comportamentos culturalmente elaborado, em referência a afirmação de Arce e Martins (2020) na qual muitas vezes a escola é o único lugar que assegura esse acesso, pois dificilmente os conteúdos seriam acessados por outras vivências com o mesmo grau de complexidade, como garante Leontiev et al (1991, p.20)

> O desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através de educação significa organizar está interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio- por meio da palavra- do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral.

Nessa interface o espaço escolar é concebido como um ambiente formativo integral, no qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito histórico e social em sua integralidade e o professor no papel de mediador de experiências ricas e significativas criando condições expressivas de aprendizagem. Com isso torna-se possível compreender o impacto do Teatro no contexto da Educação Infantil revelando-se como um contributo expressivo no enriquecimento da expressão infantil e na promoção do desenvolvimento.

No entender de Barbosa e Fochi (2011, p.34) é preciso "Considerar a criança, mesmo o bebê, como um sujeito capaz, imprimindo-lhe, assim, um caráter fundamental no que diz respeito à produção cultural e a prática pedagógica para crianças pequenas, compreendendo o Teatro como processualidade".

Gestos, expressões faciais, movimentos são formas igualmente válidas e relevantes de interação e produção de sentido, a linguagem corporal não é apenas uma extensão da comunicação verbal, diante disso, concorda-se com Barbosa e Fochi em reconhecer o valor formativo do Teatro enquanto experiência e formação das subjetividades.

Sendo uma linguagem simbólica que deve ser explorada nas primeiras etapas de desenvolvimento, o Teatro é concebido como um elo que prioriza e privilegia vivenciar diversas formas de comunicação, possibilitando a expansão de repertório das múltiplas dimensões do ser (cognitiva, afetiva, social). Barbosa e Fochi (2011, p.35) salienta com clareza:

> [...] as crianças constroem suas formas de comunicação e relação com o mundo também dentro da creche, sendo imprescindível disponibilizarem e agirem interlocutivamente- não somente de forma oral, mas também corporal- nesse jogo de comunicação e relação, justificando a necessidade da experiência de formação no Teatro.

Nessa perspectiva o Teatro é concebido como uma possibilidade pedagógica multifacetada, um campo de experimentação onde gestos, olhares, movimentos e sons podem ser explorados. A fim de traçar um paralelo sólido entre Teatro e Educação Infantil, recorre-se à periodização do desenvolvimento psíquico humano como base teórica. Base essa que não se orienta em critérios biológicos ou cronológicos, considerando as condições sociais e históricas, pelas atividades significativas que o indivíduo realiza ao longo da vida, ou seja, um processo contínuo. Martins e Abrantes (2023) refere-se à periodização como a divisão do desenvolvimento psíquico humano em etapas distintas, onde cada etapa é caracterizada por uma atividade- guia específica.

Assim, de acordo com Martins e Abrantes (2023, p. 44) “é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve [...]”, é por meio da atividade que o ser humano internaliza as funções psíquicas superiores. A atividade é fruto de uma necessidade e intencionalidade, então não é toda ação que se configura enquanto atividade, e em cada período a uma atividade dominante, aquela que irá predominar naquele estágio de desenvolvimento, a atividade dominante ou atividade guia viabiliza “A formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase” (Martins e Abrantes, 2023, p. 50).

Ancorando-se nessa perspectiva teórica, ao se pensar a periodização histórico-cultural do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil emergem interfaces significativas entre os estágios de desenvolvimento propostos e o Teatro como atividade mediadora fundamental para o desenvolvimento simbólico, afetivo e social da criança. Considerando a linguagem teatral enquanto promotora de níveis mais avançados de sociabilidade, ampliando condições de interação complexificadas, pois

> Ao ofertarmos aos bebês um meio esteticamente elaborado, no ambiente escolar e em outros espaços que propiciem esse exercício cênico, eles irão, cada um com seu nível de desenvolvimento, enunciar sua presença no mundo de :acordo com seus interesses naquele momento, para o outro e depois para si, ou para si e depois para o outro. (Lopes e Pereira, 2019, p. 2)

Um espaço intencionalmente organizado possibilita uma expansão na forma de expressão, o Teatro com seu caráter lúdico oferece subsídios valiosos para as práticas educativas que considerem as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano. Levando em conta a Educação Infantil Barros et al. (2019, p. 118) argumenta que as ações nesse nível de ensino

> [...] devem se organizar objetivando um trabalho sistemático que permita acesso aos conhecimentos científicos, porém de um modo que atenda as especificidades das crianças desse nível educacional e que explore as diferentes linguagens, as interações e as brincadeiras.

Considerada a atividade-guia fundamental nos primeiros anos de vida, a "comunicação emocional direta" que se refere ao modo como o bebê se relaciona afetivamente com os adultos, englobando experiências emocionais que se iniciam ainda no útero materno e se estendem pelos primeiros dois anos. Embora a comunicação emocional esteja presente ao longo de toda a vida, é nesse período que ela assume um papel determinante, sobressaindo-se em relação às demais formas de interação, exercendo influência central sobre a constituição psíquica da criança emergindo como sistema regulador central que precede o surgimento de outras formas de interação.

O Teatro com bebês então, com grande potencial de encantamento, fomenta uma vivência sensorial, afetiva pois "ao ofertarmos uma atividade cênica para os bebês no espaço da Educação Infantil estamos, portanto, oferecendo uma possibilidade para suas enunciações por meio de suas vivências, numa perspectiva de situação social de desenvolvimento em meio esteticamente pensado para esses encontros". (Lopes e Pereira, 2019, p. 4).

Sob esse postulado firma-se a defesa do Teatro enquanto mobilizador das dimensões afetivas, cognitivas, e desse modo segue nas atividades guias subsequentes, a partir das interações com os outros, os objetos vão sendo inseridos na vida da criança e assim se tornam elemento de destaque e interesse. É importante ressaltar que "É condição para a aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidade para isso" (Martins e Abrantes, 2023, p. 130).

A inserção do Teatro nesse período colabora para a exploração de objetos e suas possibilidades "[...] pois permite o fluir da vida, das sensações, dos medos, das alegrias, das angústias, do querer, do não querer, o se relacionar com os objetos, com

os outros, de ter um espaço que permita um tempo alargado para a experiência com o mundo" (Lopes e Pereira, 2019, p. 24). O Teatro amplia as condições de contato com a realidade social em suas mais variadas formas, por isso a cada atividade guia o Teatro pode caminhar junto dando ênfase ao interesse daquele período.

E assim não seria diferente com os "jogos de papeis sociais" nos quais "[...] as crianças criam situações simbólicas que atendem a demandas volitivas criadas em sua vida concreta, no que reside a própria base material da fantasia infantil" (Arce et al, 2006, p.40). Decorrente da necessidade de inserção no universo sociocultural adulto, este estágio desenvolve-se predominantemente por meio de jogos simbólicos de representação.

Sob este cenário, observa-se a apropriação criativa de objetos cotidianos - como panelas plásticas que se transformam em utensílios culinários ou artefatos circulares que assumem a função de volantes - onde a ressignificação lúdica supera a funcionalidade original, demonstrando a capacidade infantil de abstração, representação mental e subversão do uso original dos objetos mediante ação concreta.

Nesse processo, o Teatro se configura como mediador privilegiado, podendo vir a intervir de forma direta e significativa enquanto experiência estética, a vivência teatral possibilita ao sujeito acessar novos olhares sobre a realidade objetiva, ampliando e qualificando o repertório simbólico de atuação nas brincadeiras de representação de papéis sociais. Assim, a linguagem teatral mobiliza e potencializa processos que não ocorrem de forma espontânea. Por conseguinte, é fundamental ressaltar que

> Para que as crianças percebam que as brincadeiras de faz de conta que realizam em seu cotidiano, possam, aos poucos, transformarem-se em uma linguagem ou uma arte e que essa linguagem e arte tem o nome de Teatro, é necessária a intervenção e um adulto consciente tanto dos processos pelos quais as crianças desenvolvem suas capacidades imaginativas, quanto das possibilidades de inserir o Teatro no cotidiano dessas crianças como linguagem, atividade artística e experiência estética. (Pereira, 2021, p. 53)

Com efeito, as análises lançadas ao longo dessa discussão definem contornos para germinar a reflexão do trabalho da linguagem teatral na Educação Infantil, pensando na organização da situação de aprendizagem o Teatro não deve ser tomado como um mero instrumento didático, e sim trabalhado de forma mediada, consciente e sistematizada para que haja sua apropriação de forma efetiva, entendendo a substancial importância do espaço escolar pois conforme as palavras de Arce e

Martins (2020, p. 123) “Na maior parte das vezes é apenas na escola que a criança terá contato com conteúdos sistematizados e ricos, distinto daqueles de seu cotidiano fora da instituição escolar”. Convém salientar então que a escola se torna alicerce fundamental na estrutura do desenvolvimento humano.

Ao longo desta seção buscou-se enfatizar a forte influência das condições de existência na formação humana, e em como o ambiente age diretamente nas características de comportamento e personalidade, e que não sendo formas fixas elas são suscetíveis a mudanças, pois “[...] A humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações” (Martins, 2013, p. 272).

À luz das discussões desenvolvidas ao longo desta seção, torna-se possível afirmar que as condições históricas, sociais e culturais nas quais o sujeito se constitui exercem papel decisivo na qualidade dos processos de apropriação e objetivação que sustentam o desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, a escola assume centralidade enquanto espaço privilegiado de mediação, uma vez que nela a aprendizagem ocorre de forma sistematizada e intencional.

No âmbito da Educação Infantil, tal compreensão exige o afastamento de concepções reducionistas que a caracterizam como etapa meramente preparatória para o ensino fundamental. Trata-se, ao contrário, de um campo educativo com especificidade própria, no qual se instauram experiências fundamentais para a constituição do psiquismo, por meio de interações, vínculos afetivos e acesso a práticas culturais que ampliam as possibilidades de expressão, comunicação e criação. Nessa direção, o Teatro emerge como prática pedagógica capaz de potencializar processos simbólicos mais elaborados, ao favorecer a imaginação, a elaboração de sentidos e a mobilização das funções psíquicas superiores.

Diante disso, a discussão seguinte dedica-se à explicitação do método e da metodologia, bem como à caracterização do universo investigado. Serão apresentados os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa no campo empírico, os instrumentos de produção de dados e os modos de aproximação com o cotidiano da Educação Infantil.

4. MÉTODO E METODOLOGIA: O UNIVERSO DA PESQUISA

A presente seção confere destaque aos elementos metodológicos que amparam a pesquisa, discorrendo primeiramente sobre o método crítico -dialético, considerando as categorias de análise síncrese – análise- síntese. Destacando também a metodologia da pesquisa-ação, enfatizando seus principais atributos que fundamentam sua aplicação, justificando sua relevância para o trabalho.

Na sequência, descrevem-se as características físicas e institucionais do espaço no qual a investigação foi desenvolvida, partindo do entendimento de que toda pesquisa se inscreve em um tempo e em um espaço determinados. Tal perspectiva reconhece que o trabalho investigativo é atravessado por condicionantes contextuais, históricos e geográficos, cujas especificidades demandam consideração analítica.

Por fim, são apresentadas as análises das respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários iniciais, examinando-se os dados produzidos e suas implicações para o encaminhamento da pesquisa, bem como para a formulação de hipóteses e desdobramentos investigativos.

4.1 O MÉTODO: CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, assume-se o materialismo histórico e dialético elaborado por Karl Marx como lente metodológica, articulando-se ao método crítico-dialético na produção do saber escolar, por meio do uso da linguagem artística, especificamente o Teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor que atua na Educação Infantil. Esse marco referencial entende o ser humano a partir de sua base material, a qual considera as relações de intercâmbio e transformação para com a natureza, conduzindo-o então para uma reflexão crítica da sociedade, para Martins e Lavoura (2018, p. 225) “Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta.”

Portanto, o método crítico dialético possui um formato anatômico, ou seja, não é rígido e estagnado e, portanto, acompanha as condições temporais na qual se encontra; não se configura em uma prática imediata e superficial, é um estudo vivo e

atual. Sánchez Gamboa (2011) emprega o termo “abordagem crítico-dialética” em referência à dialética materialista, que se configura como um instrumento de transformação da realidade mediante a pesquisa, sendo considerado de significativa importância para a fundamentação teórica deste trabalho.

Conforme as considerações de Martins e Lavoura (2018), o pesquisador deve interagir com o objeto de estudo, não se limitando a descrevê-lo de forma passiva, mas participando de um processo ativo de produção de conhecimento. O percurso metodológico inicia-se no concreto real (a vida, os fatos), desloca-se para o abstrato (categorias, conceitos, generalizações) e retorna ao concreto em um patamar mais elaborado de compreensão, que corresponde a: Síncrese- Análise- Síntese.

Diferente de perspectivas relativistas ou subjetivistas, esse método parte da convicção de que a realidade existe independentemente da consciência individual e pode ser compreendida criticamente pela mediação teórica. De modo distinto das perspectivas relativistas ou subjetivistas, esse método sustenta que a realidade existe de forma independente da consciência individual e pode ser criticamente compreendida por meio da mediação teórica. Em síntese,

> A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões. (Gasparin, 2009, p. 7).

Na concepção de Duarte (2000, p.94) o método mostra que “[...] o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações que compõem o todo.” Isso reforça a importância de um enfoque metodológico que considere o contexto histórico e as interações complexas do objeto de estudo, permitindo ao pesquisador produzir conhecimento fundamentado, crítico e articulado com a totalidade das relações que constituem a realidade analisada.

Assim, consequentemente pensar o processo educativo a partir do método crítico e dialético é pensar na superação do imediatismo da vida cotidiana, considerando o conhecimento o resultado da existência social dos homens, presente nas mais diversas manifestações produzidas pelo ser humano em sociedade em períodos distintos com características específicas.

O método que indissossiabibiliza prática-teoria-prática sustenta um processo educativo reflexivo e consciente que parte da experiência concreta e retorna a ela de maneira transformada, após a mediação teórica e a análise das múltiplas relações sociais. Dessa forma, o estudo avançará na análise de elementos que fundamentam a compreensão do objeto de pesquisa, incluindo a metodologia da pesquisa ação a qual juntamente com o tipo metodológico qualitativo e bibliográfico pesquisa auxiliaram o entendimento das premissas da Teoria Histórico-Cultural voltadas ao Teatro na educação. Essa etapa é essencial pois requer que o pesquisador, guiado pelas leis da dialética, aprofunde-se no conteúdo do objeto, captando seu movimento e suas contradições.

Participar ativamente desse processo exige o uso das abstrações como ferramentas teóricas, uma vez que instrumentos empíricos, como observações participativas, questionários ou entrevistas, somente produzem conhecimento quando mediadas por essa reflexão teórica. Com base nos princípios que norteiam a pesquisa, torna-se necessário, inicialmente, compreender a realidade estudada, tomando como ponto de partida as manifestações visíveis, examinando a realidade subjacente.

4.2 PESQUISA AÇÃO: PREMISSA METODOLÓGICA

Para Sánchez Gamboa (2011) A metodologia constitui elemento essencial em toda pesquisa, pois direciona a coleta de informações e a interpretação dos dados. Envolve a seleção de ferramentas e procedimentos para levantamento e sistematização dos dados e formulação de suposições ou resultados esperados, a definição de referenciais teóricos para análise e compreensão, e a antecipação das condições necessárias para a realização do estudo.

De acordo com Silva, Oliveira e Silva (2021) a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela adoção de procedimentos previamente planejados, orientados à busca de soluções para o objeto e o problema investigado. Sendo fundamentada na concepção qualitativa de investigação, é entendida como atividade central da ciência, articulando teoria e realidade. Seu objetivo é problematizar, questionar e relacionar conhecimentos já existentes com novos saberes. Assim mediante a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo o pesquisador “[...] toma conhecimento da dimensão teórica acerca de seu tema de pesquisa; constrói a fundamentação teórica de forma

segura e confiável; e elenca as conceituações necessárias que darão sustentação teórica à pesquisa que se pretende desenvolver" (Silva, Oliveira e Silva, 2021, p.96).

A escolha metodológica eleita nesta pesquisa se orienta pelos valores e critérios utilizados também na pesquisa -ação, cuja base tem como princípio promover mudanças efetivas em uma determinada situação, combinando investigação e ação transformadora. Trata-se de uma abordagem que considera os sujeitos da pesquisa enquanto seres ativos numa dimensão coletiva entre pesquisador e participante. A pesquisa- ação não é um modelo fixo padronizado, mas um caminho com fluxo dinâmico, como defende Thiollent (2007, p.21). "Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado".

Adotou-se a concepção em questão porque além do compromisso em modificar a realidade investigada, leva em conta obstáculos potenciais, sendo caracterizada por uma estratégia que é ajustável diante dos desafios apresentados ao longo do processo, prevendo quando necessário alterações constantes, permitindo assim uma maior abertura para lidar com os percalços. A pesquisa-ação é um tipo metodológico fundamentada na realidade, ou seja, é eminentemente realista pautada em aspectos concretos e aplicáveis sem traços de abstrações utópicas, possibilitando uma visão real sobre o campo de pesquisa incluindo projeções claras sobre o que esperar e, sobretudo, o que não esperar, nos dizeres de Thiollent (2007, p.71) "As implicações da ação aos níveis individuais e coletivos devem ser explicitadas e avaliadas em termos realistas, evitando criar falsas expectativas entre os participantes no que diz respeito aos problemas da sociedade global". Essa perspectiva também se destaca por integrar a teoria, sustentando a ideia de que a ausência de uma base teórica inviabiliza o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo um suporte integral que embasa metodologicamente o trabalho aqui apresentado.

Para a fase preparatória da intervenção, tornou-se indispensável o conhecimento prévio da situação que se pretendia modificar, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação. O planejamento metodológico inicial voltou-se à identificação do contexto e dos sujeitos da pesquisa a partir da análise dos documentos institucionais da escola, com vistas à compreensão do funcionamento pedagógico e organizacional do espaço investigado.

Na sequência, realizaram-se observações orientadas por aspectos previamente definidos em roteiro elaborado para esse fim, possibilitando a

identificação de elementos do cotidiano da Educação Infantil relevantes para o delineamento da intervenção. Concomitantemente, estabeleceram-se interações informais com os sujeitos da pesquisa, voltadas à organização da gestão e à adequação do tempo necessário à participação na proposta.

Posteriormente, procedeu-se à formulação de um questionário inicial semiestruturado, elaborado a partir das informações levantadas nas etapas anteriores. Em seguida, o instrumento foi aplicado aos participantes, permitindo identificar percepções, necessidades e condições concretas que subsidiaram o planejamento das ações interventivas.

A elaboração da prática a ser aplicada ocorreu a partir das análises dos questionários iniciais, as observações, sendo formulado o cronograma de intervenção considerando os desafios identificados e contratempos esperados, definindo as estratégias a serem adotadas. A ação foi realizada segundo esses princípios, tendo como base a argumentação em favor de considerar as demandas do ambiente analisado, promovendo a aproximação entre teoria e prática, pesquisador e participante, conforme pode ser visto em Dionne (2007, p.77) a pesquisa- ação “Pressupõem-se vínculos estreitos entre pesquisadores e atores. Fortalece o relacionamento entre teoria e prática. Permite gerar conhecimentos novos e originais. Tem um alcance sociopolítico maior”.

Sedimenta-se essa perspectiva metodológica cujo objetivo consiste em atender a seguinte questão: De que forma a linguagem teatral contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e como a formação e práxis do professor influenciará no seu processo de humanização?

Centrando na promoção de uma transformação significativa no ambiente escolar em análise, apresenta-se a seguir a caracterização do campo de pesquisa e o registro das observações.

