



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Olívia Milléo

**DO TILINTAR DA CAIXINHA DE MÚSICA
AO RESSOAR DO *DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA*:
a relação entre a ação dramática e o brincar**

Florianópolis

2020

Olívia Milléo

**DO TILINTAR DA CAIXINHA DE MÚSICA
AO RESSOAR DO *DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA*:
a relação entre a ação dramática e o brincar**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Milléo, Olívia

Do tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama
como ação pedagógica : a relação entre a ação dramática e o
brincar / Olívia Milléo ; orientadora, Luciane Maria
Schlindwein, 2020.

162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. O drama como ação pedagógica. 3. Brincar
dramático. 4. Ação dramática. 5. Brincar. I. Schlindwein,
Luciane Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Olívia Milléo

**DO TILINTAR DE UMA CAIXINHA DE MÚSICA
AO RESSOAR DO *DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA*:
a relação entre a ação dramática e o brincar**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Joselma Salazar de Castro
Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis

Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Luana Maribele Wedekin
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Neiva de Assis
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Educação.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein
Orientadora

Florianópolis, 2020

“Seres Encantados e Encantadas”, adultos e crianças. Esta pequena dedicatória que aqui se demarca como lembrança, memória, é para dizer-lhes que ter estado e continuar a estar com vocês é, parafraseando Graciliano Ramos (2013), ter encontrado a minha serra de Taquaritu. Com vocês me senti e me sinto livre e em estado de graça: A brincar de ser mil.

AGRADECIMENTOS

Podia começar esta seção de agradecimento por “n” nomes (que também estarão por aqui), mas insisto em ter por primeiro no índice de “gratidão”, minhas vivências “extraordinárias” com aquele que de muitas formas é presente, mesmo que não possa ser visto a olho nu. Acredito no tamanho de sua graça e benevolência, sublime firmeza que em meu coração fez e faz cantar todos os acolhimentos incontáveis vezes até aqui. Seu Ser quase que palpável, porque se não é de todo assim, é porque há coisas que por dentro (e por fora) não conseguimos pegar em mãos. Contudo, é morada, arrepia, emociona e chora porque é poder de amor! É! Pendido na cruz da vida e da morte, aquele que transcendeu tudo e todos. Louvado Seja¹! Com toda minha gratidão e emoção. Quero reverenciar!

Na ordem da vida, agradeço a minha família. Meu amado pai, Antonio, que certamente estaria exibido que só com o título da filha caçula. Ele que ocupou cada momento do processo da escrita desta dissertação, na limiaridade da vida e da morte, provando que não há vida que a morte possa dar fim, que ambas são vivas, púrpuras e/ou paletas sem tom, gotas leves e tempestade. Mas que não deixam de pulsar em nota de dança unida e uníssona. Minha amada e grande mãe, Maria, mulher forte, de gênio e corpo, que muitas vezes soprou paz, principalmente nos momentos de suplício de escrita. Por todos os seus gestos que me fazem lembrar: não há coisas (e coisas nenhuma, mesmo) mais importantes nesta vida do que ser e estar inteiro com quem se ama. Minha irmã-mãe, Anna, por ser minha inspiração de força feminina, festa e laço. Meu irmão, Antonio Marcos, mais enlouquecido impossível, que me faz tomar nota sempre: da importância verídica do exercício da paciência. Haja! Meus sobrinhos, Caio e Gabi, que me fazem exercer a maternidade mesmo sem ser mãe biológica, mostrando-me (bem de perto) que esta função é também social, emocional: AFETO! São parte minha e o amor por eles chega a doer de tão raiz profunda: aberta. À “Maricota” e ao Medeiros, por tudo, mas principalmente por me levarem ao sol quando já estou há muito guardada. À Grazi, por tanta coisa, mas especialmente pelos vídeos da Bibi que durante a pesquisa me fizeram sentir uma criança bem dentro da minha casa.

Minha cidade com todas as estações do ano juntas num mesmo dia. De céu cinzento. De sol ardido. De frio a gelar o nariz. De meias, sem cessar. Ruas e árvores frondosas. Ipês coloridos. Meu lugar no sempre. O alívio do meu coração ao ver a placa de “bem-vindos à Curitiba”.

¹ Utilizo este termo inspirada em Adélia Prado (2019), na poesia “Bendito” (PRADO, 2019, p. 50)

Amigas amadas geradas na Curitiba cidade temperamental e que, mesmo há quilômetros de distância, porque a rota se fez, foram mapa, localização. Escuta, pausa, risada, conversas aleatórias. No recorte de nossas vivências trago algumas, só para sublinhar o grato desta seção. Primeiro a Fabi, que desde crianças somos brincar e escutar uma da outra. Ao Gui, meu lado masculino e feminino mais bem representado e unido, e de modo louco e divertido, intensidade e coleção. Aliás, a toda a família “Lara” que somos unos desde um tempo que nem preciso contar; À Ellen e à Mari. Ah, meninas (IRMÃS), necessárias a me completar; Ao trio eterno, Thy, Ka (e eu), encaixadas quase que perfeitamente e se não, não importa, porque são; À amada “Joseleine”, Josi, que sempre me aposta, mas do que eu a mim mesma; À Lore, mais solidária impossível, objetiva, ponteira, ponte sólida para que eu chegasse (e continuasse) esta pesquisa; Às Marias: Evinha, Carol e Vivi, pelas incontáveis vídeo-chamadas com sonoras risadas e tagarelices; À Aline, aos áudios mais longos, animados e filosofantes. Passamos tão juntas e em carne por nossos processos mestrandos que não há o que não tenha sido lá e aqui sentido, pulsado, compartilhado.

Ao meu novo estado de “serestar” morando, Santa Catarina: Balneário Camboriú, Itajaí, Florianópolis. Cenários e enredos que sinalizam: bisonho ciclo!

Às amizades que foram se constituindo nesta SC: à Pry, por sempre reza; à Fran, por sempre festa. Ah, Fran, você tem sido meu colo e meu cheiro!

À Universidade Federal de Santa Catarina! Fabulosa, pujante, de pesquisa, de gente, de grama, de “ufscão, de árvore, de luta e de fila do RU.

Às professoras Kátia e Patrícia tão ensolaradas e brumas desde o processo de entrada.

Às aulas de quarta-feirinhas.