4.2.1 Campo da Pesquisa: Caracterização do espaço Escolar

Para a realização da proposta prática deste estudo, foi selecionado um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região central do município de Londrina-PR. A instituição configura-se como um espaço de grande porte, atendendo,

em média, 432 crianças, com idades que variam a partir de quatro meses até cinco anos, abrangendo as turmas de Creche Bebês (CB) até o Pré-Escolar 5 (P5), conforme a organização da Educação Infantil da rede municipal. O CMEI conta com um corpo docente composto por aproximadamente 68 profissionais, entre professores regentes, auxiliares e professoras de apoio. As famílias atendidas pertencem, majoritariamente, ao setor do comércio da região central da cidade,

A estrutura predial é composta por três andares, sendo o térreo reservado para o berçário e infantil I, incluindo o que chamam de solário, que é uma espécie de varanda na frente de uma das portas das salas onde as crianças têm acesso a brinquedos com exposição à luz solar. Os demais andares são destinados às turmas subsequentes, sendo o último andar para as turmas do Pré-escolar 4 (P. 4) e pré-escolar-escolar 5 (P.5).

A instituição investigada dispõe de uma estrutura física ampla, composta por diferentes espaços externos e internos destinados às atividades pedagógicas. Os ambientes externos incluem áreas diversificadas de uso coletivo, organizadas para a realização de propostas educativas, entre as quais se destaca um Teatro de arena, utilizado pela escola para atividades diversas, embora não especificamente voltadas à linguagem teatral, conforme indicado pelas professoras. A utilização desses espaços ocorre de forma organizada, mediante cronograma definido pela equipe pedagógica.

Os ambientes internos apresentam organização funcional, com salas de aula adequadas às especificidades das diferentes faixas etárias atendidas. A estética dos espaços é constituída predominantemente pelos trabalhos produzidos pelas próprias crianças, o que evidencia uma valorização das experiências vivenciadas no cotidiano pedagógico. De modo geral, o espaço escolar encontra-se preservado e em condições compatíveis com o fluxo intenso característico da Educação Infantil, garantindo as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades educativas.

As primeiras aproximações foram para coletar os dados apresentados acima, face a essa realidade, iniciou-se a etapa de observações em sala de aula, dando sequência ao acompanhamento diário de cada turma e à aplicação dos questionários iniciais que logo no início foram disponibilizados para as professoras, instrumento que é base para pensar o projeto de intervenção com os professores no sentido da formação.

4.2.2 Cotidiano da Educação Infantil: Observações e Documentos oficiais

As observações ocorreram entre outubro e novembro de 2023, após a autorização da secretária de educação do município. Como no cronograma era previsto começar a prática no início do ano letivo de 2024, optou-se pela realização imediata da coleta de dados, em virtude do alto número de turmas que demandavam um certo tempo para as visitas que se deram por meio da observação participativa nas salas.

No quadro 1, apresenta-se o roteiro de observação, sistematizado em quadro, que orientou o processo investigativo, pontuando os eixos de análise voltado à temática da pesquisa, centrando assim a atenção nos aspectos relacionados à linguagem teatral:

Quadro 1

Roteiro de Observação
➢ Analisar os documentos oficiais da instituição, apurando se há partes que se dedicam a garantia do acesso com as linguagens artísticas; ➢ Observar o espaço escolar, sala de aula, se possuem elementos que dialogam de alguma forma as linguagens artísticas; ➢ Observar como se dá a abordagem do docente para com as crianças, desde a acolhida, o início da aula e a condução das atividades; ➢ Identificar quais os momentos que envolvem as linguagens artísticas (cantar uma música, ouvir história, brincadeiras); ➢ Buscar reconhecer se há alguma dificuldade ou limitação na condução/ realização das atividades que se utilizam de alguma forma da linguagem teatral (cantar/ dançar uma música, ouvir histórias etc.);

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A análise dos dados produzidos a partir desse roteiro foi orientada pelo método crítico dialético, tomando como referência categorias que permitem apreender o fenômeno educativo em sua totalidade, historicidade e contradição. Conforme

assinala Oliveira (2023), o princípio da contradição possibilita compreender a realidade ao aceitá-la em seu movimento interno, reconhecendo que o pensamento se desloca do empírico, a realidade imediata, tal como se apresenta à primeira vista, em direção a elaborações abstratas que permitem alcançar uma compreensão mais aprofundada do objeto, entendido como síntese de múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, o primeiro contato ainda caótico com a realidade observada, passa por um esforço teórico de abstração e retornando ao concreto pensado, agora apreendido de forma mais elaborada e sistematizada (Oliveira, 2023). Esse movimento metodológico possibilitou interpretar as práticas pedagógicas observadas não apenas em sua aparência imediata, mas à luz das mediações históricas, sociais e institucionais que condicionam a materialização das linguagens artísticas no cotidiano da Educação Infantil.

O primeiro núcleo de análise foi direcionado ao Projeto Político Pedagógico da instituição, com o intuito de conferir se há alguma parte no documento que se dedica à garantia do acesso às linguagens artísticas. No que compreende as diretrizes que regem o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, a proposta pedagógica se organiza a partir da base teórica da Teoria Histórico- Cultural. A escolha por tal teoria segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, justifica-se sob a ideia de que a ação de se pensar a educação “Exige definir uma teoria que explique os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, bem como explicite a postura do professor e seu entendimento de mundo” (Londrina, 2023, p.30).

Partindo desse pressuposto a teoria em questão é a que dialoga de forma direta com esse pensamento, pois seus autores “defendem a socialização da cultura elaborada pela humanidade para todos os seres humanos, promovendo a elevação das funções psíquicas” (Londrina, 2023, p.30). O documento disponibilizado pela escola faz menção às artes e ao Teatro no campo da organização curricular seguindo as diretrizes postas pelo Referencial Curricular do Paraná e a BNCC. Sendo assim, no que compreende a linguagem teatral há trechos presentes no campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, fazendo referência à contação de histórias, fantoches,[5] representações.

[5] O termo *fantoche*, embora ainda amplamente empregado em documentos curriculares e nas práticas pedagógicas com crianças, configura-se como uma nomenclatura em desuso no campo do teatro contemporâneo. Ana Maria Amaral propõe a expressão *teatro de formas animadas* como forma de ampliar e atualizar a compreensão dessas práticas, superando a concepção restrita associada exclusivamente a bonecos antropomorfos ou zoomórficos e incluindo a animação de objetos, materiais

O segundo aspecto analisado do referido documento centrou-se na abordagem docente, na apreciação de como acontecia desde a acolhida, início da aula e condução das atividades, assim, durante o período de visita percebeu-se a forma carinhosa como todos eram recebidos (até o infantil III a maioria ficava em período integral), o início das aulas se dava por meio da chamada, como já se encontrava no final do ano, todos se conheciam e já estavam habituados à rotina.

A chamada no berçário, infantil I e II ocorria por meio das fotografias das crianças, a partir do III com o nome, no IV e V faziam o cabeçalho no quadro, contabilizando quantas meninas e quantos meninos havia na sala e identificando as ausências. Na realização das atividades diárias cada professora tinha sua estratégia, algumas mais agitadas outras, mais ponderadas e isso refletia na e nas atribuições diárias. Um fato que chamou atenção foi durante um dos dias de observação no berçário, acompanhando o chamado "banho pedagógico[6]" a criança teve um contratempo e precisou de um banho, no decorrer da ação a professora estabeleceu um diálogo, narrando todo o processo, ao vesti-la informou cor da roupa, essa postura possibilitou que esse momento se tornasse significativo oportunizando uma situação de aprendizagem.

Outro ponto que se destacou foi buscar perceber se as crianças possuem livre acesso a objetos e materiais que de alguma forma estimulam a criatividade. Nas observações, ficou nítido que a extensão do espaço físico contribui para que diversas ações ocorram simultaneamente, o espaço é bem aproveitado por todos, e as crianças têm então acesso às diversas possibilidades que o espaço proporciona.

Em um determinado dia, o infantil II, por exemplo, fazia bolo de pedra perto das casas de madeira, uma das turmas do infantil III manipulava tecidos, já o IV e V tinham uma caixa com roupas e objetos que integravam os jogos de papéis sociais. O berçário e Infantil I ficam mais restritos ao espaço do solário, mas também possuem objetos para manipularem (bola, cavalo inflável etc.)

É uma instituição na qual o brincar é bem incentivado e proporcionado, no entanto, um fator que não se presenciou foi a interação direta por parte das

e formas diversas, conforme sistematizado em sua tese de doutorado (Amaral, 1989).

[6] Segundo as professoras da escola o banho pedagógico não tem o intuito de uma limpeza profunda, muitas vezes se trata de uma água no corpo para refrescar, tirar um pouco da poeira do parque, quando acontecer alguma intercorrência de xixi ou cocô e essa ação é realizada de forma tornar esse momento uma aprendizagem.

professoras, ali nos jogos de papéis quando as crianças se dirigiam a elas, havia um retorno, mas não houve nos dias observados uma participação ativa, como, por exemplo, trazer ideias para a brincadeira, estimular outras formas e formatos de manipulação de objetos ou tecidos. Lembrando que esses momentos estão no cronograma de utilização dos espaços, algumas turmas realizavam atividades no exterior da escola, enquanto o infantil IV e V, por exemplo, brincavam no espaço da sala de aula.

Por último buscou-se dar ênfase à identificação de momentos os quais envolviam (ou não) as linguagens artísticas (cantar uma música, ouvir história, brincadeiras etc.) e reconhecer se havia alguma dificuldade ou limitação na condução/ realização dessas atividades. No decorrer das observações, ficou evidente como as abordagens docentes são singulares, não há uma padronização, as dinâmicas de turmas variam a partir da condução e das afinidades pedagógicas de cada professor.

A título de exemplo, algumas professoras durante as conversas realizadas informalmente, assumiram não gostar de contar histórias e que às vezes elas iam à biblioteca e pegavam algum livro espontaneamente para ler para as crianças, demonstrando assim não haver uma preparação prévia, estudo da história dentre outras formas de planejamento no entanto, o que se observava era que realizavam a atividade dessa maneira porque se identificavam com essa prática e contavam histórias de forma elaborada previamente.

Houve duas situações distintas que ilustram a pluralidade de abordagens observadas, em uma turma do infantil III a professora inicia a conversa sobre o tecido de chita, anunciando que vai contar uma história, pega o livro e começa a leitura entusiasmada, só que aos poucos vai ficando com tom de voz mais baixo, menos expressivo culminando com o desinteresse por parte das crianças, ao perceber a situação a professora opta por encerrar a leitura e direcionar para a atividade com o tecido.

Por sua vez, em outra situação registrada em uma turma de berçário, foi presenciado a contação de histórias da “cachinhos dourados”, conto que já estava no repertório dos pequenos, mas que nesse momento a professora estava revisitando a atividade. A professora, ao preparar o ambiente, cria um clima de expectativa ao fingir procurar o livro pela sala, quando encontra ela organiza os pequenos no tatame e inicia a contação. A narrativa contou apenas com o apoio do livro e, por ser familiar, as crianças se mostraram empolgadas, reconhecendo partes da história, vibrando ao

acertá-las. A escolha de uma história curta foi assertiva, pois ao final já havia sinais de distração. Esse episódio destaca a importância de planejar bem a contação de histórias, considerando o tema, o tempo e a abordagem, elementos essenciais para engajar a atenção, uma função psíquica que se desenvolve e qualifica com direcionamentos adequados.

No que compreende a linguagem musical as crianças escutam música (ou pela caixa de som da escola ou por aparelhos trazidos de forma individual pelos professores) mas não foi notado no tempo em que se observou, outros formatos de acesso, instrumentos musicais ou canto.

A linguagem artística que se apresentou com maior recorrência no contexto investigado foi a das Artes Visuais. Uma das hipóteses para essa predominância relaciona-se à atuação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), vinculado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina, cuja presença no espaço escolar se mostra significativa. As marcas desse trabalho são visíveis na organização dos ambientes, como a instalação da *cama de gato* estruturada na entrada da instituição e a amarelinha, ambas desenvolvidas por estudantes da graduação. Cabe destacar que apenas as turmas do Infantil IV e V participam diretamente do projeto.

Instituído em 2007, o PIBID configura-se como uma iniciativa da CAPES, do Governo Federal, tem como propósito apoiar a formação inicial e continuada de professores por meio da concessão de bolsas a estudantes de licenciatura, buscando intensificar o diálogo entre Universidade e Escola Pública, bem como valorizar a inserção de professores da rede básica na formação dos futuros docentes (Bernardes de arruda e Barros 2021). Ainda de acordo com as autoras o PIBID vai além da aplicação, “[...] envolve estudos teóricos que promovem o encontro significativo para a atuação docente, objetivando a teoria e prática (práxis) para a realização de um trabalho na totalidade, com ações intencionais para os pequenos da Educação Infantil” (Bernardes de Arruda e Barros, 2021, p.81).

Ainda que a atuação do PIBID se configure como um elemento relevante para compreender a presença expressiva das Artes Visuais, observa-se que essa predominância também pode estar relacionada ao fato da linguagem em questão ser social e historicamente mais reconhecida como expressão artística no contexto escolar, além de constituir aquela com a qual as professoras demonstram maior familiaridade e experiência em sua trajetória formativa e profissional. Realidade essa

que se evidencia nas atividades realizadas em sala de aula, nas quais se verifica uma recorrência de produções visuais, indicando maior segurança e conforto na exploração dessa linguagem.

Importa esclarecer que, ao tratar da linguagem teatral no contexto da Educação Infantil, não se parte da noção de “texto teatral” enquanto material escrito ou estrutura dramática formal, uma vez que tal compreensão não se adequa às especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas. A abordagem adotada nesta pesquisa considera o Teatro como linguagem expressiva, fundamentada no corpo, na ação, no jogo dramático e na imaginação, manifestando-se por meio de experiências vividas, narrativas orais, improvisações, brincadeiras de faz de conta e exploração de gestos e movimentos, independentemente da alfabetização formal.

Por outro lado, no que se refere à linguagem teatral, as observações realizadas no cotidiano escolar indicaram uma fragilidade na sua presença enquanto prática pedagógica intencional. Embora se identifiquem, de modo recorrente, jogos de papéis sociais, que podem se aproximar de determinadas formas de teatralidade, e uma presença constante da contação de histórias, não foram observadas ações planejadas ou propostas pedagógicas que assumissem o Teatro como linguagem estruturante, na condução das atividades em sala. Aspectos centrais do fazer teatral, como a exploração consciente da expressão corporal, a investigação de possibilidades expressivas não se fez presentes de forma sistemática, configurando uma atuação pontual e pouco recorrente no contexto investigado.

Essa fragilidade não se constitui como uma inferência teórica, mas decorre diretamente das observações realizadas no cotidiano escolar. Ao longo do período investigado, não foram identificadas práticas planejadas ou registros no planejamento pedagógico que indicassem a intencionalidade do trabalho com a linguagem teatral. As experiências observadas limitaram-se a ocorrências pontuais, vinculadas sobretudo à contação de histórias e aos jogos de papéis sociais, sem que houvesse proposições sistemáticas voltadas à exploração expressiva do corpo, à criação de situações ficcionais orientadas ou à ampliação das possibilidades expressivas das crianças por meio do Teatro enquanto linguagem.

Um trabalho em particular realizado por uma turma do Infantil IV chamou atenção pela abordagem temática da história do café**.** As crianças haviam participado de uma visita ao museu e, no dia da observação, iriam realizar uma atividade prática que consistia em pintar com os pés um mapa da Etiópia**,** no continente africano,

reconhecida como berço da planta do café e amplamente referenciada nas narrativas históricas de sua origem.

Embora pintar seja uma ação comumente associada às práticas visuais, **o** processo de preparação e realização da atividade apresentou elementos que extrapolam essa linguagem, uma vez que as crianças vestiram camisetas específicas para a pintura, participaram da mistura dos materiais, café e cola para a composição da tinta e realizaram a ação ao som de músicas tradicionais africanas, elementos que configuraram uma experiência marcada pela presença do corpo em ação, pela relação com o tempo presente e pela interação sensorial com o espaço e os materiais.

Essa atividade destacou-se pelo caráter performático da ação, compreendido como uma área híbrida de manifestação artística, para Pavis (2011, p.284), a performance "[...] poderia ser traduzida por 'Teatro das artes visuais' [...]", uma vez que associa, sem hierarquias prévias, artes visuais, Teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema.

Nessa perspectiva, a performance é entendida como uma manifestação que se constitui pela presentificação da ação, pela ênfase no corpo em situação e pela relação direta com o espaço e com o público, sem a necessidade de personagens ou de um roteiro fechado, aspectos que dialogam com a descrição proposta por Strático (2013) ao discutir a performance enquanto linguagem que transita entre diferentes campos artísticos.

Assim, a experiência conduzida pela professora aproxima-se de procedimentos performáticos, considerando a preparação da ação, a realização coletiva e o envolvimento das crianças no tempo presente. Embora não tenha sido concebida como prática teatral intencional, a atividade configurou-se como um acontecimento estético marcado pela performatividade, perceptível na interação entre corpo, materiais, música e espaço.

Em linhas gerais o que predomina ainda são os trabalhos manuais, tinta, lápis, cola, papel etc., que possuem sim sua relevância para o desenvolvimento infantil no aspecto motor, cognitivo, no entanto, não é a única via, e como previsto no próprio documento oficial, o Teatro deve se fazer presente enquanto um elemento enriquecedor e potencializador das funções psíquicas superiores. Mas, na realidade o que se presenciou foi um contexto com pouca ou nenhuma presença dessa linguagem no dia a dia das crianças. Em conjunto com o período das observações, os

questionários iniciais foram aplicados, por meio da plataforma “Google Forms” as 68 professoras foram convidadas a participar e responder, podendo ou não se identificar.

4.2.3 Questionário inicial: Instrumento identificador das necessidades dos professores na atividade docente

Considerando o quadro de professores e a realidade de adesão ao questionário, o número foi baixo, tendo em média 68 docentes, apenas 5 questionários foram respondidos e nem todos de forma completa, foi conversado e solicitado para que a coordenação solicitasse novamente que fosse respondido, explicitando a importância para a pesquisa, e houve um retorno total de 20 (nem todos completos). A justificativa em sua maioria se deu devido a muitas atribuições escolares (lembrando que a primeira tentativa foi no período de final de ano e a segunda no começo do ano letivo). Optou-se por analisar os 20 questionários respondidos, visto que a insistência poderia gerar algum conflito ou desentendimento e que isso não levaria a aumentar o número de participantes.

Este trecho dedica-se à análise das respostas obtidas por meio do questionário inicial, considerando sua contribuição para a compreensão das práticas docentes relacionadas à linguagem teatral na Educação Infantil. As respostas fornecidas pelas docentes foram organizadas e sistematizadas em quadros de análise, apresentados ao longo desta seção, de modo a favorecer a leitura, a comparação dos dados e a explicitação de aspectos recorrentes e divergentes identificados.

A análise das respostas não se restringiu à descrição do material empírico, mas foi orientada por critérios construídos a partir das categorias do materialismo histórico-dialético. Desse modo, os dados foram interpretados considerando as contradições presentes nos discursos docentes, as mediações que atravessam as práticas pedagógicas e as condições objetivas de trabalho na Educação Infantil. Esse percurso interpretativo possibilitou compreender como as professoras significam o Teatro em suas práticas, revelando concepções, limites e potencialidades que não se apresentam de forma imediata nas respostas, mas emergem quando relacionadas às condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza.

A partir desses critérios, os quadros apresentados nesta seção organizam as respostas das docentes por eixos de análise, possibilitando a identificação de recorrências, tensões e lacunas relacionadas ao trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil.

Quadro 2

1. Possui alguma formação Superior? Qual Universidade? 2. Possui alguma outra formação?		
Tipo de formação	**Especificação**	**Número de professoras**
Formação inicial	*Pedagogia*	*20*
Formação adicional	*Não possui*	*18*
Formação adicional	*Letras*	*1*
Formação adicional	*Educação Física*	*1*

Quadro elaborado pela autora

Quadro 3

3. Possui alguma especialização? (se sim quais?)	
Área de especialização	**Número de ocorrências**
Psicopedagogia	*2*
Educação Especial	*2*
Gestão	*2*
Alfabetização/Letramento	*2*
Arte/Artes	*2*
Psicomotricidade	*1*
Docência na Educação Infantil	*1*
Planejamento Pedagógico	*1*

Quadro elaborado pela autora

Quadro 4

4. Atua na Educação Infantil há quanto tempo?		
Variável	**Categoria**	**Número de professoras**
Tempo de atuação	*4 a 6 anos*	*6*
Tempo de atuação	*7 a 10 anos*	*9*
Tempo de atuação	*11 a 15 anos*	*4*
Tempo de atuação	*25 anos*	*1*

Quadro elaborado pela autora.

Essas primeiras questões relacionadas à formação inicial, continuada e tempo de atuação, servem para oferecer uma base acerca do percurso formativo dos sujeitos da pesquisa, considerando que "[...] a educação escolar como uma das condições imprescindíveis pelas quais os indivíduos desenvolvem suas propriedades ontológicas

essenciais **e uma sólida formação de professores como um dos requisitos para a assunção desse objetivo**. (Martins, 2009, p. 454, *grifo nosso*). É digno de nota que todas as participantes possuem graduação (algumas até mais de uma), tendo em vista que em concursos passados, possuíam apenas o magistério já permitia à docência em sala de aula. Outro detalhe interessante e que talvez justifique as diferentes perspectivas acerca do trabalho em sala de aula, é relativo ao tempo de serviço, algumas ali estão há muito tempo, passaram por diversas transformações do currículo, enquanto as demais estão iniciando sua carreira. Em conversa informal, a P. 4 comentou sobre como eram os moldes do início de sua carreira, trazendo como destaque o fato de que era a preocupação básica o alimentar e o dar banho, ficando secundarizados o ensino e aprendizagem, e isso eram instruções vindas da administração pública da cidade de Londrina.

Em conjunto com as observações, notou-se que as professoras de longa data têm certo receio de modificar sua forma de trabalhar, não demonstrando interesse em uma possível formação envolvendo Teatro na Educação Infantil, ao passo que as professoras mais recentes manifestaram interesse. E isso ficou evidente quando se ofertou a prática formativa.

As próximas questões foram mais pessoais, tratando especificamente das artes e sua relação com a etapa da Educação Infantil, buscando investigar se houve a presença de alguma linguagem artística na formação inicial, contato com manifestações artísticas no dia a dia, se aborda tais temas no trabalho com as crianças, se há importância do Teatro e quais conteúdos seriam de interesse para serem trabalhados.

Quadro 5

5. O que pensa sobre o papel do professor na Educação Infantil e sua relação com a arte?	
Professoras	*Respostas*
P1., P.2, P4, P.6, P.10, P.14, P.20	*"A arte é essencial/importante/fundamental/necessária para o desenvolvimento e aprendizagem."*
P.3, P.5, P.16	*"As artes devem estar presentes e ser incorporadas no cotidiano da Educação Infantil."*
P.7, P.8, P.12	*"A arte promove ludicidade, criatividade, comunicação, cor, som e movimento."*
P.9, P1.8, P.19	*"A escola e o professor garantem o acesso das crianças às manifestações artísticas."*
P.11	*"Deveriam existir aulas específicas para cada linguagem artística."*

P.13, P.17	*"A Educação Infantil deve ofertar o que há de melhor às crianças, incluindo a arte."*
P.15	*"O professor media o conhecimento e a arte é de grande importância para crianças de 0 a 5 anos."*

Quadro elaborado pela autora.

Ainda que as respostas tenham sido curtas, todas as participantes concordam com o fato de a arte ser um elemento importante na etapa da Educação Infantil, de acordo com Barros et al (2019b, p.119) "[...] é essencial que o professor reconheça sua atividade de ensino como uma atividade produtora de conhecimentos, crenças, valores, hábitos e costumes, possibilitando a apropriação da cultura complexa". Esse reconhecimento por parte das professoras respalda de certa forma que a arte, enquanto uma produção humana, é um conhecimento fundamental para a etapa da Educação Infantil e desenvolvimento humano. Diante desse contexto a indagação acerca da presença das linguagens artísticas na formação inicial, já prevista no delineamento do instrumento de pesquisa, ganha relevância a partir dos dados analisados.

Quadro 6

6. Na sua formação inicial você teve contato com conteúdos relacionados à linguagem das artes? Quais?	
Professoras	Conteúdos mencionados
P.1	*Releitura; tridimensional; texturas; elementos da natureza*
P.2, P.16	*Colagem*
P.3, P.14	*Desenho; pintura; escultura*
P.7, P.11, P.12	*Contação de histórias; pintura; modelagem; gravura; proporção; formas; texturas*
P.8, P.10	*Gêneros textuais; gêneros*
P.9, P.13	*Parlendas; brincadeiras infantis; músicas*
P.15	*Pintura*
P.17	*Teatro de fantoche*
P5	*Muito pouco*
P.6, P.18	*Não me lembro*
P.4, P.19, P.20	*Não houve resposta*

Quadro elaborado pela autora.

Os participantes sinalizam uma certa flutuação, sendo inconstante e variável cada formação, mesmo não tendo 100% respondido (Não é difícil identificar uma lacuna na formação inicial, como aponta Ostetto (2018, p. 262) "Falta arte nos currículos de Pedagogia, enquanto as propostas pedagógicas para a Educação

Infantil estão a exigir essa dimensão formativa". Essa é uma realidade curricular que evidencia o contraste entre a formação e a prática, entendendo a arte como componente essencial que é deixada em segundo plano nos currículos, uma questão estrutural que respalda a defesa de uma revisão curricular. A próxima pergunta, de cunho mais individual busca analisar se esses professores buscam ter acesso a algum tipo de manifestação cultural:

Quadro 7

7. Você tem contato com elementos que são importantes para seu desenvolvimento cultural e artístico? (já assistiu algo, leu alguma coisa que fale sobre, fez alguma aula, oficina, curso, pós);	
Professoras	*Contato mencionado*
P.1, P.11	*Pós em artes*
P.12	*Oficina de musicalização*
P.6	*Procura músicas novas e brincadeiras*
P.8	*Vai ao SESC assistir espetáculos*
P.9, P.16	*Visita ao museu; planetário; organização de visitas com as crianças*
P.14, P.15, P.17	*Peça infantil no FILO; peças do ECOH; ida ao Teatro*
P.2, P.3, P.7	*Não*
P.5	*Muito pouco*
P.4, P.10, P.13, P.18, P.19, P.20	*Não houve resposta*

Quadro elaborado pela autora.

Vale lembrar que a escola na qual se realizou a aplicação do questionário localiza-se nas proximidades do museu histórico da cidade e do planetário, equipamentos culturais que, em tese, poderiam ampliar as possibilidades de acesso a bens culturais. Ainda assim, as respostas evidenciam limites no repertório cultural mobilizado pelas docentes, aspecto que pode ser compreendido, em uma perspectiva histórico-dialética, como expressão das mediações e contradições que conformam o trabalho docente, especialmente no que se refere às condições objetivas de formação, tempo e acesso aos bens culturais.

A partir do referencial mobilizado, as respostas são indicativas de um contexto marcado por restrições estruturais, que incidem diretamente sobre as oportunidades de ampliação do repertório cultural. As informações obtidas permitem, assim, delinear uma realidade no qual as linguagens artísticas são reconhecidas como importantes, mas encontram dificuldades para se consolidar de modo sistemático no espaço

escolar. É a partir desse cenário que o questionário passa a direcionar-se, de maneira mais específica, à linguagem teatral.

Quadro 8

8. Falando especificamente do Teatro na Educação Infantil, existem atividades que contemplem essa linguagem no seu trabalho com as crianças? Fale sobre.	
Professoras	*Atividades mencionadas*
P.1	*Fantoches; mímica; faz de conta*
P.8, P.9, P.11, P.15, P.17	*Contação de histórias; faz de conta; dedoche; palitoche*
P.14, P.16	*Mímica; movimentos; estátua; imitação de animais*
P.10	*Não*
P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.12, P.13, P.18, P.19, P.20	*Não houve resposta*

Quadro elaborado pela autora.

No oitavo item do questionário, observou-se uma ausência significativa de respostas. Não é possível afirmar com precisão se tal ausência decorre de desconhecimento, desinteresse ou da pouca presença da linguagem teatral no trabalho pedagógico da escola. O que se evidencia, entretanto, é a centralidade atribuída à contação de histórias, frequentemente acompanhada de outros elementos associados ao Teatro, como a mímica, o faz de conta e a imitação. Coloca-se, assim, o desafio de compreender de que modo o professor tem desenvolvido práticas relacionadas à linguagem teatral. Nas observações realizadas, constatou-se que, durante as brincadeiras de papéis sociais, a intervenção docente é pouco frequente, e que muitas contações de histórias acontecem de maneira intuitiva, sem um planejamento pedagógico explicitado.

Embora seja fundamental reconhecer a capacidade das crianças de criarem e brincarem de forma autônoma, no contexto escolar é necessário que haja intencionalidade e encaminhamento, a fim de evitar que a prática se configure como uma educação de caráter meramente espontaneísta, característica que nas palavras de Barros et al (2019b, p. 114) “[..] ainda hoje cerceia as práticas educativas em instituições da Educação Infantil. Acreditamos que essa influência se deve a fragilidade de uma formação que subsidie o professor na tomada de decisão em relação a uma perspectiva teórica que oriente seu pensamento e sua ação”.

A partir das situações analisadas, a última questão foi direcionada a compreender quais conteúdos poderiam ser enriquecidos pela contribuição efetiva do Teatro.

Quadro 9

9. Quais conteúdos você sugere/ acha relevante para se trabalhar numa formação docente envolvendo o Teatro?	
Professoras	*Conteúdos sugeridos*
P.1	*Representação do cotidiano familiar para desenvolvimento afetivo/emocional*
P.8	*Controle emocional (identificação das próprias emoções)*
P.9	*Timidez; ampliação da capacidade de expressão*
P.11	*Estabilidade corporal; locomoção; atenção*
P.14	*Fala e expressão corporal*
P.15	*Organização do pensamento; espera; ansiedade*
P.16	*Atenção; escuta; fala*
P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.10, P.12, P.13, P.17, P.18, P.19, P.20	*Não houve resposta*

Quadro elaborado pela autora.

Não é possível determinar com precisão se a fragmentação das respostas ao último item do formulário ocorreu em razão do cansaço das participantes, considerando que o instrumento foi respondido ao final, ou se decorreu de uma menor adesão à pergunta proposta. Ainda assim, as informações obtidas, articuladas às observações realizadas no cotidiano da instituição investigada, ofereceram subsídios suficientes para a elaboração de um contexto analítico consistente. Esse percurso permitiu apreender nuances do objeto de estudo a partir das práticas, discursos e silêncios observados no campo empírico delimitado por esta pesquisa.

No âmbito da unidade de Educação Infantil investigada, marcada por rotinas intensas, múltiplas demandas institucionais e por uma organização do trabalho pedagógico orientada por prioridades já consolidadas, os dados analisados indicam que a linguagem teatral aparece de forma pontual e pouco sistematizada nas práticas relatadas e observadas. Essa constatação evidencia que essa linguagem não se apresenta, nesse contexto específico, como um eixo intencionalmente planejado ou estruturado no cotidiano pedagógico.

A partir dessa conjuntura de dados, torna-se possível compreender a necessidade de propor ações que dialoguem com as condições reais de trabalho das docentes. Desse modo, a etapa subsequente da pesquisa volta-se à elaboração de um planejamento de intervenção, fundamentado nos dados empíricos e nas demandas identificadas no campo, com vistas a ampliar as possibilidades de inserção da linguagem teatral de forma contextualizada, significativa e coerente com a realidade.

5. DA SÍNCRESE À SÍNTESE: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES DA PRÁXIS EDUCATIVA

Estabelecido as conexões primárias do conhecimento sobre espaço, campo da pesquisa, do formato como se dá o trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil e a análise do questionário inicial, esta seção ocupa-se da proposição da prática da pesquisa e as adversidades encontradas para sua realização. A narrativa aqui apresentada no primeiro tópico mostra um cenário sobrecarregado de exigências que recaem sobre as professoras, na qual dificulta a disponibilidade para a realização de estudos e outras qualificações, resultando em lacunas abismais em sua prática com raízes que vão desde a sua formação inicial uma vez que as agências formadoras não contemplam de forma efetiva a linguagem das artes até a formação continuada.

Na esteira desse processo, ao longo do período observado tornam-se perceptíveis hiatos existentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil no que compreende o trabalho com a linguagem teatral. Considerando os desafios encontrados, visualiza-se caminhos possíveis de atuação, sob a orientação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Busca-se então mapear possibilidades de elaborar uma práxis que integre teoria e ação a fim de propiciar mudanças significativas no contexto em questão, incorporando à prática docente elementos teatrais, tendo como princípio a ideia de que "[...] é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança" (Martins e Abrantes 2023, p. 134).

Partindo dessa perspectiva, identifica-se a importância do papel do professor como o que medeia e socializa os conhecimentos necessários à formação da criança, e que atua ativamente na ampliação de horizontes, expandindo o repertório cultural e social dos pequenos. A luz dessa defesa, a ação docente não se resume em uma técnica operacional estática a ser aplicada, e sim como um processo contínuo, visando a promoção da formação integral de sujeitos humanos nesse estudo, especialmente, os pequenos escolares.

Tomando essa premissa como norte, mesmo diante de um cenário desfavorável buscou-se trazer para as professoras a sistematização de alguns pontos que favoreceram a compreensão da importância do Teatro no desenvolvimento humano, sugestões de atividades estruturadas sob o propósito de estabelecer outras

vias que superem a visão comum e estereotipada, buscando desencadear outras vivências por meio do Teatro, vindo a colaborar para a prática profissional do professor de Educação Infantil.

O segmento seguinte centra-se na avaliação dos questionários finais após aplicação da prática, ao apresentar as falas das professoras participantes, é colocado em evidência a fragilidade que permeia trabalho com Teatro na Educação Infantil, trazendo à tona a vulnerabilidade e precariedade, constatando o reflexo de um currículo de formação inicial insuficiente frente à demanda e necessidade dessa etapa escolar. Em virtude disso, atesta a importância da formação continuada, ao mesmo tempo em que ratifica a falta de iniciativas do órgão responsável para oferecer vivências que integrem as linguagens artísticas, sobretudo a do Teatro.

Observa-se também, a partir das respostas obtidas, que a escola se configura como um espaço promissor para a interação com o Teatro, e que, apesar das instabilidades enfrentadas, comprometendo de certa forma a apropriação de forma integral entre as dimensões teórico-práticas, houve resultados positivos constatados pelas professoras. Convida-se o leitor a adotar uma postura reflexiva diante das potencialidades e limites evidenciados, bem como estabelecimento de um olhar prospectivo sobre as possibilidades futuras de integração do Teatro na escola, reconhecendo os avanços e os desafios, com o objetivo de compreender o quanto o Teatro ainda carece de reconhecimento e consolidação em todas as etapas escolares, o que aqui se propôs é uma tentativa ainda tímida com pequenos passos para quem sabe proporcionar possíveis mudança nesse quadro no futuro.

O trecho final organiza um conjunto de propostas de atividades planejadas, fundamentadas nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, com o propósito de traçar horizontes metodológicos que exemplifiquem abordagens do Teatro na Educação Infantil, priorizando interações sistematizadas afastando-se de práticas intuitiva priorizando estratégias devidamente planejadas e fundamentadas e intencionais.

5.1 INTERVENÇÃO: TRAÇANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE ROTAS

No momento das observações e conversas informais, de antemão foi descartada a ideia inicial de criar um curso de formação em um horário extraordinário, visto que a maioria das professoras trabalha em regime de carga horária dobrada, seria inviável para participarem, mesmo que a formação fosse realizada aos sábados,

momento que, conforme relatado, é utilizado para assuntos pessoais ou a participação em outros cursos. Em conversa com a coordenação no fim do ano letivo de 2023, também não havia encaixe no cronograma de 2024, dado que a secretaria de educação já envia de antemão o calendário estabelecido das atividades para serem cumpridas.

Com base no que foi exposto, frente a realidade observada e analisada, iniciou-se o processo de desdobramento para a elaboração da prática, buscando assim atender as necessidades deflagradas bem como a questão limitadora do tempo. Sendo a pesquisa-ação abordagem guia, na qual destaca-se por seu caráter interativo e pela flexibilidade diante das variantes, permitindo ajustes constantes das ações que assegurem o cumprimento dos objetivos propostos.

Dada essa premissa, buscou-se juntamente com a coordenação da escola alinhar uma proposta que pudesse promover uma vivência sem comprometer o cronograma escolar, para Thiollent (2007, p. 15) “[...] A pesquisa ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”. Procurou-se um recurso que fosse viável para ambas as partes, em consonância com o exposto na metodologia norteadora que ao se referir sobre o meio pesquisado para a intervenção pondera que se deve “[..] detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc. Com o balanço destes aspectos, o estudo de viabilidade permite aos pesquisadores tomarem a decisão e aceitarem o desafio da pesquisa sem criar falsas expectativas” (Thiollent, 2007, p. 48).

Após reunião com a coordenação para discutir o processo formativo dos professores, deliberou-se pela oferta de uma orientação pedagógica em horário de aula. Essa ação consistirá em visitas às turmas cujas professoras manifestarem interesse, possibilitando a observação e análise do grupo, bem como um trabalho conjunto com a docente, levando em consideração o planejamento já existente.

Adotou-se, dessa forma, a abordagem de trabalhar com as necessidades apresentadas por cada professora individualmente, embora isso resulte em uma segmentação da prática, por outro lado, favorece intervenções mais precisas em distintos contextos, sobretudo porque as ações serão desenvolvidas diretamente com as crianças e as professoras de forma simultânea.

A pesquisa foi realizada em 10 turmas entre os níveis do infantil I ao V (três turmas de infantil I, três de infantil III, duas de infantil IV e duas de infantil V), no período

entre março a agosto de 2024, com visitas quinzenais, com a finalidade de propiciar aos docentes subsídios teórico e metodológicos para se trabalhar o Teatro na Educação Infantil, buscando uma aproximação efetiva entre o docente e a linguagem teatral na aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, comprometendo-se também em elaborar uma ação que possibilitasse a familiarização com conceitos do fazer teatral por meio de estruturação de atividades pedagógicas.

Conforme a análise realizada por meio do questionário inicial, bem como das observações em sala de aula, foi possível elaborar uma proposta a partir das necessidades do universo estudado. Foram eleitos seis textos para trabalhar com as professoras, o critério além dos mencionados acima foi a definição de materiais que tivesse uma base na Teoria Histórico- Cultural, cujos autores primam por um trabalho pedagógico centrado no universo da Educação Infantil articulados com a Teoria Histórico- Cultural. Cada texto tinha um conteúdo a ser trabalhado, a orientação passada após a entrega dos materiais, era que cada professora realizasse a leitura prévia (um texto por mês) e apresentasse suas dúvidas, reflexões, possíveis ligações estabelecidas entre o material teórico e seu cotidiano. As leituras escolhidas foram:

Quadro 10

Texto	Conteúdo a ser trabalhado	Referência
Texto I: Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural- Flavia da Silva Ferreira Asbahr	• Processo de apropriação da cultura humana; • Teoria histórico-cultural e a organização do trabalho pedagógico;	ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 414-427, 2013
Texto II Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar- Leontiev	• Brincadeira não como algo instintivo, mas humano, portanto, social; • O brincar e a complexificação do psiquismo	LEONTIEV, Alexis N. et al. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 8, p. 46-58, 2001.
Texto III Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado- Lucinéia Maria Lazaretti	• Princípio da atividade lúdica: Objeto Substituto; • Brincadeira é coisa séria: O papel da escola no desenvolvimento do brincar;	LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados**, p. 129-147, 2016.
Texto IV Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil- Jader Janer Moreira Lopes	• Vivência cênica com bebês; • Prática teatral e o ato de brincar;	LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel. Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil. EccoS – **Revista Científica**, n. 50, p. 14014, 2019.
Texto V Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos- Luciana Esmeralda Ostetto	• A ausência da dimensão artística no currículo de formação docente; • A contribuição da arte na formação docente para o trabalho na Educação Infantil;	OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018.
Texto VI Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky – Maria Eunice de Oliveira	• A importância da interação social e da arte no desenvolvimento humano: A partir das ideias de Vygotsky; • O teatro na escola enquanto prática propulsora da aprendizagem e desenvolvimento;	OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista**, n. 36, p. 77-93, 2010.