Às aulas da professora Gilka. À Gilka, por ser professora no real e no encantado.

Às aulas de pontas de agulha da professora Rosalba.

À CAPES, pelo apoio durante a pesquisa.

À Lu, Luciane Maria Schlindwein, orientadora parceira que dançou comigo na pista da pesquisa, me rodou e me lançou para que eu fizesse meus próprios passos. E, sobretudo, por ter me levado a dançar Vigotski. Na parte mais e mais complexa desta pesquisa, e da vida, foi mãe acolhedora.

Às professoras que estiveram comigo no processo de leitura para a banca. Sabidas mulheres: Marynelma (na qualificação), Lavínia, Neiva, Joselma e Luana (canceriana).

Às amigas que o mestrado me proporcionou. Ju, desde o primeiro abraço lá na entrevista do dia D; Ana, girassol e reza! Angélica, escorpiana, mulher forte! Pati, lírica! Gyane, repouso! Cris, lar! Melaine, recolher. À Aline Martins, por ter sido eixo, suporte, por me cantar “Hamlet: o príncipe da Dinamarca” e tantos outros e outras para me ajudar. À Débora, de caronas de idas e vindas pelas estradas à fora: quantas tagarelices, gargalhadas, músicas e discussões!

Ao Leandro, amor! Meu caminho para e com o Louvado Seja! Multiplicados fomos por estarmos juntos, tão congregados, unos no/com/pelo/para o onipotente, onipresente, onisciente. Obrigada por ser dança, músicas, brinde, colo, comidas preparadas, jogo de dominó, conversas infinitas, sorrisos escancarados. Meu companheiro, aconchego, barulho e quietude. Festa e repouso. Daqui à eternidade.

À família Galdino, família do meu esposo, que me acolheu como parte. Acolheu meus choros e patuscada. Transformaram-me filha.

E, por último e nada menos importante, aos meus cachorros. Sim. Porque apreço e afeto não se limitam à espécie humana. Eles são meu elo com o Louvado Seja. Com eles me sinto conectada ao descomunal. Em Curitiba: Treco, minha bagunça; Amora, delicada; Titi, sorridente; Mi, por sempre me esperar. E aqui, bem aqui: Patchuca, ah, Patchuca.

Patchuca, minha doce companheira, parceira, meu refúgio, meu apoio em tantos e incontáveis momentos ao longo de 10 anos. Acompanhou-me na mudança para Santa Catarina. Tínhamos nossos códigos, nossa comunicação. Ela foi minha pausa de amor e tranquilidade durante a pesquisa e que no momento da escrita destes agradecimentos, já ao arremate, trouxe-me o aroma do adeus. Foi exatamente no instante em que escrevia aqui sobre ela, que apresentou seus indícios de desligamento material. Três dias depois, no meu colo como tinha que ser, assinou de vez em mim toda a sua confiança para que eu a deixasse partir. Acompanhei seus últimos sinais e, mais uma vez, na vida a morte se tornando real e viva exatamente como é. Quanta dor não ter você aqui presente comigo para continuar este texto e outros que virão.

Ah morte, é para você este bordado final. Inevitável, nítida, poética. Arte. A morte é sopro, é sugar esvaziando a matéria, fazendo o que a preenche volver à imensidão, ao cósmico, ao Louvado Seja! A morte é libertadora para quem morre e criadora para quem ainda não. Porque, para que não sucumbamos antes do tempo aos seus encantos, precisamos criar meios e caminhos para continuar.

Portanto, aqui estou.

Isso é tudo. Só isso. É preciso tomar o mistério como mistério. Vaticinar é coisa de profanos. O invisível não é absolutamente sinônimo de inatingível: dispõe de outros acessos para a alma. O inexprimível, o irracional, são percebidos por outros dispositivos sensíveis da alma até hoje não decifrados. O misterioso não se atinge pelo vaticínio, mas pela sensação, pelo vivenciamento do misterioso. O " *resto*" se atinge no *silêncio da tragédia*. (VIGOTSKI, 1915-1916/1999a, grifos do autor).

RESUMO

O drama, tão conhecido nas discussões da arte teatral, neste trabalho ganha centralidade de cena expandindo-se feito cosmos para os processos criadores, para a educação e para a vida. Vigotski, menino arteiro, é o “cutucador” principal. É ele quem escancara de vez as portas de um “armário mágico” e convida para adentrarmos um mundo cujas fronteiras de territórios podem ser brincadas com toda a seriedade que o brincar possui. A partir de vivências como professora de educação infantil e professora atuante na formação continuada de professoras e professores dessa etapa da educação, esta pesquisa de cunho bibliográfico e documental, e de pitadas de registros sobre vivências estéticas, explora o drama em suas possibilidades pedagógicas. É o tilintar de uma especial caixinha de música, trilha sonora e meio pelo qual personagens, enredos e objetos “encantados” são convites para o brincar, que as discussões deste trabalho são estabelecidas. Bebericamos líquidos preciosos do frasco mágico da Pedagogia do teatro, assinados principalmente pelos teóricos: Beatriz Ângela Cabral (2012); Flávio Desgranges (2006); Heloíse Vidor (2010); Ingrid Koudela (2002, 2005, 2010, 2011, 2015); Peter Slade, (1978); Viola Spolin (2001, 2007, 2008). No frasco “vigotskiano”, bebemos em obras como: “A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca (1915-1916/1999a)”; “Psicologia da Arte (1925-1926/1999b)”; “Psicologia Pedagógica (1921-1924/2001)”, “Sete aulas de L. S Vigotski (1930/2018)”; “Manuscrito de 1929”; “Imaginação e Criação na Infância (1930/2009a)”; “Sobre o trabalho da psicologia do trabalho criativo do ator (1932/2009c)”. Tais “bebericos” reluziram a necessidade de questionarmos a relação entre a ação dramática e o brincar, na infância e na formação de professores(as) para a infância. Para tanto, buscamos compreender a relação entre a ação dramática e o brincar na vida e na arte. O exercício metodológico, pautado em Vigotski (1934/2009b), revelou o brincar dramático como potência humana a ser desenvolvida não somente com as crianças, mas com os adultos. O brincar dramático constituído como unidade de análise. Chegamos a compreensão que o drama, a imaginação, as emoções e a realidade estão em funcionamento no brincar dramático ao mesmo tempo que o compõem. Constatamos, ainda, o *drama como ação pedagógica*, o brincar dramático a ser vivenciado em todos os contextos educativos e com todas as faixas etárias. O *drama como ação pedagógica* compreende, portanto, a vitalidade do brincar dramático, reconhece cada um de seus processos constituintes mobilizando seus funcionamentos. A pesquisa revela o *drama como ação pedagógica* com um potencial formativo para intentar junto a adultos atuantes sobretudo com a infância, acerca da necessidade dos processos de criação e vias de uma educação estética.