Quadro elaborado pela autora

A dinâmica se iniciou com uma sondagem das turmas para conhecer sua rotina e conversas sobre o que cada professora estava trabalhando individualmente com a sua sala. O eixo para condução se resumiu em traçar rotas formativas envolvendo os textos teóricos e as possibilidades de atividades abrangendo de alguma forma a linguagem teatral. Na esteira desse processo, buscou-se integrar teoria e prática, sob a finalidade de propiciar o entendimento de que o subsídio teórico é fundamental para a sustentação de uma boa ação pedagógica.

A primeira turma em que foi iniciado a ação de intervenção foi no infantil V, é digno de nota recordar que nenhuma das salas de aula possui TV, e os estímulos visuais no que diz respeito a “decoração da sala” consistem somente em produções das próprias crianças, não há excesso de elementos, o que provavelmente contribui para a atenção e concentração das crianças nas atividades sugeridas. Segundo a professora eles tinham acabado de escolher o nome da turma, a eleição foi por meio de votos entre eles, e acabou vencendo a alcunha de “turma das frutas”, para além

de uma identificação, essa deliberação vem junto com um projeto que deve ser englobado o tema, então aquela turma em específico trabalharia frutas.

Buscou-se assim alinhar um plano de ação que de forma introdutória trouxesse elementos teatrais juntamente com o tema frutas. Em conformidade com tal proposição, estipulou-se estratégias do Teatro que poderiam vir a enriquecer de algum modo o repertório da turma, foi apresentado às professoras enquanto possibilidade a história “A menina que não gostava de frutas- Cidália Fernandes” em conjunto com a música “Pomar” do grupo Palavra Cantada.

A ideia era de que se investigasse sobre o gosto pessoal da turma por determinados alimentos e ampliar o conhecimento sobre mais frutas, pois na história em questão são apresentados uma extensa variedade. Em conjunto com a música Pomar que em sua letra abarca o nome da fruta e o nome do pé que ela nasce. A inserção do elemento teatral consiste na ideia de criação de movimentos inspirados na letra da música.

Para que a atividade proposta acontecesse, uma série de exercícios com movimentos propostos foram apresentados à professora e às crianças em sala de aula. As práticas foram sugeridas por entender que “Os exercícios corporais de aquecimento, alongamento, relaxamento, movimentação, posicionamento espacial e dança constituem, em geral, a base para a incorporação gradativa dos demais elementos do Teatro no repertório dos sujeitos envolvidos”. (Koudela, 2015, p. 185).

A formulação de um esquema inicial de preparação foi produzido no intuito de enfatizar a importância desse cuidado com o corpo ao se movimentar, criou-se uma playlist para o alongamento e aquecimento[7], a fim de ampliar a expressividade corporal das crianças, oferecer uma investigação de novas possibilidades de movimento, sob a intenção de estimular outra forma de enxergar a corporeidade, por meio da ludicidade, de músicas, mobilizando a linguagem gestual, subjetiva, sendo levados também objetos como perucas, capas, óculos para diversificar e expandir o repertório (ver figura 3 e 4). Na esteira desse processo, levando em conta essa perspectiva de trabalho por meio do lúdico, calcado nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural na qual Martins e Abrantes (2023, p.133) declaram que:

[7] Todas as músicas e atividades estarão especificadas no item de título: Da teoria à prática: Possibilidades Pedagógicas do Teatro na Educação Infantil

> [...] A atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica.

Tendo em vista essas afirmações, ressalta-se a importância da escolha cuidadosa de cada elemento apresentado em sala, uma vez que baseado na intencionalidade defendida pela base teórica da pesquisa, é imprescindível o planejamento e a organização do ensino, pois não pode ser trazido qualquer coisa e colocado de qualquer maneira, a qualidade dessa disposição vai interferir de forma direta em como as crianças vão se apropriar do conteúdo. Torna-se pertinente enfatizar que a ideia proposta não é de receitar uma fórmula pronta a ser seguida e sim caminhos possíveis objetivando a produção de significados por meio da experiência vinculada a elementos da linguagem teatral.

Em consonância com os aspectos apresentados e considerando a limitação de tempo, optou-se por desenvolver junto à professora e à turma duas possibilidades de trabalho: a articulação entre história e música. O retorno foi bastante satisfatório, sendo destacado pela professora auxiliar como um momento marcante para o grupo. A música *“Pomar”*, acompanhada da coreografia criada pelas próprias crianças, foi escolhida para compor a formatura da turma, justamente por ter alcançado uma recepção significativa e envolvente entre eles.

Figura 3

Figura 4

Fonte: Arquivo pessoal

Cabe reiterar que em face das condições temporais e de espaço, o trabalho com Teatro dedicou-se a apreciar o processo em detrimento de um produto final, proposição está substanciada na concepção de Vigotski (2009, p.100-101) que diz:

> Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver o seu valor e 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.

Tomando como ponto de partida essas premissas, o objetivo foi apresentar um novo prisma metodológico de abordagem para as professoras, em conjunto com o material teórico com o objetivo de expandir o olhar para outras possibilidades de trabalho envolvendo o Teatro: a teatralidade. Pavis (2011, p.372) define teatralidade como “[...] aquilo que, na representação ou texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico) [...]”, em outras palavras, pode-se entender que teatralidade envolve uma série de fatores presentes no Teatro, indo além da representação.

Por isso, foi pensado a ideia da criação da coreografia da música por parte das crianças, Lopes e Pereira (2019, p.22) diz que “A possibilidade de brincar pode ser considerada uma das características significativas do Teatro com bebês. A oferta de brincadeira com situação imaginária, narrativa e objetos não objetiva a intencionalidade de regras”. Embora a autora se refira aos bebês, o princípio se estende a toda a Educação Infantil: a não imposição de regras significa que estas já estão implícitas na própria brincadeira. No caso específico, a música funciona como um campo de atuação delimitado para as crianças, não para restringi-las, mas para oferecer um direcionamento e um ponto de partida para a criação.

Sob essa ótica se sucederam com as demais turmas, a subsequente foi o infantil V sob a nomenclatura “turma dos gatos”, foi idealizado a elaboração de uma interpretação fundamentada na música “História de uma Gata” que faz parte da peça teatral Saltimbancos, o plano lançado para a professora seria trabalhar a peça inteira, todavia nos dias reservados para as orientações em sala, a turma teve outras atividades externas, reduzindo ainda mais as visitas, por conta disso ficou apenas o trabalho com a música, que resultou na finalização do projeto de turma que foi incluído em parte da cerimônia de formatura.

Recorreu à estratégia da imitação, neste caso inspirada nos gatos. Além dos exercícios iniciais de aquecimento, foi sugerido que a professora propusesse às

crianças imitarem gatos em diferentes situações, como gatos com fome, irritados, sonolentos, dormindo ou acordando, de acordo Pereira (2021, p.182)

> Ao indicar a imitação como ação promotora de desafios às crianças, parece-me haver uma relação direta com a linguagem teatral que utiliza a imitação para promover situações nas quais as crianças percebam que estão "fazendo de conta", fingindo ser outro ser, mimetizando ações de outras pessoas (ou outros seres), explorando situações fictícias.

Segundo a narrativa da professora, a turma se empenhou e se divertiu na montagem da apresentação, atividade que fora realizada em sala. Na ocasião diversos materiais foram utilizados, os quais as próprias crianças levaram como acessórios de cabelo com orelhas de gato para compor a atividade.

Figura 5

Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa ótica as orientações em sala foram acontecendo, vale ressaltar que devido à sobrecarga de solicitações exigidas, as professoras relataram não ter disponibilidade para realizar as leituras indicadas com a devida atenção, as profissionais em questão em sua maioria tinham turno dobrado e isso dificultava a disponibilização para se dedicar ao estudo, ainda de acordo com as declarações a hora atividade que já se considera pouco tempo fica destinado à elaboração dos planejamentos.

Frente a esse contexto, percebe-se o cenário desafiador que se estabelece no que tange tanto a formação inicial, como a continuada dos professores, tal qual evidência Martins (2009, p.449) sobre o alerta que se detém nesses dois momentos "Na atualidade, contraditoriamente (ou não), essa atenção se revela proporcional à sua desvalorização e esvaziamento, dado não ocasional ou fortuito, mas engendrado pelas demandas do capital travestidas em falaciosas propostas pseudo-

humanizadoras", estando inserido num modelo de produção capitalista, a tendência é essa desintegração da importância dos processos formativos, visando manutenção dos valores postos pelo sistema, tendo como foco a ênfase na maximização dos lucros, lançando um papel secundário às práticas formativas, reduzindo a educação a mera ferramenta de conservação da produtividade.

A realidade apresentada pelas professoras só reforça como a educação está negligenciada, avalia-se oportuno buscar romper com essa condição, enfatizando um dos pensamentos basilares da Teoria Histórico-Cultural, na qual entende a educação é "[...] Condição *sine qua non* de humanização dos indivíduos, uma vez que *ser humano* representa *tornar- se humano*, isto é, adquirir propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano". (Martins, 2009, p. 457, grifo do autor). Partindo desse pressuposto, ainda que inserido em um contexto desfavorável vivido atualmente pelos sujeitos, se reforça ainda mais a importância de ações que venham contribuir para a formação dos professores.

Em meio às circunstâncias adversas, estando em um quadro de resistências, foi dado continuidade ao trabalho junto aos professores, sob o intuito de oportunizar uma vivência que pudesse gerar uma reflexão sob a ação realizada, novos olhares sobre os processos criativos e possibilidades para se trabalhar em sala, ampliar o estímulo de expressões corporais, estar mais sensível ao percurso o poético das crianças. Cumpre observar que estando sob esse déficit teórico não se deixou de frisar a importância das leituras, de como o embasamento teórico fornece subsídio para se trabalhar de forma consciente com as crianças, pois de acordo com Barros et al (2019b, p. 117)

> [...] Planejar para a Educação Infantil requer um olhar atento, uma especificidade nas proposições, um estar junto com as crianças, uma ação que as permita ir além daquilo que é imediato, trazendo assim condições efetivas para um fazer significativo e um processo de ensino e aprendizagem que leve as crianças para um patamar superior de conhecimentos.

O trecho citado sinaliza para uma configuração de planejamento consubstanciado em uma prática concreta. Para que isso se cumpra, torna-se essencial a apropriação de elementos que a formação inicial não contempla na sua integralidade. Por conseguinte, a intervenção foi avançando, as turmas do IV estavam com projeto baseado no livro "O monstro das Cores" que fala sobre os sentimentos, na bibliografia utilizada, cada sentimento é representado por uma cor. Levando em conta as palavras de Leontiev (2001, p. 140) na qual diz que "[...] O desenvolvimento

dos jogos dramatizados, dos jogos inventados e improvisados, dos jogos de ilusão e de fantasia, é muito mais importante. São jogos que significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares", formulou-se uma sugestão de atividade, usando como base o conteúdo que eles estavam estudando.

A proposição consistia em utilizar estímulos musicais direcionados a evocar sentimentos específicos, como, por exemplo, música agitada e ritmada associada à alegria, rock pesado relacionado à raiva, e música lenta com acordes menores evocando a tristeza, permitindo que as crianças expressassem e externalizassem esses sentimentos por meio da dança e dramatização, segundo Pereira (2021, p.189) "Atividades teatrais desenvolvidas a partir de uma brincadeira de faz de conta podem trabalhar a expressão, capacidade criativa, motricidade, afetividade, cognição, desenvolvimento linguístico, além de ampliar o repertório cultural da criança".

Calcado nesse pensamento, o foco da formação centrou-se em ampliar o leque de possibilidades de trabalho na intenção de que, com essas direções o repertório das atividades passassem a incluir atividades de cunho mais teatral, valorizando a expressão corporal, os processos criativos e imaginativos, pois como observa Koudela (2015, p.184) "Na chamada educação infantil e nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental, os elementos do Teatro aparecem misturados de contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, imitações, leves exercícios corporais".

A autora expõe de forma evidente que quando se fala em Teatro na Educação Infantil, não está se fazendo menção a decorar/dramatizar um texto dramático, apresentar um espetáculo, embora também faça parte, é uma possibilidade, traz ganhos significativos, porém aqui se fala de uma introdução a linguagem teatral, sob um contexto desafiador por inúmeras questões, assim, parte-se de uma estratégia embrionária, com a perspectiva de conscientizar as professoras para que passem a integrar elementos que considerem os recursos teatrais, visto que a dimensão teatral envolve a mobilização de aspectos mais complexos da fala, do comportamento, promovendo assim o desenvolvimento, expandindo o pensamento.

Segundo relato informal das docentes, as turmas se identificaram com o exercício, e queriam repetir todo dia a dinâmica de dançar os sentimentos, claro que há muitos movimentos estereotipados, e isso faz parte, porque é o que eles têm de bagagem, quanto mais proposições forem postas diante deles, com outros desafios, com a mediação do professor, o horizonte referencial passa a se alargar, conforme explica Asbahr (2013, p.442)

> Ao adquirir novas maneiras de ver e ouvir (e poderíamos também pensar em funções mais complexas, como ler, focar a atenção voluntariamente em algo e pensar teoricamente), isso não significa que tenham surgido nos homens refinamentos de suas capacidades sensoriais ou orgânicas, mas sim, que tenham surgido novas realidades sociais, novos objetos sociais, produzidos pelo próprio homem, que permitiram às capacidades orgânicas se transformarem e se tornarem capacidades propriamente humanas.

Coadunando com o pensamento da autora acima referida proporcionar novas realidades sociais, ao propor exercícios que favoreçam o estímulo da imaginação, da criatividade, buscando romper com movimentos habituais, mostrando outras vias de expressão, as crianças vão transformando e se apropriando de novos gestos, linguagens etc. Convém ressaltar que tal como no infantil V foram disponibilizados instrumentos para exploração no momento da atividade.

Essa rota formativa acontecia no período de aula, se explicava a atividade sugerida à professora, justificando a escolha e enfatizando o material recomendado para a leitura. As atividades eram realizadas com assistência direta, mas não havia uma interação mais profunda como desejado, dado que as explicações eram concisas para assegurar que houvesse tempo suficiente para a realização das atividades com as crianças.

Na continuidade do processo, as etapas foram avançando e o percurso tomando forma, no infantil III o tema explorado naquele momento eram os animais-terrestres, aquáticos e aéreos. Com esse panorama estabelecido foi sugerido algumas estratégias para se trabalhar a temática. A título de orientação, foi proposta a história "O Lobo e os Sete Cabritinhos", utilizando objetos como representação simbólica, nesse caso o algodão representando os cabritinhos e o estojo o lobo, tendo o objetivo de promover essa substituição lúdica como elementos da narrativa. "A ruptura entre o sentido e significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar" (Leontiev, 2001, p. 127).

A referida ressignificação oferece suporte para a complexificação da percepção de mundo e suas possibilidades, as crianças sabem a função social real dos objetos, mas em situação de jogo e brincadeira realizam essa subversão simbólica, enriquecendo os campos da imaginação e criação. Por mais que as professoras admitissem não conseguir ler os materiais, os pensamentos provenientes dos textos

eram frequentemente enfatizados, para que se consolidasse a conexão teoria e prática.

Figura 6

Figura 7

Fonte: Arquivo pessoal

Nessa mesma orientação, foi proposto canções contendo letras que apresentassem alguns animais e que as crianças explorassem os movimentos. O tecido foi uma alternativa disponibilizada, o envolvimento das crianças com aquele elemento, sua exploração, seja pelo tamanho, cor ou textura. Destaca-se que em uma das turmas havia uma criança com deficiência visual, e essa atividade mencionada foi bem aproveitada por ela, por meio dos sorrisos e gritos de entusiasmo, sendo comentado pela professora de apoio que ela buscaria mais atividades nesse estilo para ele e com essa última sugestão finalizou-se a intervenção.

A figura 8 mostra uma turma investigando animais aquáticos e na figura 9 o referido tecido ganha outra roupagem, pois nessa dinâmica se explora os animais terrestres. A música foi amplamente utilizada, se mostrando como um recurso altamente eficaz e bem aceito, funcionando como um guia para as atividades motoras das crianças. A indicação era de que não apenas trabalhassem a música espontaneamente, mas que se fizesse um ambiente diferenciado, com objetos a serem explorados, tecidos, imagens do que a música retratava. Como a escola tem uma extensão considerável de espaços, a ideia foi de utilizar esses espaços, ao invés de deixar as crianças soltas sem um direcionamento preciso, e sim oferecer estímulos de movimentos.

Figura 8

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9

O percurso avançou para a última etapa com a turma do infantil I, essa faixa etária é uma das mais complexas no que tange o trabalho com a linguagem teatral, sendo bem comum a crença amplamente compartilhada de que Teatro com bebês é inviável, mais uma vez entra a tarefa de elucidar que o Teatro possui um amplo espectro de atuação. Ao tratar especificamente dessa idade, alguns fatores precisam ser considerados, tais como a atividade guia[8] de cada período,

> Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 2001, p.122).

Cabe observar que atividade guia diz respeito às interconexões apresentadas em cada período como maior ênfase na vida do ser humano, o brincar, por exemplo, está presente durante toda a infância, porém, em determinada etapa ele tem um certo destaque de forma intensificada no desenvolvimento, isso não significa que outros avanços não estejam acontecendo de forma simultânea, que se deva abandonar estímulos de outras ordens.

No segmento etário do primeiro ano de vida até os três anos, a atividade em foco é a objetal manipulatória, que consiste no manuseio e interação com objetos, internalizando seu uso social (ex.: o uso da colher, escova) bem como sua substituição lúdica (na ausência de uma colher usa-se uma vareta). “É condição para a aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na

[8] Existem outras nomenclaturas como atividade dominante, principal etc., aqui se opta por essa terminologia.

atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso" (Martins e Abrantes, 2023, p.130). Sob essa perspectiva, ao direcionar o olhar para o trabalho com a linguagem teatral com no infantil I, leva-se em consideração a atividade guia e a importância de ofertar esse acesso com objetos de forma intencional.

No momento da formação, as professoras estavam finalizando o trabalho com a sensorialidade dos pés e iniciando com a temática circo, nessa transição, valendo-se das proposições de Lopes e Pereira (2019) ao argumentar que o Teatro com bebês diz respeito a experiências estéticas sensoriais, situações e elementos devem mobilizar novas percepções. A luz dessas considerações, foi proposta a utilização de objetos com diversas texturas e tecidos.

Como diretriz, sugeriu-se que a disposição desses elementos fosse realizada numa organização espacial distinta, planejada uma estratégia com enfoque teatral. Ao tomar como base o pensamento de Lopes e Pereira (2019, p.8) "O Teatro com bebês oportuniza, por meio da produção dessas vivências, possibilidades de seus encontros com os objetos, com a brincadeira e com o outro que vão provocar o desenvolvimento de sua humanidade".

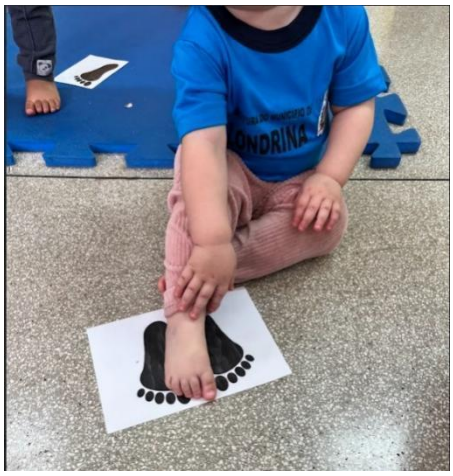
Considerando o Teatro para bebês importante, tem-se em mente propiciar situações lúdicas, levando em conta nas atividades o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como atenção, memória, visão de forma complexificada, uma simples bolha de sabão pode vir a se tornar um elemento teatral que enriquece o repertório infantil, essa inserção ou subversão deve ocorrer de forma pensada, criando uma atmosfera diferenciada.

Para demonstrar a abordagem, foram trazidos tecidos de cores e tamanhos variados, figuras em formato de pés para contribuir na autoidentificação, sapatos de palhaço que já remetiam à temática do circo, perucas e objetos que emitiam sons distintos, buscando enriquecer a experiência sensorial. O espaço foi organizado para minimizar distrações, as condições de iluminação foram ajustadas, músicas foram introduzidas numa sequência que incluía inicialmente faixas de maior estímulo e, posteriormente, músicas mais suaves, preparando o ambiente para a inserção gradual dos elementos.

Figura 10

Figura 11

Figura 12



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13

Figura 14

Fonte: Arquivo pessoal

Cabe reiterar, no âmbito desta pesquisa, que a proposta inicial previa a realização de um momento formativo exclusivamente com as professoras, voltado à análise de materiais teóricos e à proposição de atividades pedagógicas. Contudo, diante das limitações encontradas ao longo do percurso, optou-se por uma adaptação em consonância com as necessidades e as condições concretas do contexto investigado. Considera-se que essa reorganização possibilitou o desenvolvimento do trabalho de modo ativo junto às crianças, ampliando a proposta inicialmente concebida como uma formação restrita às docentes e favorecendo sua realização em uma perspectiva coletiva.

Essas adversidades vividas ao longo do processo da pesquisa na escola evidenciam como a jornada de trabalho docente possui ausências no que tange a formação continuada, gerando desafios. Não obstante as adaptações realizadas,

entende-se que o objetivo inicial foi ampliado, e pensando no trabalho realizado foi de fato alcançado em sua integralidade, as lacunas foram ponto de partida para pensar possibilidades, no entanto elas tornaram-se visíveis.

De fato, o retorno das crianças em relação às atividades foi favorável no que compreende as experiências vivenciadas por elas, nesse sentido busca-se valorizar não apenas o resultado e sim valor e visibilidade ao percurso traçado pelos sujeitos (professoras), uma vez que o intuito foi de colaborar para esboçar e apresentar recursos pedagógicos que incluíssem o Teatro e isso não significa montar peças ou apresentações, mas incorporar na prática elementos do Teatro de forma simbólica enriquecendo e privilegiando a expressão corporal, o uso da imaginação, criação, aguçando percepções visuais, sensoriais e sonoras.

O encerramento da intervenção realizou-se por meio da aplicação do questionário final, pretendendo identificar se a iniciativa obteve ou não algum impacto na prática pedagógica das participantes. O subitem que se segue tratará da análise das respostas obtidas após a realização das ações com os professores e cada turma de maneira individual conforme suas necessidades.

5.2 EFETIVAÇÃO DA ROTA: AVALIANDO O CAMINHO PERCORRIDO

Diferentemente do formulário inicial, aplicado online, o questionário final foi realizado em versão impressa, essa mudança estratégica foi motivada em razão da baixa adesão ao modelo digital, sendo a versão impressa uma alternativa de garantir uma maior participação. Tal alteração se mostrou assertiva, uma vez que todas as professoras da formação responderam ao questionário de avaliação final da proposta. Vale ressaltar que além do questionário final, a metodologia adotada prevê a realização de avaliações contínuas ao longo da intervenção, as quais contribuem para a compreensão do percurso realizado.

Foram formuladas oito perguntas semiestruturadas, levando em consideração o conteúdo aplicado na formação. Ainda que intercâmbios comunicativos tenham acontecido durante todo o processo, o questionário final permitiu uma oficialização e documentação para avaliação final.

Subsequentemente serão apresentados os quadros com a transcrição das respostas obtidas buscando apreender os conhecimentos apropriados pelas professoras e os deslocamentos produzidos em suas compreensões acerca da linguagem teatral na Educação Infantil.

Quadro 11

1. Como você descreveria sua experiência com a vivência ofertada na pesquisa realizada?	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Sim as crianças ficam mais animadas e motivadas*
P.2	*As experiências ofertadas pela Ana acrescentaram positivamente o trabalho pedagógico. De forma lúdica propõe momentos que são de acordo com a BNCC. Trabalhando principalmente movimento e música.*
P.3	*As vivências propiciam momentos lúdicos e divertidos para as crianças, elas aproveitam muito, aguardamos ansiosas a cada proposta.*
P.4	*O projeto possui proposta dinâmica e lúdica, é inovador e essencial no desenvolvimento infantil.*
P.5	*As crianças participaram das vivências com muito entusiasmo. Houve muita curiosidade e encantamento.*
P.6	*As crianças sempre aguardam essa experiência com muita alegria.*
P.7	*Foram momentos de muito aprendizado para nós professoras e também para as crianças*
P.8	*Foi bem lúdico e criativo as vivências.*
P.9	*Foram momentos de muito aprendizado.*
P.10	*Transformadora, mudou a minha forma de ver o Teatro com bebês*

Quadro elaborado pela autora.

Quadro 12

2.Você considera que houve benefícios que repercutiram na sala de aula? Se sim. Cite quais.	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Desenvolvimento motor, interação, conhecimento corporal, jogos de papeis;*

P.2	*As crianças estão mais focadas em momentos com música, movimentos e brincadeiras.*
P.3	*Sim, as crianças sempre lembram das coisas que Ana apresenta, os conectando com músicas e dinâmicas divertidas.*
P.4	*Sim. Melhora na expressão de emoções e desenvolvimento nas habilidades artísticas (dança, canto, imaginação e dramatização)*
P.5	*As crianças (até as mais tímidas), se soltaram, puderam explorar a imaginação, danças, se expressar....*
P.6	*Sim as crianças se soltaram, até mesmo os de inclusão participaram, dançaram, cantaram e dramatizaram.*
P.7	*Sim. No começo as crianças ficaram desconfiadas, por serem muito pequenas, mas logo se soltaram e até quem era mais quietinho no final se soltou.*
P.8	*As crianças aprenderam musicas e movimentos que começaram a repetir no cotidiano da escola.*
P.9	*A turma se interessou muito pelas atividades, eles pedem todos os dias pra ter atividades de Teatro.*
P.10	*As crianças amaram explorar os objetos, tecidos e as músicas.*

Quadro elaborado pela autora.

As respostas obtidas para essas duas questões mostram similaridades. Segundo o relato das professoras, as atividades propostas geraram uma repercussão positiva entre as crianças, sendo o resultado atribuído a inclusão de vivências mais direcionadas ao corpo e ao movimento, para Silva (2012, p. 24) “A construção do universo de fantasia não emerge de motivações prazerosas e individuais. É a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando, aspectos desse real”.

À medida que as sugestões foram sendo implementadas, observou-se o aumento do interesse das crianças e a ativação de outras formas de engajamento nas atividades. A professora P.6 destacou, em especial, a participação de crianças com deficiência, aspecto também mencionado em relatos informais durante o processo formativo. Nessas situações, foi possível observar que algumas crianças apresentavam sensibilidade auditiva, fazendo uso contínuo de fones para atenuar os sons do ambiente. No decorrer das atividades propostas, registrou-se que, em determinados momentos, essas crianças optaram por retirar os fones, permanecendo

envolvidas na ação. Esse dado evidencia a potência das experiências teatrais enquanto mediadoras de aspectos cognitivos e afetivos, favorecendo modos de participação que consideram as singularidades das crianças no contexto da Educação Infantil.

Quadro 13

3. Qual momento da formação você considera que foi mais relevante para sua prática pedagógica?	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*O momento de interação proposto pela professora Ana Leticia com as crianças, trouxe mais leveza e alegria ao nosso ambiente.*
P.2	*Todos, pois apresentou músicas, dinâmicas, exercícios que não conhecia e como trabalha-las.*
P.3	*Ana trouxe muitos momentos recursos diferentes que possibilitaram várias experiências dinâmicas diferentes, então todos os momentos foram relevantes.*
P.4	*Exploração de fantasias e adereços de cabelo, coreografias..*
P.5	*Todos os momentos que a Professora esteve presente, pois eram momentos de muitas risadas.*
P.6	*Dramatização, musicalidade e a extroversão.*
P.7	*A parte sensorial, eles gostaram muito do tecido brilhante e de explorar objetos.*
P.8	*Brincar com objetos diferentes, as músicas, tecidos, tudo contribuiu.*
P.9	*A história dos cabritinhos marcou muito, eles ficaram repetindo e dramatizando a história.*
P.10	*A importância de ambientalizar a sala para se trabalhar o Teatro, a animação que era todas as atividade.*

Quadro elaborado pela autora.

No que concerne à percepção evidenciada nas respostas, surge como tema de discussão a maneira rígida com que a formação inicial se estrutura. Como observado, um dos pontos que se destaca é a abordagem da formação de maneira mais dinâmica, utilizando materiais pouco convencionais. Embora se trate de uma pesquisa acadêmica, com embasamento teórico, houve uma ambientação mais descontraída, alinhada à temática proposta. Não tem como falar de atividades expressivas sem vivenciar, é preciso sensibilizar os professores também, oportunizar situações que fomentem uma dinâmica não padronizada:

> [...] a dimensão criadora, curiosa e descobridora dos adultos- professores está silenciada- não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se a imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados. Justamente, para acolher e acompanhar meninas e meninos que dançam, brincam, inventam moda, imaginam, fazem e desfazem no jogo metafórico que engendra a vida, professores precisam saber-se capazes de brincar, de imaginar, de inventar. (Ostetto, 2018, p. 264)

A análise do conjunto dos dados permite afirmar que houve um deslocamento na forma como as professoras compreendem a presença do Teatro na Educação Infantil. Inicialmente associado a algo complexo ou distante da prática cotidiana, o Teatro passa a ser reconhecido como linguagem possível, integrada ao cotidiano pedagógico, especialmente por meio de ações que envolvem corpo, espaço, objetos, sons e interação.

Ao mesmo tempo, a síntese das respostas evidencia que esse movimento de ampliação ocorre em meio a limites concretos: sobrecarga de trabalho, ausência de formação específica, inexistência de profissionais da área nas redes públicas e restrições institucionais. Esses elementos não aparecem como desinteresse das docentes, mas como determinações objetivas que atravessam a ausência de formação continuada, bem como interfere na prática pedagógica na Educação Infantil.

Torna-se necessário pensar uma prática pedagógica que amplie as possibilidades viabilizando uma metodologia que supere a forma engessada com a qual algumas escolas ainda praticam, e no que diz respeito, professor, eles precisam experienciar momentos lúdicos, de expressão para que experimentem esse processo e consigam trabalhar de forma sistematizada e com intencionalidade.

Quadro 14

4.A sua concepção acerca da linguagem teatral modificou? Comente a sua concepção após a intervenção.	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Sim, após a intervenção comecei a prestar atenção mais na representação corporal. Valorizando o repertório da criança.*
P.2	*Sim. Sempre achei que seria muito complicado e não é.*
P.3	*Sim, pois podemos perceber, que o Teatro pode estar em diversas ações com músicas, danças, brincadeiras, em muitos momentos e lugares.*

P.4	*Sim, é tão importante quanto outras habilidades desenvolvidas na E.I.*
P.5	*Sim. Foi tão importante para desenvolver autonomia, a oralidade, estimula o cognitivo, a observação.*
P.6	*Sim. Observei que as crianças ficaram mais expressivas.*
P.7	*Sim, as crianças começaram a se movimentar mais e ficam mais animadas.*
P.8	*Sim, eles começaram a repetir os movimentos ensinados*
P.9	*Sim, eles gravaram bem o que foi passado, ativando a memória, dramatização e organização durante as brincadeiras.*
P.10	*Sim, eles ficaram mais ativos nas propostas.*

Quadro elaborado pela autora.

Quadro 15

5.Em uma escala de 0 a 10 quanto você avalia a importância do Teatro para a Educação Infantil?	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*É de extrema importância para o desenvolvimento efetivo da expressão facial e linguagem corporal como um todo. Contribui para a socialização, interação, comunicação e saúde mental.*
P.2	*10*
P.3	*Percebo agora, após as intervenções da Ana que é 10.*
P.4	*10*
P.5	*10. Se tivéssemos esse momento toda semana, as crianças estariam bem mais desenvolvidas tanto no emocional, concentração, na autonomia, na dança.*
P.6	*10*
P.7	*Depois dos momentos de aprendizagem, 10*
P.8	*10*
P.9	*10*
P.10	*É muito importante trabalhar o Teatro, dança, música, desde os bebes.*

Quadro elaborado pela autora.

As respostas das professoras demonstram que o Teatro enquanto manifestação social se relaciona diretamente com o desenvolvimento humano, no

entanto, não é valorizado enquanto tal nos espaços escolares, isso se deve a vários fatores, tratando especificamente da Educação Infantil Pereira (2021, p.24) argumenta que:

> Por causa da não existência, na maior parte das redes de ensino brasileiras, do (a) profissional específico (a)- professor (a) de Teatro- no quadro da Educação Infantil, o ensino de Teatro fica a cargo das profissionais da Pedagogia, que, em geral, possuem poucas referências sobre as particularidades dessa linguagem e as licenciaturas em Teatro parecem pouco preparar suas/ seus estudantes para trabalhar com essa faixa etária, por não se configurar como nicho de mercado.

A defasagem mencionada pelo autor, contribui para que muitos professores não se sintam preparados para trabalhar essa temática na Educação Infantil, e de fato não estão, no entanto, reconhecem a relevância dessa área do conhecimento, ao serem apresentadas ideias iniciais de abordagens pedagógicas envolvendo o Teatro, as docentes passaram a compreender de maneira mais objetiva e estruturada, sendo incorporado de forma sistemática ao cotidiano escolar, gerando mudanças perceptíveis no comportamento das crianças.

Quadro 16

6.Em sua opinião você considera que existe ausência de formação para os professores da Educação Infantil em relação à linguagem teatral?	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Eu acredito que está mais ligada ao perfil do professor essa questão. Espontaneidade é algo muito pessoal.*
P.2	*Sim.*
P.3	*Acredito que sim, poderíamos ter mais formações voltadas à linguagem teatral, porque possibilita ampliar nossa atuação.*
P.4	*Sim, temos muitas demandas e projetos para desenvolver e, por algumas vezes, a temática é deixada em segundo plano.*
P.5	*Sim. Muitas vezes a professora regente além das vivências e projetos tem que preparar essas aulas envolvendo o Teatro, mas seria legal termos uma profissional (professora de Teatro) toda semana com eles.*
P.6	*Sim inexiste muito. Os professores deveriam ser incentivados a realizar uma formação sobre o tema.*

P.7	*Sim, a gente precisava ter mais cursos de formação.*
P.8	*Sim, recai uma demanda muito grande encima da gente, e muitas vezes não conseguimos trabalhar outras linguagens*
P.9	*Sim, bastante.*
P.10	*Pra mim sim, a gente até fica perdida sem saber como guiar atividades que envolvam o Teatro.*

Quadro elaborado pela autora

Quadro 17

6.Na sua opinião quais as mudanças que precisam acontecer no aspecto da Linguagem Teatral na Educação Infantil?	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Liberdade para se expressar, respeito ao repertório prévio da criança e adaptação ao planejado, gerando interesse e espontaneidade.*
P.2	*Termos formações sobre o assunto.*
P.3	*Os professores devem perder o medo de trabalhar com diferentes propostas e utilizar todos os meios a nossa disposição para ensinar.*
P.4	*Criação de projetos fixos para desenvolvimento da linguagem teatral, formação voltadas para a temática.*
P.5	*Ter um profissional especializado todas as semanas na escola.*
P.6	*Projetos*
P.7	*Mais cursos de formação, e experiências como essa que tivemos com a Ana.*
P.8	*Mais formação com profissionais da área.*
P.9	*A presença de pessoas formadas em Teatro, música na escola.*
P.10	*Formação*

Quadro elaborado pela autora.

As experiências relatadas pelas professoras sublinham a relevância do Teatro na expansão do repertório infantil, embora o acesso a esse conteúdo seja limitado. Incide sobre as profissionais uma demanda exaustiva a se cumprir e não é garantido uma formação que assegure um horizonte de referencial significativo, nesse sentido Ostetto (2018, p.262) afirma "[...] a formação oferecida pelos cursos de pedagogia

configura um quadro no qual as demandas da Educação Básica, com as especificidades de seus níveis de ensino, são desconsideradas".

Essa assertiva reitera a formação continuada como um viés para a superação dessa negligência ou ausências constatadas na formação inicial que reverbera diretamente na prática docente, as próprias professoras como se observa no quadro acima, avaliam a formação continuada enquanto um cenário que viabiliza avançar nessa carência curricular.

Quadro 18

7.Como você avalia sua prática de ensino após a implementação da intervenção? Houve mudanças? Comente.	
Professor(a)	Resposta
P. 1	*Respeitar e incluir a vontade da criança quando favorável ao desenvolvimento amplo da mesma.*
P.2	*Estou utilizando mais músicas com intencionalidade.*
P.3	*Que acrescentou e ampliou meu repertório de trabalho e que posso melhorar e acrescentar novos elementos no trabalho pedagógico.*
P.4	*Ótimo, as crianças apresentaram maior habilidade para criar brincadeiras, imaginação e criatividade.*
P.5	*Sim. Observando as crianças, pude perceber o encantamento que tiveram nessas aulas, e eles perguntam sempre se terão Teatro. E também melhor desenvoltura de cada um, a concentração, a imaginação enquanto brincam, alguns conseguem se expressar melhor nesses momentos...*
P.6	*Excelente essa intervenção veio a contribuir muito na nossa formação e consequentemente na das crianças.*
P.7	*Eu fiquei espantada com tanta possiblidade de trabalho que Ana apresentou com os bebes, com certeza vou passar a integrar no dia a dia com as crianças*
P.8	*Muito boa, aprendi muitas coisas e formas de se aplicar atividades com o Teatro.*
P.9	*Me ajudou muito a entender o processo.*
P.10	*Amei, nem sabia como se trabalha Teatro com criança tão pequena como o I, agora sei algumas possibilidades.*

Quadro elaborado pela autora.

Apesar de enfrentar um cenário desafiador, repleto de limitações, ainda é evidente a significância que a proposta da pesquisa obteve na escola. As informações apresentadas mostram o impacto que as atividades sugeridas pelas professoras tiveram sobre as crianças. Conforme pode ser visto em Pereira (2021, p.183) “Na esfera da Educação Infantil, o Teatro necessita ser inserido de forma cuidadosa mediante situações de experimentação prazerosas, que coloquem as crianças como centro dos processos e não como mera reprodutoras de textos, expressões, marcações [...]”.

Em consonância com essa perspectiva, a formação proposta ao longo da pesquisa buscou enfatizar o Teatro não como prática orientada pela representação formal ou pela reprodução de papéis, mas como experiência vivida, pautada na ação, no jogo, na escuta e na interação com o outro, com o espaço com os objetos. As atividades planejadas com as professoras tomaram como referência exercícios de caráter teatral adequados às diferentes faixas etárias, respeitando os modos próprios de participação das crianças pequenas.