Palavras-chave: Brincar. Ação dramática. Brincar dramático. O drama como ação pedagógica.

ABSTRACT

The drama, so well known in the discussions of theatrical art, in this work gains centrality in the scene, expanding like a cosmos for creative processes, for education and for life. Vigotski, an artisan boy, is the main “nudge”. It is he who opens the doors of a “magic closet” for good and invites us to enter a world whose borders of territories can be played with all the seriousness that playing has. Based on experiences as a teacher of early childhood education and a teacher active in the continuing education of teachers and teachers at this stage of education, this bibliographic and documentary research, and pinches of records on aesthetic experiences, explores the drama in its pedagogical possibilities. It is the tinkling of a special music box, soundtrack and means by which characters, plots and “enchanted” objects are invitations to play, that the discussions of this work are established. We drink precious liquids from the magic bottle of Theater Pedagogy, signed mainly by theorists: Beatriz Ângela Cabral (2012); Flávio Desgranges (2006); Heloíse Vidor (2010); Ingrid Koudela (2002, 2005, 2010, 2011, 2015); Peter Slade, (1978); Viola Spolin (2001, 2007, 2008). In the “Vigotskian” flask, we drink in works such as: “The tragedy of Hamlet, the prince of Denmark (1915-1916 / 1999a)”; “Psychology of Art (1925-1926 / 1999b)”; “Pedagogical Psychology (1921-1924 / 2001)”, “Seven classes by L. S Vigotski (1930/2018)”; “1929 Manuscript”; “Imagination and Creation in Childhood (1930 / 2009a)”; “On the work of the psychology of the creative work of the actor (1932 / 2009c)”. Such “drinkers” highlighted the need to question the relationship between dramatic action and playing, in childhood and in the formation of teachers for children. Therefore, we seek to understand the relationship between dramatic action and playing in life and art. The methodological exercise, based on Vigotski (1934 / 2009b), revealed dramatic play as a human power to be developed not only with children, but with adults. Dramatic play constituted as a unit of analysis. We have come to understand that drama, imagination, emotions and reality are at work in dramatic play at the same time that they compose it. We also see drama as a pedagogical action, dramatic play to be experienced in all educational contexts and with all age groups. Drama as a pedagogical action, therefore, understands the vitality of dramatic play, recognizing each of its units by mobilizing its functioning. The research reveals the drama as a pedagogical action with a formative potential to bring together adults working mainly with childhood, about the need for creative processes and aesthetic education pathways.

Keywords: Play. Dramatic action. Dramatic play. Drama as a pedagogical action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O drama: centro da vida e da atividade criadora	100
Figura 2 - O drama como ação pedagógica e suas “unidades”	103
Figura 3 – O drama como ação pedagógica: uma molécula.....	145
Figura 4 – O drama como ação pedagógica e os conceitos em sua funcionalidade.....	147

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Caixinha de música: o elo com o “extra-ordinário”	16
Foto 2 - Aivilo, Baleia e as crianças: um dia de aventuras.	17
Foto 3 – Franciscando.	19
Foto 4 - Aivilo e suas companheiras de aventuras. Deliberando sobre uma missão.	56
Foto 5 - Alice em busca do coelho.	58
Foto 6 - Descobrimo a mala.	110
Foto 7 – Movimentando curiosidades.	111
Foto 8 – Vem cá, Francisca!	112
Foto 9 – Por que chora?	113
Foto 10 – O desenrolar do papel.	114
Foto 11 – Para além do que há.	117
Foto 12 - Bem-vinda, Aivilo!.....	120
Foto 13 - Ativando Seres Encantadas	127
Foto 14 - Objetos mágicos	127
Foto 15 – Consigna para a ação dramática.....	129
Foto 16 – Baleia e a praia.....	130
Foto 17 – Baleia e as crianças.	131
Foto 18 – Os detalhes de uma ação dramática	132
Foto 19 – Uma surpresa para Aivilo	133
Foto 20 – A volta de Aivilo.	134
Foto 21 – Cartas do Reino de Ocigam.	136
Foto 22 – Cartas para Aivilo e o Reino de Ocigam	137
Foto 23 - Baleia.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	E SE TILINTAR A CAIXINHA DE MÚSICA QUEM IRÁ A PESQUISA APRESENTAR?	15
2	BEBAM-ME: FRASCOS MÁGICOS E SUAS POSSIBILIDADES. Nota no verso dos frascos: a ação dramática no movimento da vida.....	28
2.1	FRASCO 1: PEDAGOGIA DO TEATRO E O DRAMA. DESFAZENDO NÓS, ENCONTRANDO O FIO.....	31
2.1.1	Do Drama ao drama.	46
2.2	FRASCO 2: VIGOTSKI E SEU MUNDO “EXTRA-ORDINÁRIO”: O DRAMA SE ABRE PARA A VIDA.	58
3	ABREM-SE AS PORTAS DO GUARDA-ROUPAS! O BRINCAR E A AÇÃO DRAMÁTICA: DA CRIANÇA AO ADULTO, DA VIDA À ARTE E À EDUCAÇÃO.	78
3.1	VICE-VERSO, VERSA E VERSO. PARA INÍCIO DE CONVERSA, ALGUMAS PITADAS SOBRE IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO, EMOÇÕES, REALIDADE E DRAMA.....	81
3.2	RELAÇÃO ENTRE AÇÃO DRAMÁTICA E BRINCAR: O BRINCAR DRAMÁTICO. NO TRÂNSITO ENTRE VIDA E ATIVIDADE CRIADORA...86	
4	O BAÚ MÁGICO: O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS UNIDADES EM MOVIMENTO.	104
4.1	UMA MALA DE FRANCISQUICES: O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
4.2	O TILINTAR DA CAIXINHA DE MÚSICA: (NÓS) DE OCIGAM. O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA..	119
5	O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA, UMA MOLÉCULA DE CONEXÕES “EXTRA-ORDINÁRIAS” E VIVENCIAIS.....	140
	REFERÊNCIAS.....	153

1 E SE TILINTAR A CAIXINHA DE MÚSICA QUEM IRÁ A PESQUISA APRESENTAR?

Apresentar uma pesquisa não é uma tarefa muito fácil! Você certamente há de convir, ou se não, pode imaginar. Por isso, acho realmente válida a ideia da Olivia de acionar a sua caixinha de música mágica e deixar que nós - estou representando muitos e muitas aqui - contemos um pouco da nossa história que a fez buscar por este projeto. No final das contas, faz muito sentido porque nós somos, sem modéstia nenhuma, quem a cutucaram para muitas aventuras, incluindo esta. Certo. Tudo bem. Reconhecemos que não nós sozinhos(as), mas nós em relação com outros(as) “nós”.

Por isso, pedimos licença poética para contarmos, nestes escritos, os caminhos pelos quais ela trilhou para encontrar respostas a questões que cresciam mais rápido que *Phyllostachys edulis*² e que habitavam seus cadernos, seus bloquinhos de anotações e as inúmeras pastas de word no seu computador.

Há um tempo a Olivia nos conecta, por meio da caixinha de música que ganhou em seu aniversário de 15 anos e que descobriu, anos e anos mais tarde, ser capaz de conectar o “extra-ordinário³”. Para sermos mais exatos(as), numa noite de chás e biscoitos de saudade, enquanto ela listava acontecimentos que marcaram sua infância com seu pai, que na ocasião havia falecido há poucos meses.

Todas as vezes que ela abre a caixinha e a música tilinta aí, nos Reinos de vocês, nossos Reinos se entrelaçam ao ponto de que consigam nos ver. Na foto abaixo, você pode dar uma espiadinha neste tão especial objeto e de quebra, conhecer a Baleia, exibida que só ela, e alguns dos elementos que nos compõem.

² É uma espécie de bambu que cresce 1,21 metro em apenas um dia. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-planta-que-cresce-mais-rapido/> Acesso em: 26 fev. 2020.

³ Numa brincadeira com o termo ordinário, que significa algo comum, uma ordem de normalidade, compõe-se o “extra-ordinário”, ou seja, para além do comum, para além de uma normalidade. Assim como João Guimarães Rosa, que era um “inventador” de palavras e Manoel de Barros que gostava mesmo de “desarrumar” as palavras.

Foto 1 - Caixinha de música: o elo com o “extra-ordinário”



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

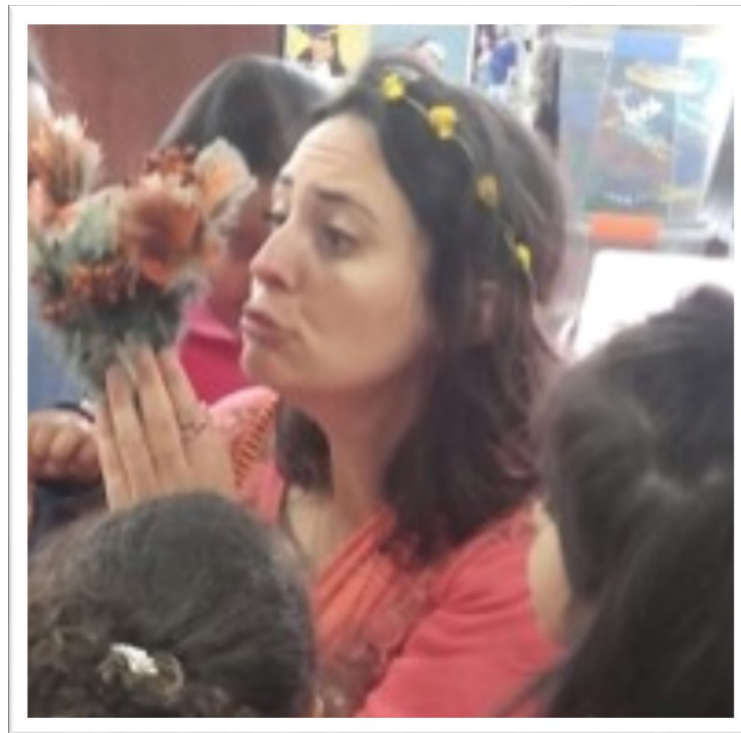
Meu nome é Aivilo e falo em nome de todos(as) os(as) seres encantados(as), ou personagens, que tiveram contato com o mundo de vocês por meio da Olívia. Sou a guardiã do Reino Ocigam⁴, junto com minha amada e fiel escudeira Baleia, que está aí nesta foto no formato que vocês identificam como espanador. Um Reino mágico, como vocês certamente suporiam.

Talvez, vocês não tenham tido contato conosco, o que é uma pena. Seria bem mais verídico se pudéssemos ter estado com todos(as) que aqui nos leem, que aí não pareceríamos cheios de maluquices ou invencionices. Agora, por questões de ciência, que muito espera que as coisas sejam comprovadas por documentos, por ampolas, por gráficos, ou coisas do gênero, fica um pouquinho mais difícil que vocês acreditem em nós. Mas tudo bem. Vamos continuar, porque estamos aqui para documentar isso.

⁴ O reino de Ocigam é um Reino mágico, “extra-ordinário”, onde eu e Baleia moramos e de onde boa parte dos(as) personagens “olivianescos” partem. No capítulo 4, em um dos subcapítulos, algumas explicações de como ele surgiu na “cabecinha da Olívia” são contados. Ao longo do capítulo em questão, que em um dado momento escrevemos com ela, vocês podem saber algumas curiosidades sobre nós.

Estamos tão ligados à Olivia que é impossível nos separarmos. Quando somos nós, somos ela e quando é ela, somos nós. Têm vezes que vocês podem nos ver ao vivo e a cores. Têm vezes que estamos nos pensamentos dela, apenas. Têm vezes que estamos no pensamento de pessoas que nos conheceram. Têm vezes que estamos escritos em algum lugar, como no caso desta pesquisa. Têm vezes que aparecemos em vídeos ou em fotos, como esta:

Foto 2 - Aivilo, Baleia e as crianças: um dia de aventuras.