Trata-se de reconhecer as crianças como sujeitos sociais e produtores de culturas, cujas formas de criação, envolvimento e significação do mundo se dão em diálogo com o outro, com o adulto e com o meio em que estão inseridas. Nesse contexto, reconhecer a centralidade das experiências infantis no processo não elimina o papel do professor, conforme aponta Pereira

> Cabe ao (à) educador (a) fornecer instrumentos para que as crianças ampliem suas ações. Criando e recriando, suas próprias maneiras de agir, sentir e ver o mundo. Nesse contexto, o papel do (a) professor (a) ganha destaque como parceiro (a) mais experiente, mediador (a) na construção de saberes e incitador (a) de oportunidades de interação (Pereira, 2021, p. 184).

Essas defesas apresentadas estão alinhadas aos valores e critérios estabelecidos pela Teoria Histórico-Cultural. Em meio a um contexto desfavorável, não se perdeu de vista a matriz teórica que embasa esta pesquisa, pois, conforme Barros et al (2019a, p.67) “[...] A educação, enquanto instância social, oportuniza ao sujeito a possibilidade de apropriação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade, permitindo o desenvolvimento de suas máximas potencialidades humanas”.

Em síntese, ao longo de toda a trajetória, buscou-se defender a escola como um espaço privilegiado, no qual a criança deve ter acesso às formas mais elevadas

de conhecimento por meio de uma formação completa. Ademais, ressalta-se a importância do professor contar com a qualificação necessária para socializar conhecimentos relevantes, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o uso de recursos metodológicos para trabalhar o Teatro na Educação Infantil contribui para a formação continuada dos docentes e fortalece a integração entre a prática pedagógica e a linguagem teatral no processo de ensino e de aprendizagem.

Com base na situação apresentada descartam-se as verdades absolutas e as soluções prontas, propondo-se, ao invés disso, alternativas possíveis para ampliar e diversificar as experiências pedagógicas no campo do trabalho com o Teatro na Educação Infantil. As respostas do último questionário refletem concretamente o que foi vivido. Cumpre ainda observar que diante de um cenário onde o Teatro pouco ou nada se apresenta no contexto da Educação Infantil firma-se a defesa de formações continuadas que traga em seu bojo essa articulação, para que assim o professor se aproprie desse conteúdo e consiga trabalhar com as crianças de forma sistematizada, parte-se do pressuposto de que “Quando se trata de um conhecimento específico, como é o caso da linguagem teatral, é necessário que o (a) condutor (a) possua uma real experiência para que possa mediar a aprendizagem de suas crianças” (Pereira, 2021, p. 185).

A escolha pelo método Crítico-Dialético e pela pesquisa-ação pressupõe que o percurso metodológico não é linear, mas dialético, marcado por contradições, mediações e reorganizações a partir da realidade concreta. Durante o desenvolvimento da investigação, a impossibilidade de realizar a formação docente institucionalizada, conforme prevista inicialmente, tornou-se um dado empírico fundamental e a uma base teórica elegida se configura como forte na análise da realidade tal como ela é, inclusive suas contradições institucionais, mudanças estruturais e limites impostos pelas condições objetivas. A pesquisa-ação precisou ser reorientada pela realidade concreta encontrada no campo.

A formação realizada, embora planejada para ser mais teórica e sistematizada, ocorreu de forma fragmentada e integrada ao cotidiano escolar. Essa “fragilidade” não é tomada aqui como uma falha, mas como um indicativo das contradições que atravessam a formação docente na Educação Infantil, assim a prática social é marcada por dualidades e limites estruturais portanto a própria dificuldade constitui um resultado metodológico e não um problema.

A pesquisa-ação pressupõe reorganização contínua diante das condições reais do campo. A ação possível naquele contexto foi diferente da planejada, mas metodologicamente legítima. A escolha foi assumir a realidade concreta como dado dialético. Essa reorientação dialética constitui elemento analítico da tese, pois evidencia como as condições materiais de trabalho impactam diretamente a possibilidade de desenvolvimento de práticas formativas relacionadas ao Teatro na Educação Infantil.

O percurso da pesquisa-ação não seguiu o roteiro previsto, mas se estruturou a partir da ação possível naquele contexto. A ausência de agenda institucional, a sobrecarga docente e a dinâmica intensa da rotina da Educação Infantil configuraram o cenário em que a intervenção ocorreu. Assim, a pesquisa-ação não se efetivou como uma formação formalizada, mas como um conjunto de práticas, observações, interações e microintervenções realizadas no cotidiano da sala.

Ao considerar o conjunto dos quadros apresentados, é possível compreender o percurso da pesquisa como um movimento que parte do empírico, expresso nas respostas iniciais das professoras, marcadas por inseguranças, associações restritas do Teatro e ausência de referenciais sistematizados, e avança, por meio das vivências, reflexões e mediações propostas, em direção a uma compreensão mais concreta da linguagem teatral na Educação Infantil. Esse deslocamento não ocorreu de maneira linear ou homogênea, sendo atravessado por desafios que incidiram diretamente sobre a apropriação dos conteúdos trabalhados, como a sobrecarga de trabalho docente, o tempo reduzido destinado à formação, às demandas institucionais e as limitações estruturais do contexto escolar.

Ainda assim, os dados evidenciam mudanças significativas na forma como as professoras passaram a compreender e avaliar o Teatro, reconhecendo-o como linguagem possível, integrada ao cotidiano pedagógico e relacionada ao corpo, ao movimento, à música, aos objetos e à interação. Nesse sentido, os quadros não representam um ponto de chegada conclusivo, mas um momento de síntese tendo como base os desafios encontrados na pesquisa, que revelam tanto os avanços quanto às contradições do processo formativo, configurando-se como um novo ponto de partida para a ampliação de compreensões e para a continuidade de ações formativas.

Desse modo, a síntese do material empírico produzido ao longo da pesquisa, constituído tanto pelas ações realizadas quanto pelas limitações, adaptações e

impossibilidades encontradas no campo, revela uma tensão constitutiva: de um lado, o reconhecimento da potência da linguagem teatral para o desenvolvimento infantil; de outro, as condições materiais que dificultam sua efetivação de maneira sistemática.

. É a partir dessa contradição que se justifica a proposição de exercícios e encaminhamentos pedagógicos apresentados na sequência, compreendidos não como modelos fechados, mas como possibilidades concretas de ação no interior das condições reais da escola, uma abordagem introdutória, que busca despertar o interesse e trazer maior clareza para as questões que emergem no trabalho com o Teatro.

5.3 Da teoria à prática: Possibilidades Pedagógicas do Teatro na Educação Infantil

> Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças (EMICIDA, 2018)

A imagem evocada por Emicida (2018) dialoga diretamente com a compreensão da infância como território de imaginação, criação e produção simbólica, perspectivas que sustentam as proposições pedagógicas apresentadas neste trabalho. Ao compreender o Teatro como expressão do percurso do desenvolvimento humano em sociedade e a escola como espaço de encontro com as crianças e com os saberes que as humanizam, delineiam-se possibilidades pedagógicas que valorizam a experiência, a criação e a participação infantil, reafirmando o papel do professor como mediador dos processos educativos, responsável por criar condições, organizar experiências e ampliar as possibilidades de ação, expressão e significação.

A interlocução é proposta a partir dos pressupostos teóricos presentes na Teoria Histórico-cultural tomando como referência institucional as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), documento que orienta a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Opta-se por essa normativa por compreender que elas dialogam de forma mais direta com a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, além de possibilitarem uma abordagem menos prescritiva e mais coerente com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

O Teatro na Educação Infantil destaca-se como uma prática significativa para o desenvolvimento da criança. No entanto, é preciso indagar: qual concepção de Teatro está sendo considerada? Qual é o Teatro que se pretende vivenciar com as crianças pequenas? Sem assumir caráter de encenação formal ou de reprodução de modelos preestabelecidos as proposições apresentadas nesta seção não se configuram como modelos pedagógicos acabados ou sequências prescritivas, mas como possibilidades de ação.

Reconhecendo que não há uma verdade única e absoluta diante da complexidade do tema, propõe-se aqui um exercício de reflexão, tendo como ponto de partida a ideia de que é preciso deslocar-se da visão hegemônica e instrumentalista que por vezes transforma o Teatro como apenas apresentação ou aplicação de exercícios. Pereira (2021, p.224)

> O caminho, ao meu ver, é experimentar elementos do Teatro de forma contextualizada, dentro de um planejamento estruturado em diálogo com o contexto das crianças, tornando o ensino do Teatro uma atividade pedagogicamente qualificada, desvinculada do pensamento de que trabalhar com arte se orienta a partir de propostas de “livre expressão” sem um objetivo explícito e definido pelo (a) professor (a).

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem teatral deve ser conduzido de maneira intencional, não se pode limitar a ideia de que a prática teatral só se concretiza em um grande espetáculo. É claro que uma apresentação é uma vivência, sendo está uma oportunidade estética e formativa, no entanto é preciso reconhecer que as escolas raramente possuem infraestrutura para viabilizar esse formato. Diante disso é preciso pensar em outras formas de vivências teatrais igualmente significativas.

Para Barbieri (2022, P. 108) “A criança é sinestésica atua no mundo com todos os sentidos. Canta enquanto desenha, dança enquanto canta, vira uma cambalhota enquanto declama uma poesia - tudo junto”. Esse ponto destacado pela autora evidencia a relevância de elaborar propostas pedagógicas que contemplem a criança em sua totalidade visando sua formação integral, valorizando a exploração de múltiplas formas de expressão, favorecendo uma articulação dentro do processo de aprendizagem. Barbieri (2022, p. 112) pontua:

> É um equívoco quando professores de Educação Infantil têm a perspectiva de que crianças fiquem horas sentadas. Ao contrário, é preciso preparar um

> espaço, um ambiente onde as crianças se sintam à vontade e tenham possibilidades de usar toda sua energia, sem esquecer do brincar, que é constante para as crianças.

Sendo a aprendizagem intrinsecamente corporal, manter as crianças por muito tempo em atividades estáticas representa uma imposição contrária às suas necessidades de movimento. Cabe ao professor, enquanto o sujeito que medeia os conhecimentos, organizar práticas que contemplem essa dimensão. Todavia, como discutido na seção III, a formação inicial docente revela fragilidades significativas no que se refere ao trabalho com as linguagens artísticas. Diante desse cenário, propõe-se aqui a apresentação de algumas proposições pedagógicas de experimentação que possam contribuir para a ampliação do repertório dos professores numa formação tanto inicial como continuada.

Importa destacar que a proposta busca instigar possibilidades corporais ainda pouco exploradas, promovendo vivências que favoreçam novas experiências, que ampliem horizontes na formação da criança. O material apresentado se coloca como um apoio e deve ser compreendido como um recurso de consulta, um convite à inspiração e não um roteiro fixo e rígido a ser reproduzido. Não se pretende engessar a prática docente, mas sim alimentar o repertório.

Considerando contextos com recursos limitados, a seguir apresentam-se sugestões de práticas pedagógicas elaboradas a partir da articulação com os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural.

Em diálogo com os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010), compreendidas aqui como marco orientador das práticas educativas, e não como prescrição de conteúdo ou metodologias. Parte-se do entendimento de que as Diretrizes enfatizam a criança como sujeito histórico, social e cultural, cuja aprendizagem se dá nas interações, nas brincadeiras e nas experiências mediadas pelo adulto.

Aproximando-se das formulações apresentadas por Arce (2021, p. 26 -27):

> A brincadeira bem como as relações sociais, não ocorrem de forma natural, espontânea, elas são fruto de uma construção cotidiana. Assim, as condições de vida, educação e, principalmente as interações travadas pela criança com os adultos que dela cuidam e a educam se constituem em partícipes fundamentais para que a brincadeira e relações sociais se corporifiquem.

Ao afirmar que a brincadeira se corporifica a partir dessas interações, a autora desloca a compreensão da infância de uma perspectiva naturalizante para uma

abordagem histórico-cultural, na qual o desenvolvimento infantil é indissociável das influências de mecanismos semióticos específicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas garantam às crianças experiências que envolvam o corpo, os sentidos, a imaginação e a expressão, favorecendo a imersão nas diferentes linguagens, gestual, verbal, plástica, dramática e musical, em contextos de interação, brincadeira e produção de sentidos.

O documento enfatiza, ainda, a importância de vivências éticas e estéticas, do contato com manifestações culturais diversas e da mediação docente no desenvolvimento da autonomia, da participação e do conhecimento de si, do outro e do mundo (Brasil, 2010). Com o intuito de elucidar a proposta apresentada, propõe-se a aproximação entre o Teatro e o brincar, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Considerando que brincar é uma via de acesso na qual as crianças exploram o mundo, e o adulto precisa conduzir essa ação, fornecendo subsídios para que possam ter repertório de atuação.

> A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o Teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papeis sociais. Com base na experiência por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições (Vigotski, 2009, p.99)

No interior da matriz teórica assumida, o Teatro e o brincar configuram-se como elementos essenciais no processo de aprendizagem, na medida em que possibilitam à criança, a assumir diferentes papéis, ampliar suas formas de expressão, explorar novas modalidades de interação e desenvolver um refinamento comunicativo.

Nesse movimento, ao experimentar outros modos de ser *"*eu sou bruxa, eu leão, eu vendedor de sorvete" a criança mobiliza processos de alteridade que favorecem a descoberta e a redescoberta de si, bem como a reelaboração de seu repertório simbólico" (Altemar, 2016, p. 60). Ao brincar e teatralizar, a criança não apenas expressa sua imaginação, mas se relaciona ativamente com o mundo social que a circunda, apropriando-se de papéis, gestos e significados observados na vida cotidiana.

Conforme assinala Altemar (2016, p. 60), ao afirmar *"agora eu sou a mãe e você o filho"*, a criança reconhece, interpreta e ressignifica as relações do mundo adulto, produzindo cultura e arte a partir de sua própria experiência. Assim, o Teatro,

articulado ao brincar, atua como instância organizadora do psiquismo em desenvolvimento, na medida em que instaura novas exigências, atitudes mais elaboradas e formas complexas de relação consigo, com o outro e com o mundo.

De acordo com a autora o Teatro na Educação Infantil “[...] Anda de mãos dadas com o jogo do faz de conta, a realidade apresentada vem intercalada com a lente da imaginação. Intercala-se com o caminho que a ação faz entre o pensamento e a concretização para fala, som e gesto” (Altemar, 2016, p. 64) Nessa direção, o fazer teatral na infância não se reduz à participação do adulto nas brincadeiras, mas exige o reconhecimento do brincar como ação simbólica estruturante, capaz de incorporar signos próprios do Teatro.

Ao estabelecer aproximações conscientes entre brincar e Teatro, estrutura-se uma prática que se articula com perspectivas do Teatro, nas quais a ação, a presença, a relação com o espaço e a experiência ganham centralidade, em detrimento de formas fixas ou representacionais. Não basta apenas brincar com a criança para fazer Teatro, mas reconhecer o seu brincar e trazer os signos do Teatro, usando das brincadeiras, estabelecendo dessa forma aproximações entre brincar e fazer Teatro.

A partir dessas considerações, as atividades sugeridas buscam integrar momentos de brincadeira com elementos do Teatro, sendo organizadas como proposições pedagógicas abertas, que podem ser apropriadas, adaptadas e ressignificadas pelos professores conforme o contexto, a faixa etária e as condições concretas de trabalho. Essas proposições dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil 2010), especialmente no que se refere às práticas pedagógicas que estruturam o currículo dessa etapa, cujos eixos norteadores são as interações e a brincadeira. Conforme explicitado no documento, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que:

> - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, Teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2010, p. 25-27)

As proposições apresentadas não têm a intenção de esgotar as possibilidades do trabalho teatral na Educação Infantil, mas de oferecer possíveis práticas educativas, capazes de evidenciar princípios, intencionalidades e mediações possíveis no cotidiano pedagógico.

Quadro 19

Atividade 1
Despertar do Corpo
Objetivo/Natureza:
Aquecimento corporal e sensibilização para o movimento
Faixa etária: a partir do 1 ano
Sugestão de músicas iniciais:

1. **Acorda Coelho- Cacau Vargas**

Na letra da música, as crianças são convidadas a saltar para frente, para trás e para os lados, realizar movimentos circulares com os quadris e brinca com transições entre o plano baixo (chão) e o alto estimulando percepção espacial e coordenação corporal.

2. **Tic tic bicicleta- Shauan Bencks**

As crianças aquecem as pernas enquanto fazem movimentos de "bicicleta no ar", como se pedalasse, combinando ainda movimentos de dobrar e esticar ("encolhe, estica") em ciclos contínuos. A atividade brinca com diferentes velocidades, ora devagar, explorando o controle do corpo, ora rápido, estimulando energia e ritmo.

Procedimento:

Nas duas músicas, as crianças começam deitadas. A primeira permite variação de posição, enquanto na segunda elas permanecem deitadas, movimentando apenas as pernas. O professor deve realizar os movimentos junto com a turma. Em turmas de I e II, pode ser necessário um período de observação por parte das crianças antes da execução completa; ainda assim, é importante persistir na prática, pois aos poucos as crianças começarão a se engajar nos movimentos.
São músicas agitadas, que fomentam o movimento, a princípio isso pode trazer certo receio de deixar as crianças ainda mais agitadas, mas é uma forma de oferecer espaço para que elas liberem essa energia e possam se expressar.
Trata-se de músicas dinâmicas, que estimulam o movimento. Pode surgir a preocupação de que aumentem ainda mais a agitação das crianças; contudo, elas representam uma oportunidade de brincar, gastar energia e se expressar com o corpo, direcionando movimentos.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 20

Atividade 2
Relaxamento
Objetivo/Natureza:
Promover o relaxamento corporal e respiratório
Faixa etária: livre
Sugestão de músicas:

1. **Calma, respira- Fabiana Godoy**
2. **Respira Bem devagarinho- Tia Mori**

Procedimento: As duas canções apresentam uma melodia suave e letras que favorecem a condução da respiração. A proposta pode ser vivenciada por diferentes faixas etárias, desde que respeitadas as especificidades de cada período do desenvolvimento. Com os bebês, trata-se de uma experiência inicial de concentração, sendo esperado que não permaneçam totalmente imóveis, visto que esse é um processo gradual. A partir dos dois anos, observa-se uma ampliação no tempo de permanência na atividade. O relaxamento pode integrar o início das propostas, marcar seu desfecho ou mesmo compor a rotina do sono, transformando-se em um pequeno ritual de serenidade.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 21

Atividade 3
Contação de histórias com objetos
Objetivo/Natureza:
Trabalhar a escuta e a atenção por meio da contação de histórias;

A imaginação na possibilidade de ressignificar objetos;

Experimentar texturas diversas;

Expressão corporal na dramatização/ recontar a história;

Faixa etária: A partir do I ano
Procedimento:
A história sugerida é *O Lobo e os Sete Cabritinhos*, com a proposta de contá-la oralmente utilizando objetos para ilustrar os personagens. Recomenda-se, por exemplo, representar os cabritinhos com algodões de bolinha, a mamãe cabrita com um algodão em rolo, e o lobo com um tecido ou objeto preto. Após a narrativa, é interessante permitir que as crianças manipulem os objetos livremente. A partir do infantil II, a atividade pode ser ampliada, incentivando-as a recontar a história; o professor pode conduzir o processo, estimulando a criação de novas situações e representações a partir da narrativa original.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 22

Atividade 4
Teatro de sombras
Objetivo/Natureza:

- Favorecer o pensamento simbólico;
- Desenvolver gestos e movimentos precisos ao manipular figuras ou recortes.
- Trabalhar a coordenação olho-mão e a noção de espaço e proporção.
- Integrar corpo, sombra e luz, promovendo consciência corporal.
- Explorar luz, sombra, cor e perspectiva como elementos artísticos.
- Desenvolver sensibilidade estética e percepção visual.