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Pois bem, parece meio imaginativo demais. Mas é. E tudo bem para isso.

Desde criança que ela adora brincar de ser, brincar de estar em diferentes lugares, brincar de dar vida a objetos que, a olho nu, ou olhos estritamente técnicos, possam não ter. Mesmo crescida, ela gosta de fazer essas coisas, o que facilitou nossa conexão.

Há 14 anos ela tem uma relação forte com crianças, “elfinhos e elfinhas” diríamos nós, em instituições educativas na sua trajetória⁵ profissional. Foi professora na Educação

⁵ Trajetória vivida primeiro como professora de Educação Infantil, de 2007 a 2013, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Depois, na atuação de ações formativas pelo Departamento de Educação Infantil, na Secretaria Municipal da Educação (SME), destinadas a professores(as) de Educação Infantil, de 2013 a 2018. Ambos os períodos na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/PR. Posteriormente, em 2018, foi Supervisora Pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil da RME de Itajaí/SC.

Infantil⁶ e foi inúmeros(as) personagens com as crianças que lá habitavam. Em especial, Francisca⁷, a primeira que criou antes mesmo de ser descoberto o poder da caixinha de música.

Com a Francisca, aprendeu que brincar é coisa séria. Aprendeu a se relacionar diferente com as crianças. Aprendeu que brincar de ser algo não precisa ser sempre por um cunho de apresentação, tipo como nos teatros tradicionais. Aprendeu que o brincar de ser algo ou alguma coisa podia acontecer em muitas ocasiões que não as somente destinadas para ensinar algo ou alguma área específica. Aprendeu que as crianças brincam muito de ser, de estar. Aprendeu que isso não precisava acontecer somente em datas comemorativas, como ela mesmo por um bom tempo realizou.

Com a Francisca, que não falava verbalmente, nem balbuciava, se comunicou com as crianças por gestos e expressões corporais. E as crianças entendiam, desde os bebês, respondendo com olhares, sorrisos, gestos, balbucios. Eram cúmplices e aceitavam o brincar que se instaurava em situações que mesclavam planejamento e improvisação.

⁶ Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a Educação Infantil é definida como “Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial [...]”(p. 12).

⁷ Francisca foi criada a partir da participação em um curso de formação continuada, no ano de 2010, o qual preconizava a criação de personagens para a relação com as crianças da Educação Infantil. O curso foi ofertado pela SME de Curitiba/PR. Francisca esteve em ações pedagógicas com as crianças até 2013, mas volta e meia dá seus pitacos por aí.

Foto 3 – Franciscando.



Fonte: acervo da pesquisadora (2013)

Olivia também foi professora de professoras⁸ que já eram professoras de crianças da Educação Infantil. Falava com elas sobre o brincar de ser, ou como vocês conhecem: “brincar de faz de conta” e que aqui nesta pesquisa vocês encontrarão a justificativa para “brincar dramático”. E achou que seria significativo para ela (que sentia muita falta de fazer isso com as crianças) e para elas que essas discussões se estendessem para serem vivenciadas corporalmente. Foi aí que descobriu a profundidade que a caixinha de música poderia ter e acessou para nos levar para adultos. À propósito, por que apenas crianças podem brincar? Como ficam os adultos nessa história?

Foi mais difícil, confessamos. Porque adultos são meio desconfiados e acham muita coisa. Acham que brincar não é coisa séria. Acham que brincar é coisa de criança. Eles acham que não têm tempo para isso. São realmente bem confusos, mas tudo bem. Quem não é?

⁸ Justifica-se o uso no feminino, porque mais de 95% das participantes das formações realizadas eram mulheres. Em se tratando de participantes de formações realizadas, todas as palavras que acusarem gênero estarão no feminino.

Ainda assim, íamos às formações⁹ nas quais ela era uma das responsáveis por organizar. E também porque, geralmente, estávamos passando por algum apuro e precisávamos de ajuda para solucionar algum grande problema. Por vezes, escrevíamos cartas antecipadamente contando nossas problemáticas. Haviam grupos que conseguíamos voltar várias ocasiões, outros era uma passagem apenas. Isso dependia do tempo que a formação tinha. Mas, em todas as oportunidades, acessamos portais, enfrentamos rituais e tantas coisas só para solucionar algum enigma. Vimos professoras que se jogavam desde o início. Vimos outras que eram “um tantico” resistentes, mas no final ficavam mais dispostas a participar. Vimos confiança se estabelecendo, práticas com as crianças sendo ressignificadas.

E isso mexeu muito com a Olivia, porque ela viu que isso mexia, de alguma maneira, com todos e todas que se envolviam nas propostas. Até que um dia decidiu aprofundar esta pesquisa.

Aliás, em sua trajetória profissional, essas questões sempre mexeram com ela e a conduziam a pesquisar. Posso dizer, convictamente, que foi a Francisca e a sua relação com as crianças que levaram a Olívia a cursar a graduação¹⁰ em Licenciatura em Teatro. Constatou, no trabalho de conclusão de curso (TCC), um conceito de importância e que destacamos aqui conceito professor em ação dramática¹¹ como coerente para identificar conceitualmente o trabalho desenvolvido com as crianças.

Juntamente a esse estudo, as leituras, em especial, dos livros de Peter Slade (1978) e Richard Courtney (2010), argumentavam mais sentido no uso do termo drama, ao invés do termo teatro, para designar o que as crianças realizam em suas brincadeiras. Para autores(as) dessa abordagem de origem inglesa, é considerada uma diferença entre teatro e drama, principalmente na questão de apresentação para público e aquisição de habilidades técnicas. As ações realizadas não têm um público e não são por vias conscientizadas artisticamente, como no caso de profissionais do teatro, mas são caracterizadas na prerrogativa de ações humanas frente à realidade que vivemos.

⁹ Vale-se destacar que as formações eram voltadas para discussões sobre a linguagem dramática e esta entendida na época de trabalho na SME de Curitiba, entre 2010 a 2016, como uma área de formação humana no currículo da Educação Infantil.

¹⁰ Graduação concluída em 2014 pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

¹¹ Este conceito aborda sobre o drama como estratégia comunicativa entre professores(as) e crianças da Educação Infantil nos mais diferentes momentos cotidianos. No estudo, a autora pauta-se na concepção inglesa sobre o drama no qual é originário do grego *drao* que significa ação. (LEITE, 2013; 2015)

Considerando o estudo de Leite (2013;2015) e as leituras citadas acima, passou-se a identificar as práticas, também com os(as) adultos(as), como ações dramáticas. Professor em ação dramática era referente, exclusivamente, à relação criança e professores(as).

Na formação continuada¹² para as professoras da Educação Infantil, muitos personagens e aventuras habitaram os espaços para as formações: Chapeuzinho Vermelho¹³ pedindo ajuda para encontrar sua capa; Alice¹⁴ em busca do coelho; Astra¹⁵ (a Guardiã da Floresta dos Brincarolés), entre tantas que sempre convidavam as presentes a ajudarem em alguma situação conflituosa.

Também nós e todo o conjunto ocianesco: eu, Baleia, Lagarta Azul (nossa sábia guru) e todos(as) os(as) seres encantados(as) que aqui habitam, e nossas peripécias que tinham o intuito de mobilizar o brincar, a imaginação, a criação nessas profissionais¹⁶, levaram Olivia a constatar a importância em complementar formação e cursar a graduação¹⁷ em Pedagogia.

A intenção inicial de organizar uma formação que pudesse investigar a ação dramática com profissionais da educação, e verificar e documentar conceitualmente quais as contribuições dessas ações para a formação estética de professores(as) de Educação Infantil possibilitou o ingresso no mestrado. O objetivo central, naquele momento, era também investigar de que modo o estudo da ação dramática poderia chegar nas instituições educativas dos(as) participantes, envolvendo a participação efetiva das crianças.

O drama era visto como expressão necessária a ser trabalhada nas instituições educativas. Estava respaldada, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de que “se 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” (BRASIL, 2010, p. 25, grifos nossos). Se era

¹² Formação continuada é entendida “[...] como diferentes ações que visam o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em serviço, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes espaços (instituições educativas, universidades, secretarias da educação, ambientes virtuais, etc.) e apresentar diferentes modalidades formativas: modos de participação do(a) professor(a) e seus grupos de autonomia, estratégias formativas, etc.” (NADOLNY, 2016, p.30).

¹³ Chapeuzinho Vermelho é um conto popular imortalizado na coletânea de Charles Perrault (1628- 1703) “Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: contos da Mãe Gansa”, de 1697. Dois séculos mais tarde, o conto foi reorganizado pelos irmãos Grimm, Jacob (1785- 1863) e Wilhelm (1786- 1859). (BETTELHEIM, 1980)

¹⁴ Inspirada na história “As Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, do autor Lewis Carroll (2002).

¹⁵ Astra é o nome de uma personagem criada também para o contexto da formação continuada de professores(as). É a guardiã de uma biblioteca com histórias mágicas.

¹⁶ Como profissional da Educação Infantil, fica entendido nesta pesquisa professores(as), orientadores(as), supervisores(as) pedagógicos, gestores(as) e demais profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições educativas que atendem a faixa etária da etapa da Educação aqui descrita.

¹⁷ Graduação concluída em 2017 pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

necessária com as crianças, de igual maneira aos(as) profissionais, afinal, era (e é) fundamental que estivessem repertoriados(as) e também pudessem trabalhar suas expressividades.

Foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas digitais: Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de encontrar práticas que se relacionavam as que realizava com as professoras e esbarrou na dificuldade de definir descritores. Com o termo ação dramática não foram encontradas pesquisas, ao passo que, ao ampliar para termos como jogo teatral, jogo dramático, Drama¹⁸ como método, discutidos na Pedagogia do Teatro, não somente os dados se ampliaram, mas encontrados conexão entre eles.

Diante disso, constatou-se que o termo drama precisava ser explorado. Afinal: o que é o drama? O que é esse termo do qual se valia? O que é esse termo que era utilizado na prática e no discurso? Qual a relação de termos trazidos pela Pedagogia do Teatro? Qual sua relação com o teatro? Qual sua relação com o brincar, do qual ela sempre se dispunha? O que era, conceitualmente falando, a prática que realizava com professoras? O que era o drama nessa relação? Como se apresenta o drama como possibilidade pedagógica?

Aqui em Ocigam não vemos necessidade de tanta explicação. Mas reconhecemos que isso valida os trabalhos conferindo credibilidade científica e pode ajudar outros trabalhos a serem desenvolvidos. Por isso, apoiamos que neste momento Olivia mergulhasse em pesquisas de autores e autoras que pudessem responder as perguntas que fervilhavam. Não era hora de realizar uma formação para verificar o que essas ações, que nos tinham como ponto de partida e conexão, reverberariam na prática, mas que estivessem cada vez mais claros os conceitos.

Então, diante do fato de que o drama ainda não estava tão claro para ela e ao fato que, como aborda Pupo (2005), definições que envolvem a relação Teatro e Educação ainda são um emaranhado de fios, optou, junto com a orientadora, por uma pesquisa bibliográfica.

Martins e Lavoura (2018) argumentam que em pesquisas bibliográficas a escolha de campo(s) teórico(s) se torna um ponto de suma importância, pois é a partir dessas definições que alguns procedimentos podem ser construídos.

¹⁸ Para fins de diferenciação, neste trabalho quando se tratar da sistematização do drama a nível de método, como preconizado por Beatriz Ângela Cabral (2012), trataremos com a inicial em letra maiúscula.

E como a pequena Alice¹⁹ que enxergou um frasco com a palavra: “beba-me”, Olivia pôs as vistas não em um, mas em dois deles e tratou de bebê-los a um só gole. Eles não a fizeram diminuir, ou aumentar, como aconteceu com a Alice na história que vocês certamente conhecem, mas caso não, acredito que está na hora de conhecer. Eles a fizeram enxergar a chave de acesso para uma reflexão: *o drama como ação pedagógica*.