Faixa etária: livre
Procedimento:
Será necessária uma caixa de papelão grande, com um recorte no centro, sobre o qual deve ser colado um tecido branco, de preferência algodão, pois a densidade de sua trama, especialmente do algodão cru, reduz a passagem de luz, favorecendo a formação das sombras. O professor pode optar por enfeitar a caixa ou deixá-la simples (ver figuras 15 e 16). Em seguida, recortar as formas que se deseja projetar, colar em palitos e preparar o ambiente, tornando-o mais escuro. Pode-se utilizar lanternas ou a luz do próprio celular para criar as sombras, incentivando a criatividade das crianças. A atividade pode ser acompanhada de música ou contação de histórias. Para os bebês, recomenda-se utilizar músicas curtas (ver exemplo figura XXVI- Dramatização música “Lagarta Comilona- Shauan Bencks”); conforme a faixa etária aumenta, é possível introduzir histórias, e, a partir do Infantil II, permitir que as crianças experimentem ir para trás da caixa para criar suas próprias sombras e histórias.

Figura 15

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16

Quadro elaborado pela autora

Quadro 23

Atividade 5
Imitando os animais
Objetivo/Natureza:

- Promover a exploração expressiva do corpo por meio da imitação de animais;
- Favorecer a ampliação do repertório gestual, a experimentação dos diferentes planos corporais (baixo, médio e alto) e a relação entre movimento, som e imaginação;

Faixa etária: Berçário; Infantil I e II
Procedimento:

Apresentar às crianças imagens realistas de diferentes animais, priorizando figuras que evidenciem claramente suas formas corporais. Sempre que possível, podem ser utilizados livros interativos com recursos sonoros; no entanto, esse material não é obrigatório. O aspecto central da proposta consiste na apresentação visual dos animais na realidade, acompanhada da exploração de seus sons e movimentos característicos.
A partir da observação das imagens, propor a imitação dos animais, convidando as crianças a experimentar seus gestos, deslocamentos e sons, com atenção especial aos diferentes planos corporais. Por exemplo:

- tatu-bola: rolar pelo chão, explorando o plano baixo;
- formiga e tartaruga: deslocar-se próximo ao chão, também no plano baixo;
- cachorro, gato e leão: caminhar e se movimentar no plano médio;
- borboleta: explorar movimentos amplos no plano alto.

Progressivamente, pode introduzir variações relacionadas às qualidades do movimento, como velocidade, intensidade e ritmo, por exemplo, a lentidão da tartaruga em contraste com a agilidade do tatu-bola. É esperado que, inicialmente, muitas crianças apenas observem a proposta; ao longo da repetição e da continuidade da experiência, elas tendem a se apropriar dos gestos, passando a executá-los e, posteriormente, a recriá-los. É fundamental que o espaço seja previamente organizado ao longo da atividade, garantindo segurança, liberdade de movimento e condições adequadas para a exploração corporal.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 24

Atividade 6
Tecidos
Objetivo/Natureza:
Favorecer a exploração sensorial, expressiva e corporal por meio da manipulação de tecidos;
Estimular a percepção visual e tátil, a coordenação motora ampla, a atenção compartilhada e a experimentação de ações rítmicas e espaciais, em articulação com a brincadeira e a musicalidade;
Faixa etária: Berçário; Infantil I e II
Procedimento:

Iniciar a atividade apresentando um pedaço de tecido às crianças, explorando movimentos como balançá-lo no ar, realizar jogos de esconder e revelar, lançá-lo para cima e retomá-lo, criando situações de expectativa e surpresa. Como sugestão, o professor pode cantar a música “Enrola, enrola, enrola, enrola, e puxa e puxa e 1, 2, 3; esconde, esconde,

esconde, esconde, e puxa e puxa e 1, 2, 3; e joga e pega, e joga e pega, e joga e pega, e puxa e puxa, e 1, 2, 3", podendo acrescentar outros movimentos à letra, conforme a dinâmica do grupo.
Em turmas novas, início do ano letivo, recomenda-se que, num primeiro momento, as crianças apenas observem a ação proposta pelo adulto. Em grupos com maior familiaridade, especialmente no final do ano letivo, os tecidos podem ser entregues às crianças desde o início, possibilitando maior participação ativa.
Independentemente do momento do grupo, é importante disponibilizar tecidos de diferentes tamanhos, cores e texturas, permitindo que as crianças explorem livremente os materiais. Inicialmente, o professor deve favorecer a exploração; gradativamente, pode sugerir ações específicas, como enrolar, puxar, esconder, lançar e recolher, respeitando as iniciativas das crianças, que frequentemente introduzem novas possibilidades de uso e movimento.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 25

Atividade 7
Criar histórias com objetos
Objetivo/Natureza:
Estimular a criação de narrativas por meio da exploração de objetos do cotidiano, favorecendo a imaginação, a expressividade, a ampliação do repertório simbólico e a experimentação de ações corporais e sonoras, a partir das relações entre objeto, gesto e narrativa;
Faixa etária: Berçário; Infantil I e II
Procedimento:

Selecionar objetos variados do cotidiano, preferencialmente aqueles que apresentem diferentes texturas, formas e possibilidades de manipulação. A partir desses objetos, o professor inicia a criação de pequenas narrativas, atribuindo-lhes ações, características ou papéis ficcionais. Por exemplo: uma escova de dentes pode se tornar um personagem acelerado que "quer escovar tudo" diferentes partes do corpo, como pés, mãos e rosto; um borrifador de água pode ser uma criança que vivia espirrando; uma panela e uma colher podem representar personagens, como uma mãe e uma filha etc...
Os objetos podem permanecer sendo eles mesmos ou assumir funções simbólicas, conforme a condução da narrativa. A ênfase da proposta está na exploração das texturas, das ações e das possibilidades expressivas que emergem da relação entre corpo, objeto e imaginação.
Após esse momento inicial, os objetos devem ser disponibilizados para que as crianças os manipulem livremente, experimentando suas próprias narrativas e ações. A repetição das histórias e dos objetos que mais despertaram interesse é interessante, pois contribui para a elaboração de repertório, o reconhecimento de possibilidades expressivas e a ampliação das formas de criação simbólica pelas crianças.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 26

Atividade 8
Movimentos de expansão e contração do corpo
Objetivo/Natureza:
Promover a consciência corporal por meio da exploração dos movimentos de expansão e recolhimento, favorecendo a percepção do próprio corpo, a coordenação motora ampla, a expressividade facial e a experimentação de diferentes qualidades de movimento.
Faixa etária: Berçário; Infantil I e II
Procedimento:

Convidar as crianças a realizar movimentos corporais de "abrir" e "fechar" o corpo. O movimento de abrir consiste em esticar e expandir o corpo, envolvendo dedos, mãos, braços, pernas, tronco e pescoço; o de fechar corresponde ao recolhimento do corpo, formando uma bola pequena e compacta. Esses movimentos podem ser realizados tanto em pé quanto deitados, permitindo variações espaciais e posturais.
Ao longo da atividade, pode-se propor diferentes variações, explorando ritmos, intensidades e tempos do movimento, alternando expansões mais lentas ou mais rápidas, amplas ou suaves. Em articulação com os movimentos corporais,

sugere-se a inclusão de explorações faciais, como mandar beijo, mostrar a língua, abrir e fechar a boca, inflar as bochechas, franzir a testa, piscar os olhos ou fazer expressões de surpresa e alegria.
As propostas devem ser conduzidas de forma lúdica e respeitosa, permitindo que as crianças observem, experimentem e, progressivamente, se apropriem dos movimentos, podendo também criar novas formas de abrir e fechar o corpo e o rosto. Uma sugestão é depois colocá-los diante de espelhos para se observarem

Quadro elaborado pela autora

Quadro 27

Atividade 9
Esse objeto não é esse objeto
Objetivo/Natureza:
Estimular o pensamento simbólico e a imaginação por meio da ressignificação de objetos do cotidiano; Favorecer a criação de novas funções, a ampliação do repertório expressivo e a participação das crianças em jogos de faz de conta e criação teatral
Faixa etária: Infantil III, IV e V
Procedimento:

Apresentar às crianças um objeto do cotidiano, por exemplo, um chinelo, e anunciar que ele "não é mais" o objeto em sua função habitual, convidando o grupo a atribuir novos significados. Inicialmente, o professor pode oferecer alguns exemplos, como transformar o chinelo em um telefone, em um microfone ou em um controle remoto, demonstrando corporalmente o uso simbólico do objeto.

Em seguida, o objeto é lançado ao grupo para que as crianças proponham e experimentem novas possibilidades de transformação. É comum que, nos primeiros momentos, as crianças repitam as sugestões apresentadas; cabe ao professor, de forma sensível, incentivar a ampliação das ideias, refinando e direcionando as proposições quando necessário. Em turmas de infantil III, pode haver maior inibição ou limitação de repertório, o que requer maior tempo de exploração e encorajamento.
Recomenda-se prolongar a exploração de um mesmo objeto antes de introduzir outro, permitindo que as crianças aprofundem as possibilidades simbólicas e expressem diferentes usos, ações e narrativas a partir do mesmo material.

Quadro elaborado pela autora

Quadro 28

Atividade 10
Criando narrativas
Objetivo/Natureza:
Favorecer a criação coletiva de narrativas a partir da caracterização corporal e do uso de objetos e adereços, estimulando a imaginação, a criação de personagens, a negociação de ideias em grupo e a articulação entre corpo, linguagem e jogo dramático.
Faixa etária
Infantil I, III e IV.
Procedimento
Disponibilizar pela sala diferentes objetos e adereços, como chapéus, blusas, lenços, perucas (quando houver disponibilidade) e, eventualmente, materiais como tinta, desde que haja acompanhamento e organização do espaço. A proposta consiste em convidar as crianças a se caracterizarem livremente, utilizando os materiais de acordo com suas escolhas e interesses.
Após a caracterização, cada criança é convidada a criar um personagem, atribuindo-lhe um nome e, quando possível, uma função, profissão ou característica marcante. O professor intervém apenas quando a criança demonstra vergonha ou dificuldade em elaborar ideias, oferecendo sugestões pontuais ou perguntas disparadoras; nos demais casos, as escolhas e proposições partem das próprias crianças.

Com os personagens definidos, o grupo é convidado a criar coletivamente uma narrativa, entrando em acordo sobre o local onde a história se passa, a situação ou conflito vivido pelos personagens e as formas de resolução. O professor atua como mediador do processo, organizando as falas, incentivando a escuta e a negociação entre as crianças, podendo estipular indicações previamente (antes da caracterização por ex: estamos indo para um deserto muito muito longe com muita areia e muito quente...) Recomenda-se que essa atividade seja desenvolvida após um semestre de vivência das propostas anteriores, de modo que as crianças já tenham constituído um repertório corporal e expressivo mais amplo. Sempre que pertinente, a atividade pode articular-se aos conteúdos trabalhados em sala, utilizando adereços relacionados a temas em estudo, por exemplo, elementos da natureza ou aspectos do cotidiano.

Quadro elaborado pela autora

O conjunto de possibilidades de práticas apresentado busca exemplificar possibilidades pedagógicas que mobilizem aspectos constitutivos do fazer teatral. Para explicitar os critérios que orientaram essas escolhas, destacam-se, a seguir, alguns elementos fundamentais para o trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil.

O primeiro ponto de destaque é o espaço, a configuração da sala de aula, Barbieri (2022) afirma que o espaço precisa ser reconfigurado e que por vezes a criança faça desenhos na hora que está sobre a mesa, mas também possa se apoiar no chão, nas paredes e outras possibilidades de espaços nesse sentido, a autora é mais enfática nas linguagens visuais, mas isso pode se aplicar ao Teatro também, considerando um espaço limitado a sala de aula, o professor pode afastar ou até retirar da sala as mesas e cadeiras, deixando com mais lugar apropriado de locomoção para assim iniciar processos envolvendo experimentação corporal, utilizar colchonetes ou mesmo, quando a escola dispuser, pela realização das atividades em espaços abertos, considerando as contribuições de Soares (2010, p. 154) que diz:

> O trabalho em espaços não-convencionais quebra, desta, maneira, com a rotina diária, institui uma nova relação de aprendizagem na escola e traz para o aluno a percepção do jogo enquanto elemento de totalidade, de movimento e de criação de uma forma em processo contínuo de construção e desconstrução.

Nesse sentido, o deslocamento das práticas para outros arranjos espaciais, seja pela retirada de mesas e cadeiras, pelo uso do chão, das paredes ou de áreas externas, amplia as possibilidades de experimentação corporal e simbólica das crianças, favorecendo modos de participação mais ativos e integrados. Soares (2010) também problematiza a organização espacial em círculo, destacando que essa configuração instaura, desde o início da atividade, um ritual diferenciado no contexto

da sala de aula, ao tensionar as formas tradicionais de ocupação do espaço e de relação entre os sujeitos.

Ao romper com a disposição frontal tradicional, essa configuração espacial favorece relações mais horizontalizadas entre professor e crianças, uma vez que todos passam a ocupar o mesmo lugar simbólico. “Não há relação de hierarquia e sim de igualdade em sua ocupação. Não existe o primeiro e nem o último colocado, todos ocupam a mesma importância e posição” (Soares, 2010, p.151).

As ideias iniciais propostas configuraram-se como sugestões que servirão de alicerce para o trabalho, marcando o início do processo de sensibilização do corpo de maneira orientada e intencional. Distanciam-se, assim, de práticas soltas sem direcionamento definidos aproximando-se da reflexão de Pereira (2021, p.78), ao destacar que “O (A) professor (a) pode propor atividades corporais que levem à ampliação do repertório expressivo das crianças, incentivando-as a criarem movimentos, vozes posturas corporais diferentes daquelas realizadas em seu cotidiano”.

A música constitui um recurso privilegiado para iniciar o trabalho com a linguagem teatral junto às crianças, pois atua diretamente sobre os órgãos dos sentidos e se configura como estímulo fundamental ao desenvolvimento sensorial. Nesse contexto, é importante considerar que “[...] a sensação é um fenômeno educável, há que se reconhecê-la, também, como objeto da educação escolar” (Martins, 2013, p. 299).

A prática pedagógica da contação de histórias é aplicada de forma lúdica, mas é essencial que o professor tenha embasamento teórico, garantindo que cada decisão pedagógica seja consciente e planejada. Ao contar uma história ou propor atividades rítmicas às crianças, não são enunciados de maneira explícita os objetivos conceituais, como “agora vamos trabalhar a ampliação do repertório”, “o desenvolvimento da função psíquica superior da atenção ou das funções motoras”. No entanto, esses objetivos estão presentes de maneira implícita na condução da atividade, orientando as escolhas do professor em relação ao ritmo, à narrativa, aos movimentos e à interação com as crianças. Mesmo sem explicitação conceitual, a prática pedagógica favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, mostrando que a teoria e a prática caminham juntas no processo de aprendizado.

Ao trazer a ideia de contação de histórias utilizando objetos enquanto “substituto lúdico”, trabalha-se a função simbólica, o faz de conta, atribuindo um novo significado aos objetos, expandindo a capacidade de imaginação:

> A adoção de substitutos lúdicos (pessoas e/ou objetos que substituem outros nas brincadeiras), um dos pré requisitos no jogo de papéis, amplia as possibilidades operacionais da criança em face dos objetos e situações sociais, na medida em que liberta sua ação do imediatamente presente e disponibilizado. (Arce et al, 2006, p.40)

A proposição de ações dessa natureza possibilita a ampliação dos processos de exploração e criação de significados mais complexos, ao reconhecer a criança como sujeito social capaz de elaborar múltiplas leituras da realidade a partir do acesso a novas experiências. Nesse movimento, a atividade teatral favorece deslocamentos simbólicos que ampliam o repertório expressivo infantil, permitindo que a criança ressignifique o mundo que a cerca por meio da imaginação e da ação.

Essa compreensão também se expressa na Atividade IX, que propõe a experimentação de novas funções para os objetos, deslocando-os de seus usos convencionais. Ao atribuir novos sentidos aos materiais, a criança opera no plano simbólico, exercitando a capacidade de representação e de criação. Conforme aponta Elkonin (1998, p. 226), “Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança de cor, tamanho, forma e outras características”

Desse modo, o uso de objetos substitutivos no contexto das práticas teatrais não se configura como ausência de rigor pedagógico, mas como condição para o desenvolvimento da função simbólica, elemento central no processo de constituição do pensamento infantil e na apropriação das formas culturais de expressão.

As reflexões desenvolvidas até aqui conduzem à explicitação de um aspecto estruturante do trabalho com o Teatro na Educação Infantil: a centralidade do processo em detrimento da ênfase em resultados finais ou apresentações formalizadas. Nessa perspectiva, o interesse pedagógico não se orienta pela produção de espetáculos ou pela obtenção de produtos acabados, mas pela experimentação, pelo jogo.

Sobre essa compreensão, cabe destacar as observações feitas por Elkonin (1998), que entende jogo como uma atividade social e culturalmente constituída, que emerge das condições concretas de vida da criança em sociedade e se organiza a

partir da assunção de papéis sociais, da ficção e do uso simbólico dos objetos. Por meio do jogo, a criança não apenas reproduz ações do mundo adulto, mas as reelabora, criando sentidos e significações.

Na visão do referido autor desde os primeiros momentos da vida, o desenvolvimento sensorial e perceptivo da criança está implicado na relação com o outro, sendo atravessado por processos de aprendizagem que se organizam a partir das ações com os objetos e das mediações sociais que lhes atribuem significado. No caso dos bebês, as ações iniciais com os objetos, olhar, alcançar, tocar, manipular, não são meramente motoras, mas constituem a base para a formação das percepções e para a elaboração das primeiras relações entre imagem, forma, tamanho e distância. Ao apreender objetos, apalpá-los e contemplá-los simultaneamente, a criança estabelece conexões fundamentais para a percepção tridimensional e para a organização de suas ações futuras, num processo em que o esquema geral de manipulação antecede o domínio das operações específicas relacionadas à forma física do objeto e às condições concretas de sua execução.

Em continuidade às reflexões desenvolvidas, compreende-se o trabalho com o corpo a partir do reconhecimento de que a imagem corporal é socialmente produzida, sendo atravessada por valores e padrões historicamente constituídos na sociedade. No contexto da Educação Infantil, essa compreensão exige que a docência considere a dimensão corporal das crianças como um processo integrado, no qual corpo, emoção, socialização e linguagem se constituem nas relações estabelecidas com o outro e com o mundo.

Desse modo, a criança é compreendida como sujeito histórico que chega à Educação Infantil já constituído por referências corporais e simbólicas oriundas de suas experiências sociais anteriores, as quais se expressam de maneira diversa, em função das múltiplas realidades sociais e culturais que atravessam sua trajetória. Conforme argumenta Pereira (2015, p. 179) “Cada criança chega à creche/escola com uma bagagem cultural singular e compreende-se como fundamental que o professor leve esse fator em consideração para que estabeleça um processo efetivo de construção de saberes”.

A partir dessa compreensão, o trabalho pedagógico com o corpo na Educação Infantil não pode assumir uma lógica homogeneizante ou normativa, mas deve reconhecer e valorizar a diversidade de experiências corporais trazidas pelas crianças, criando situações intencionalmente organizadas que possibilitem o encontro

entre essas diferentes referências, promovendo a ampliação dos repertórios corporais, expressivos e simbólicos do grupo.

Ao ofertar possibilidades de deslocamento pelo espaço e de exploração de múltiplas formas de expressão, cria-se um campo de experiências no qual as crianças podem experimentar outras maneiras de agir, sentir e se relacionar com o próprio corpo, deslocando-se de usos corporais cristalizados e ampliando suas possibilidades de ação e significação. Nessa perspectiva, seja imitando animais, expandindo e contraindo o corpo, criando narrativas, todas são formas de experimentação teatral.

Em termos gerais, os aspectos selecionados para ênfase nesta discussão fundamentam-se em uma práxis relacional que concebe o Teatro na Educação Infantil como processo, experimentação e experiência estética, afastando-se de perspectivas meramente produtivistas ou espetacularizadas. Nessa abordagem, o brincar é compreendido como uma possibilidade legítima de fazer teatral, desde que reconhecido em sua potência expressiva e simbólica. Tal compreensão é explicitada por Altemar (2016, p. 64), ao afirmar que “Não basta apenas brincar com a criança para fazer Teatro, mas reconhecer o seu brincar e trazer os signos do Teatro, usando das brincadeiras, estabelecendo dessa forma aproximações entre brincar e fazer Teatro”. O Teatro na Educação Infantil configura-se como um campo de mediações sensíveis e pedagógicas, no qual o brincar deixa de ser apenas um recurso metodológico e passa a constituir-se como linguagem e experiência estética.