O primeiro frasco trazia conceitos do campo da Pedagogia do Teatro. Foi bebido para ajudá-la compreender o drama e suas possibilidades pedagógicas em contextos com a infância e com a formação de professores(as), uma vez que se trata de uma área com estudos de grandes impactos na educação. O segundo continha algumas letras na língua russa, mas nomeado com um nome que vocês certamente conhecem e, caso não conheçam, terão aqui a oportunidade de conhecê-lo, ainda que modestamente. Trazia reflexões muito peculiares de um notável homem que morreu mocinho: Lev Semionovichi Vigotski²⁰. Foi bebido para ajudá-la a pensar sobre o drama em dimensões maiores, como “espectros eletromagnéticos de maior frequência e radiação”.²¹

Na Pedagogia do Teatro, ampliando referenciais, constatou mais uma vez o drama originário da palavra grega *drao*, designada como ação (PUPO, 2005), alimentando as definições de jogo dramático em vertente inglesa e francesa – embora recebam tratamentos pedagógicos divergentes (PUPO, 2005). Também constatou o drama em perspectiva de um método, apontado como modalidade do teatro, como uma subárea do fazer teatral (CABRAL, 2012).

O drama como uma amplitude da/na vida apresentou-se como reflexão a ser articulada. Isso porque, ao analisar conceitos que evidenciavam o drama, ainda que com diferentes especificidades, ele os conectava por uma dimensão que engloba ações humanas não restritas ao fazer teatral. Além do mais, o drama estava ligado ao jogo e isso oferecia um importante dado. O jogo de ser outro(a), o jogo de imaginar situações, o jogo de sentir o que não está sentido. O drama em ação, a ação do drama.

Dessa forma, o termo ação dramática foi ressignificado, entendido como o que melhor coloca o drama em ação. Isso posto, tanto nos conhecidos jogos teatrais (SPOLIN, 2007) ou

¹⁹ Inspirada na personagem Alice da obra “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll.

²⁰ Neste trabalho optamos pela grafia adotada por Paulo Bezerra em suas traduções das obras de Vigotski. As reflexões deste autor são os pontos-chaves para esta dissertação, conforme o(a) leitor(a) contemplará ao longo dos escritos.

²¹ Estamos usando essa expressão de maneira literária, apenas para dar ênfase a proposta de reflexão sobre o drama em dimensões mais amplas.

mesmo nas conhecidas e nomeadas “dramatizações das crianças em histórias”, a ação dramática está em vias. Ou seja, em jogos com regras bem explicitadas, em propostas de se representar uma história, um personagem, há ação dramática. Por quê? Porque trazem a possibilidade de vivenciar situações, emoções, histórias, conflitos, enfim situações diversas que envolvem o dramatizar humano. Desse modo, a ação dramática trata-se de vivenciar o drama que como ação humanas que extrapolam as corriqueiras. Ainda que a ação dramática possa existir na vida, em nossas ações mais cotidianas, no caso dos conceitos em questão ela foi explorada como um extra cotidiano.

A partir disso, avistou a primeira vez a chave para um bauzinho, que quando aberto fez de lá pular algo que a surpreendeu, pois ainda não conseguia definir tão bem suas formas. Mas, ele estava lá e foi chamado: *drama como ação pedagógica*, como um conceito, uma molécula que também abrange a ação dramática nas mais diferentes práticas pedagógicas, para as mais diferentes faixas etárias, das crianças aos adultos, e para as mais diferentes áreas de conhecimento de currículos educacionais.

Essa reflexão ficou mais pulsante a medida que estudou Vigotski. A leitura de “Hamlet, o Príncipe da Dinamarca” do jovem Vigotski, escrita quando tinha 19 anos, fez em nossos olhos (meus e os da Olivia) o drama pulsar da arte e do ensino do Teatro para as vivências humanas, como que brincasse de acessar regiões fronteiriças as conectando a um só fio. Nesses escritos, Vigotski realizou o que chamou de crítica de leitor²² e o drama foi trazido à baila de consideração não como apenas gênero teatral, mas confluído a vida dos(as) personagens de Willian Shakespeare²³ e confluído a sua própria vida. Afinal, um jovem Vigotski que viveu no limiar entre a vida e a morte, ao descobrir tão cedo uma doença mortal.

Vigotski não sucumbiu, mas transgrediu e buscou conhecer como esse drama, que era retratado na literatura e no teatro, também está no drama da nossa vida e como isso organiza nossa psique.

Os estudos das pesquisas de Vigotski revelaram um menino arteiro. Daqueles que se sairia muito bem em “Ocigam”. Não temos dúvidas de que foi daqueles que sai correndo atrás

²² Segundo Paulo Bezerra no comentário inicial do livro “A crítica de leitor desenvolvida por Vigostki é uma concepção estética abrangente e desengessada dos moldes tradicionais.” (BEZERRA, 1999, p. XV, grifo do autor). O que se entende é que nessa crítica, Vigotski distancia-se de cientificismos para tecer uma crítica subjetiva, de relação entre leitor-obra, no sentido de deixar a obra falar, sob a perspectiva de um “[...]enfoque coeso e pessoal, sem qualquer fragmento de opiniões alheias e marcado exclusivamente pela autenticidade do autor (1999, p. XI)”. Segundo o próprio Vigotski no prefácio do livro “Essa crítica não se alimenta de conhecimento científico ou de pensamento filosófico, mas de impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que nada pretende, uma crítica de leitor.” (1915-1916/1999a, p. XVIII).

²³ Shakespeare será apresentado no subcapítulo 2.2.

de coelhos, que toma pílulas imaginárias. Vigotski bateu e adentrou as mais diferentes portas em busca de respostas para perguntas que poucos fazem, ou têm coragem para fazer, e que nos tiram de zonas confortáveis. Foi assim que me senti ao lê-lo, junto à Olivia, sobre o drama. Vemos Vigotski, o menino abridor de caixas, de portas, tirando o drama de dentro de caixas de áreas de conhecimento e o levando para explicar a psicologia, a vida.

Assim, entende-se que o drama está nas escolhas, nos confrontos, nos conflitos, nas emoções que constantemente enfrentamos, na criação, nas relações, nas vivências!

É no limiar²⁴ entre vida e arte que Vigotski (1925-1926/1999b) coloca a arte no plano da psicologia e, como nos esclarece Delari Junior (2011), o drama se configura, na perspectiva vigotskiana, numa zona fronteira entre psicologia e arte. É das suas observações e vivências acerca do drama que Vigotski propõe uma psicologia do drama e uma psicologia estudada em termos de drama. (DEL RIO; ALVAREZ, 2007)

Com esses estudos, o drama então é entendido não somente proposto em práticas que poderiam estar dentro de uma Pedagogia teatral, mas como constituição humana, de amplitude da vida, presente nas nossas vivências e, conseqüentemente, presente em todo o contexto educativo, com todas as faixas etárias. Essas reflexões se somaram a argumentação sobre a ação dramática e complementaram o *drama como ação pedagógica*.