No âmbito deste trabalho, a proposição de atividades pedagógicas fundamentadas teoricamente buscou oferecer horizontes possíveis de atuação, sem o intuito de estabelecer modelos fixos ou normativos.

As formulações mobilizadas assumem importância ímpar para a compreensão do Teatro como linguagem e experiência cultural, que ocupa lugar relevante na Educação Infantil, desde que sustentado por intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e fundamentação teórica consistente. O percurso desenvolvido nesta pesquisa orientou-se no intuito de contribuir para o reconhecimento do Teatro como prática formativa possível, articulada ao cotidiano escolar e comprometida com processos de humanização, produção de sentidos e ampliação das experiências infantis.

FECHAM-SE AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa parte do reconhecimento de que o Teatro contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil quando mediado intencionalmente na prática pedagógica pelo professor. O percurso investigativo desenvolvido teve como eixo central responder a seguinte questão: De que forma a linguagem teatral contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e como a formação e práxis do professor influenciará no seu processo de humanização? Tendo como objetivo geral compreender e promover o uso do Teatro como linguagem formativa na Educação Infantil, proporcionando práticas pedagógicas e expressivas, no âmbito da formação continuada, identificando subsídios teórico-metodológicos que ampliem as possibilidades da ação docente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Com vistas ao alcance do objetivo proposto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: Analisar a Arte como produção histórico-social, resultante das relações do ser humano com a natureza e com os outros, afastando-se de concepções espontaneístas e naturalizantes; Examinar legislações e diretrizes curriculares relacionadas ao ensino de Arte; Analisar o lugar da arte e do Teatro na formação inicial de professores da Educação Infantil, considerando marcos legais e curriculares; Discutir as categorias centrais do desenvolvimento humano à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural; Analisar, a partir dessa perspectiva, as contribuições do Teatro para os processos de desenvolvimento humano; Articular os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com o Teatro, compreendendo-o como linguagem artística mediadora do desenvolvimento; Explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, o campo empírico, os instrumentos de produção de dados e os modos de aproximação com o cotidiano da Educação Infantil; Desenvolver uma ação formativa, por meio de oficinas, que possibilite a familiarização de professores da Educação Infantil com fundamentos do fazer teatral; Analisar o processo de formação continuada por meio da intervenção pedagógica, considerando os movimentos de apropriação do Teatro como linguagem artística, as mediações realizadas e as contradições emergentes ao longo do percurso; Sistematizar possibilidades pedagógicas do Teatro na Educação Infantil como desdobramento da intervenção formativa, explicitando contribuições, limites e implicações para a práxis docente.

Os objetivos específicos estruturam-se ao longo das seções que compõem o trabalho. Uma vez que a primeira seção se destina à introdução, as discussões são desenvolvidas a partir da segunda seção, que se dedicou à análise do percurso histórico e curricular da arte na educação, à problematização de concepções naturalizantes sobre as habilidades artísticas e à explicitação das fragilidades estruturais que atravessam a formação docente, evidenciando lacunas persistentes nesse campo.

As discussões acerca do homem, do trabalho e da sociedade evidenciam o modo como as relações sociais incidem sobre o processo de formação humana, tomando como categorias centrais o desenvolvimento humano à luz dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Esses elementos constituíram o eixo central da terceira seção, na qual se abordam aspectos fundantes do gênero humano. Discute-se, ainda, as contribuições do Teatro para os processos de desenvolvimento humano e seus desdobramentos na constituição do psiquismo e das funções psíquicas superiores.

Na quarta seção, apresentam-se as escolhas metodológicas que fundamentam a pesquisa, ancoradas no materialismo histórico e dialético como base epistemológica e metodológica, articulado ao método crítico-dialético na produção do conhecimento educacional e na compreensão da formação humana. O método crítico-dialético, compreendido como um processo vivo e não linear, permite superar apreensões imediatas da realidade ao promover o movimento do concreto ao abstrato e o retorno ao concreto em um patamar mais elaborado de compreensão, por meio da mediação teórica. Nessa direção, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando procedimentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, explicitando os caminhos teórico-metodológicos, o campo empírico, os instrumentos de produção de dados e os modos de aproximação com o cotidiano da Educação Infantil.

A quinta seção tem como foco à análise da implementação da pesquisa no contexto da Educação Infantil, evidenciando as condições objetivas que atravessam o trabalho pedagógico e as adversidades enfrentadas. Os dados oriundos dos questionários iniciais e finais revelam um cenário marcado pela sobrecarga de demandas institucionais, pela fragilidade da formação inicial e pela insuficiência de ações sistemáticas de formação continuada, especialmente no que se refere à linguagem teatral. Tais condições incidem diretamente nas práticas pedagógicas, produzindo hiatos significativos no trabalho com o Teatro na Educação Infantil. Ainda

assim, à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, identificam-se possibilidades concretas de estruturação de uma práxis que articule teoria e ação, reafirmando o papel do professor como mediador dos conhecimentos culturais e agente ativo na ampliação do repertório simbólico das crianças, compreendendo o ensino não como aplicação técnica, mas como processo intencional e formativo.

O percurso investigativo culmina na apresentação de proposições pedagógicas fundamentadas teoricamente, organizadas como desdobramentos da reflexão desenvolvida ao longo da pesquisa, abertas à ressignificação conforme os contextos de atuação docente. As avaliações das professoras participantes indicam que, apesar das limitações contextuais, metodológicas e teóricas inerentes ao estudo especialmente relacionadas ao recorte empírico e ao tempo de intervenção, a escola configura-se como um espaço potencial para a integração do Teatro, desde que sustentada por planejamento, intencionalidade e mediação qualificada. Desse modo, a investigação evidencia tanto os limites quanto às possibilidades de inserção do Teatro na Educação Infantil, apontando para a necessidade de investimentos formativos e curriculares que contribuam para o reconhecimento e a consolidação dessa linguagem como dimensão constitutiva dos processos de desenvolvimento humano desde a infância.

No âmbito deste trabalho, pode-se afirmar que a tese respondeu de modo consistente ao problema proposto, ao explicitar que o Teatro, compreendido como linguagem artística e prática cultural historicamente produzida, apresenta um potencial formativo significativo, ainda pouco efetivado no cotidiano da Educação Infantil considerando o recorte empírico e institucional analisado. As hipóteses que orientaram a investigação foram, em grande medida, confirmadas no contexto analisado, ao demonstrar que a fragilidade do trabalho com o Teatro nessa etapa educacional, articula-se, de um lado, à trajetória histórica e curricular das artes nos documentos oficiais que orientam esse contexto os quais, embora reconheçam a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento infantil, frequentemente as abordam de forma genérica ou subordinada a outras áreas do conhecimento e, de outro, às lacunas da formação inicial docente e à insuficiência de políticas de formação continuada que contemplem, de maneira sistemática e consistente, o ensino das artes, em especial do Teatro

Ao mesmo tempo, constatou-se que, mesmo diante de condições adversas, a escola se configura como um espaço promissor para a inserção do Teatro, desde que

haja intencionalidade pedagógica e mediação adequada. Algumas hipóteses foram parcialmente confirmadas, especialmente no que se refere ao impacto imediato da intervenção formativa, revelando que os processos de apropriação teórica e prática demandam tempo, continuidade e condições institucionais favoráveis.

Para o campo acadêmico, o estudo amplia o debate sobre arte, desenvolvimento humano e formação de professores, oferecendo uma leitura fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Para a prática educativa, aponta a necessidade de investimentos em formação continuada e de políticas públicas que valorizem as linguagens artísticas no currículo escolar. Do ponto de vista social, a pesquisa reafirma a educação como prática comprometida com a humanização dos sujeitos e com a ampliação do acesso às produções culturais historicamente acumuladas.

Os resultados alcançados indicam a necessidade de novas investigações que aprofundem o estudo do Teatro na Educação Infantil em diferentes contextos institucionais, que analisem processos formativos de longa duração e que explorem outras possibilidades metodológicas de intervenção. Sugere-se, ainda, o aprofundamento teórico acerca das relações entre Teatro e brincadeira, bem como estudos que investiguem a inserção das linguagens artísticas na formação inicial de professores.

Por fim, na trama que constitui esta escrita, o Teatro emerge como travessia: uma aventura em direção ao desconhecido, ao que se anuncia e, por vezes, se revela de forma inteiramente outra. Escapa à captura do discurso e à lógica da mensuração, pois se faz no encontro, na presença e na relação com o outro, afirmando-se como experiência profundamente humana e aberta à complexificação contínua. O estudo aqui desenvolvido reafirma que essa travessia não se dá ao acaso, mas requer intencionalidade, mediação qualificada e ação docente consciente. Que o percurso investigativo possa contribuir para fortalecer o lugar do Teatro na escola como prática educativa comprometida com a formação humana, com a produção de sentidos e de experiências estéticas e significativas na infância.

REFERÊNCIAS

ALTEMAR, Larissa Maria Santos. A linguagem teatral e a cultura da infância. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, v. 4, n. 5, 2016.

AMARAL, Ana Maria de Abreu. **Teatro de formas animadas**. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Pedagogia histórico-crítica: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos**. GO: IF Goiano, 2023.

ARCE, Alessandra et al. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alínea, 2020.

_____, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 414-427, 2013.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Pedagogia histórico-crítica e relações entre arte e vida na educação escolar**. Appris, 2019.

BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes.** São Paulo: Hucitec, 1991.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: É Realizações, 2012.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?.** São Paulo: Blucher, 2022.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O Teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da Escola**, v. 21, p. 29-38, 2011.

BARROS, Marta Silene Ferreira Barros; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; GOMES, Isadora Dias et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em revista**, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016.

BARROS, Marta Silene Ferreira Barros; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta; (Orgs). **Formação, Ensino e Emancipação Humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019a.

BARROS, Marta Silene Ferreira; Saito, Heloisa Toshie Irie. A prática pedagógica na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da Criança. In. MAGALHAES, Cassiana e Eidt Nádia Mara. **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Editora CRV. Curitiba, 2019b.

BENITES, Rita de Cássia Ribeiro. A desvalorização do ensino de arte no Brasil. **Revista Trilhas da História,** v. 10, n. 20, 2021.

BERNARDES DE ARRUDA, Viviane Aparecida; BARROS, Marta Silene Ferreira. **RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: impactos do Pibid na formação inicial e continuada de professores da educação infantil**. Editora BAGAI, 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece normas para o ensino primário, ginasial e normal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o conteúdo do componente curricular de arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC: sistema eletrônico de monitoramento de instituições e cursos de educação superior. Disponível em: https://emec.mec.gov.br. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

BULATY, Andréia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Currículo e a Arte no curso de Pedagogia de três instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Unicamp, 2012.

CARRERI, Roberta. **Rastros: treinamento e história de uma atriz do Odin Teatret**. Perspectiva, 2011.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Campinas**: Autores Associados, 2016.

CINTRA, R. et al. Ensino de arte e formação docente: metodologias e grade curricular. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 107–118, fev. 2018.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DESGRANGES, Flávio. A poética do participador: efeito estético para além do sentido. In: NOGUEIRA, Márcia Pompeo [et al.] (org.). **Pedagogias do desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Hucitec, 2020.

DIONNE, Hugues. A pesquisa: ação para o desenvolvimento local. In: **A pesquisa: ação para o desenvolvimento local**. 2007.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 79-115, 2000.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária**, p. 25-36, 2016.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMICIDA**.** ***Amoras***. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FO, Dario.; FRANCA, Rame. **Manual mínimo do ator. Tradução de Lucas Baldovino e Carlos David Szlak.** São Paulo, Senac, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas:** Autores Associados, 2009.

GOMES, Isadora Dias et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em revista**, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Léxico de pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 1991.

LEONTIEV, Alexis N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi**. Londrina: PR, 2023.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina (UEL). **Curso de Pedagogia.** Disponível em: https://graduacao.uel.br/pedagogia/o-curso/. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel. Teatro com bebês: narrando vivências na educação infantil. **Eccos – Revista Científica**, n. 50, 2019.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral: sensações e percepção.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral: sensações e percepção – psicologia dos processos cognitivos**. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral: Atenção e memória.** Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010.

MARINGÁ. Universidade Estadual de Maringá (UEM). **Curso de Pedagogia**. Disponível em: https://dtp.uem.br/arquivos/ppc-projeto-pedagogico-do-curso-de-graduacao-em-pedagogia/ppc-re_publicacao-2024_curricularizacao-da-extensao-1.pdf/view. Acesso em:03 de Jun. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**. Autores Associados, 2007.

_____, Lígia Marcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**, v. 2, p. 449-474, 2009.

_____, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2013.

_____, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

_____, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papeis sociais e o ensino sistematizado. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Autores Associados, 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Martin**, 2009.

MUKHINA, Valeria**. Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. 2. ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins, 2022.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, n. 36, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e a pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, *v.* 15, n. 2, p. 407-429, ago. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, educação infantil e arte. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, 2008.

PAULA, Regina Ridão Ribeiron de; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Prospecções do ensino de arte na Educação Infantil: currículo, políticas públicas e suas aproximações com as práticas pedagógicas. **Dialogia**, n. 43, p. e23787-e23787, 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEIXOTO, Cleibiane Susi; PEIXOTO, Cleiliane Sisi; LOUREIRO, Luciana Costa. Prática teatral para a educação das crianças – algumas contribuições pedagógicas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 34, 5 de setembro de 2023.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 24, p. 174-185, 2015.

_____, Diego de Medeiros. É de verdade ou de mentira?: práticas teatrais na Educação Infantil. In: NOGUEIRA, Márcia Pompeo [et al.] (org.). **Pedagogias do desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Hucitec, 2020.

_____, Diego de Medeiros. Que Drama é Esse?!?–práticas teatrais na Educação Infantil. **São Paulo: Hucitec A**, v. 2,2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 073-091, 2017.

REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Conhecimento & Diversidade**, v. 5, n. 9, p. 37-47, 2013.
SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar.** 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de**. O pequeno príncipe**. UFAC, 2016.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Teatro e formação de professores: origens dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação**. 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de; SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa (Orgs.). **Visões da ilha: apontamentos sobre Teatro e educação*.*** São Luís: UFMA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica. **Germinal**, v. 7, n. 1, 2015.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. spe, p. 419-433, 2015.

SEIXAS, Cristiana Garcez do Santos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Espaço, arte e expressão na formação docente: iluminuras do sensível. **Perspectiva**, v. 39, n. 3, p. 1-24, 2021.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Michele Maria da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio Oliveira da. **A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-103, 2021.

SOARES, Carmela Corrêa**. Pedagogia do jogo teatral**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores**, p. 211-248, 2018.

STRATICO, Fernando Amaral. **Performance, objeto e imagem: escritos sobre os rastros de uma pesquisa**. Londrina: UEL, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VARLEY, Julia**. Pedras d'água: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatre**t. Teatro Caleidoscópio 2010.

VIGOTSKi, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Criação e imaginação na infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, Katerine; ZANELLA, José Luiz. A defesa do ensino e aprendizagem de arte para a formação omnilateral. **Revista HISTEDBR** On-line

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL

Informações pessoais

Nome: (opcional)_____

Idade:___

Possui formação superior? Qual universidade?

Possui alguma outra formação?

Possui alguma especialização? (se sim quais?)

Atua na educação infantil a quanto tempo?:

Trabalha com crianças de qual faixa etária?:

Responda com base em sua realidade escolar as seguintes questões:

1. O que pensa sobre o papel do professor na Educação Infantil e sua relação com a arte?
2. Na sua formação inicial você teve contato com conteúdos relacionados à linguagem das artes? Quais?
3. Você tem contato com elementos que são importantes para seu desenvolvimento cultural e artístico? (já assistiu algo, leu alguma coisa que fale sobre, fez alguma aula, oficina, curso, pós)
4. Falando especificamente do Teatro na Educação Infantil, existem atividades que contemplem essa linguagem no seu trabalho com as crianças? Fale sobre.
5. Na sua opinião qual a importância desses trabalhos para a Educação Infantil?
6. Qual a maior dificuldade de se trabalhar o Teatro na Educação Infantil?
7. Quais conteúdos você sugere/ acha relevante para se trabalhar numa formação docente envolvendo as artes

APÊNDICE B – Questionário Final

QUESTIONÁRIO FINAL

Informações pessoais

Nome: (opcional)_____

Idade:___

Nível que trabalha_____

Tempo de serviço_____

Curso de formação _____

Instituição de conclusão do curso_____

1. Como você descreveria sua experiência com a vivência ofertada na pesquisa realizada?
2. Você considera que houve benefícios que repercutiram na sala de aula? Se sim. Cite quais.
3. Qual momento da formação você considera que foi mais relevante para sua prática pedagógica?
4. A sua concepção acerca da linguagem teatral modificou? Comente a sua concepção após a intervenção.
5. Em uma escala de 0 a 10, quanto você avalia a importância do Teatro para a Educação Infantil?
6. Em sua opinião você considera que existe ausência de formação para os professores da Educação Infantil em relação à linguagem teatral?

. 7 Na sua opinião quais as mudanças que precisam acontecer no aspecto da Linguagem Teatral na Educação Infantil?

8. Como você avalia sua prática de ensino após a implementação da intervenção? Houve mudanças? Comente.

APÊNDICE C- Roteiro de Observação

Roteiro de Observação
➢ Analisar os documentos oficiais da instituição, apurando se há partes que se dedicam a garantia do acesso com as linguagens artísticas; ➢ Observar o espaço escolar, sala de aula, se possuem elementos que dialogam de alguma forma as linguagens artísticas; ➢ Observar como se dá a abordagem do docente para com as crianças, desde a acolhida, o início da aula e a condução das atividades; ➢ Identificar quais os momentos que envolvem as linguagens artísticas (cantar uma música, ouvir história, brincadeiras); ➢ Buscar reconhecer se há alguma dificuldade ou limitação na condução/ realização das atividades que se utilizam de alguma forma da linguagem teatral (cantar/ dançar uma música, ouvir histórias etc.);

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento – Secretária da Educação de

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício n° 1663/2023 – GEF/AP/SME

Londrina, 30 de setembro de 2023

Ilma Srª. Ana Leticia Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

ASSUNTO: Termo de Consentimento

Prezada Senhora,

Informamos que somos favoráveis a realização da pesquisa: "A PRÁXIS DOCENTE E A LINGUAGEM TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA FORMAÇÃO HUMANA", sob a responsabilidade de Ana Leticia Ferreira, mestranda pela Universidade Estadual de Londrina e supervisão Dra. Marta Silene Ferreira Barros.

Informamos que a pesquisa com o objetivo de compreender e propiciar aos docentes subsídios metodológicos para se trabalhar o Teatro na Educação Infantil, ampliando assim possibilidades metodológicas, com vistas a oportunizar uma formação continuada e uma aproximação efetiva entre o docente e a linguagem teatral na aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações obtidas deverão ser utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e ao final da referida pesquisa, solicitamos que os resultados obtidos sejam encaminhados aos cuidados da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

Maria Tereza Paschoal de Moraes
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Processo SEI Nº 19.022.180339/2023-55

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Rua Humaita, 900 – Jardim Kennedy – CEP 86060-060
FONE: 3375-0022 - Site: www.londrina.pr.gov.br/educacao - e-mail: edugab@londrina.pr.gov.br

ANEXO B – Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Pesquisador: Marta Silene Ferreira Barros

Versão: 2

CAAE: 04455018.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 152470/2018

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. que tem como pesquisador responsável Marta Silene Ferreira Barros, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Londrina - UEL em 12/12/2018 às 10:52.

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br