Seguindo o exercício da metodologia da análise por unidade, proposta por “Vivi” (já nos tornamos íntimos), ao debruçar-se em estudos da Pedagogia do Teatro e em obras de Vigotski, bem como ao olhar para os registros fotográficos e escritos dos processos que tiveram a ação dramática com as crianças e com os adultos, cintilou-lhe a possibilidade de problematizar a relação entre ação dramática e brincar.

Isso porque, a ação dramática na Pedagogia do Teatro está relacionada ao jogo, direta ou indiretamente, e em Vigotski o brincar é assumido como linha motriz da criança tendo o drama relacionado (1930/2009a). Também por meio dos estudos do autor bielorrusso compreendemos o brincar como uma condição humana (VIGOTSKI, 1921-1924/2001).

Diante disso, questiona-se nesta pesquisa: qual a relação entre a ação dramática e o brincar, para a criança e para o adulto, e como essa relação pode explicar/justificar o *drama como ação pedagógica*. Como essa relação se desdobra na educação da infância e na

²⁴ O termo limiar aparece na crítica de leitor elaborada por Vigotski, mas também tem sido usada por pesquisadores(as) quando abordam sobre o trânsito do autor bielorrusso entre arte e psicologia como Delari Junior(2000) e Capucci (2017).

formação de professores(as) da infância? Como as vivências com as crianças e com as profissionais podem indicar a importância do *drama como ação pedagógica*?

Essas questões de pesquisa se tornaram retrato de um objetivo geral:

- Compreender a relação entre a ação dramática e o brincar, considerando o contexto da educação da infância e a formação de professores(as) para a infância e como essa relação pode contribuir para a reflexão sobre o *drama como ação pedagógica*.

E de objetivos específicos:

- Compreender a relação entre a ação dramática e o brincar na vida e na arte, articulando discussões entre referências circunscritas na Pedagogia do Teatro e as pesquisas de Lev Vigotski;

- Analisar as ações dramáticas vivenciadas pela pesquisadora, com as crianças e os adultos com o intuito de compreender a relação entre a ação dramática e o brincar.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro, esta apresentação.

O segundo, mostra-se a discussão sobre o significado de drama e suas possibilidades pedagógicas a partir de referenciais circunscritos na Pedagogia do Teatro. Nesse capítulo, discute-se a ação dramática e as primeiras significações acerca do *drama como ação pedagógica*. Como forma de articulação do drama com a vida, pautando-se na obra de Vigotski, trazemos o drama como constituição humana e complementamos as discussões sobre a ação dramática e o *drama como ação pedagógica*.

O terceiro capítulo, a relação entre a ação dramática e o brincar recebe foco a partir da criança e do adulto, e discussões na educação. Discutimos o drama em Vigotski em funcionamento com o brincar. A imaginação, as emoções, a realidade e o processo de criação, são vislumbrados como “unidades” fundantes e alimentadoras do brincar dramático e da ação dramática. “Unidades” com aspas e no plural, no sentido de serem mais do que elemento, no sentido de processos constituintes, no sentido de serem condições para a ação dramática e o brincar dramático.

O quarto capítulo apresenta o *drama como ação pedagógica* e voltamos especificamente a nós – acho que nesta altura da leitura vocês podem ter esquecido que somos nós, ocianescos(as), que estamos contando inicialmente esta história. Voltamos, portanto, às ações dramáticas com as crianças e com os(as) professores(as), com a intenção de problematizar a relação “ação dramática e brincar” no contexto educativo, bem como visualizar discussões sobre o *drama como ação pedagógica*.

No quinto e último capítulo refletimos sobre o *drama como ação pedagógica* como molécula que tem como centralidade o drama em relação circular e relacionada a “unidades” constituintes, colocadas em movimento pelo brincar dramático.

Partimos de uma pesquisa bibliográfica, teórica, documental e conceitual, que brinca de pular territórios: arte, psicologia e educação. Não necessariamente nessa ordem e não necessariamente tão situados. Tem como base as vivências enquanto professora e como apoio uma revisão crítica de literatura, a partir do acesso a materiais bibliográficos sobre o tema em questão. Estudos pautados em livros, artigos e periódicos, dissertações e teses, impressos e/ou disponíveis nas principais plataformas e repositórios digitais.

Ressaltamos que as ações dramáticas com as crianças e com as profissionais da educação infantil estão em notas, fotografias e registros pessoais diversos guardados com muito apreço, em diários de campo da pesquisadora e aqui são resgatados. Ainda que isso possa ser um problema diante de gráficos e ampolas, e tantos documentos históricos diversos que compõem pesquisas científicas, esses materiais são trazidos para reiterar uma nova busca.

Vigotski compreende “[...] que todo o sistema escolar [inclusive o acadêmico] seja estruturado em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças [e aos adultos] aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem[...].” (1921-1924/2001, p. 103). E ainda:

[...] Para que um assunto nos interesse, ele deve estar ligado a algo que nos interessa, a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, sempre deve conter algumas novas formas de atividade; do contrário, ele será infrutífero. Tudo que é completamente novo ou velho é incapaz de despertar nosso interesse[.] (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 102)

Bordamos este trabalho com memórias de vivências de uma professora em processos de criação, com crianças e com adultos, em fios trançados aos conceitos teóricos e vice-versa. Exercício de reflexão e reelaboração de vivências e que mostram como éramos e como fomos nos transformando. Uma pesquisa com afetos.

Vemo-nos adiante.

Com carinho, Aivilo, Baleia e todos(as) os(as) seres ocianescos(as).

2 BEBAM-ME: FRASCOS MÁGICOS E SUAS POSSIBILIDADES. NOTA NO VERSO DOS FRASCOS: A AÇÃO DRAMÁTICA NO MOVIMENTO DA VIDA.

[...] mas, Alice estava tão acostumada a só esperar por coisas extraordinárias, que então lhe parecia muito tolo e tedioso que a vida lhe continuasse de um modo comum. (CAROLL, 2002, p.11)

Agora que Aivilo já falou bastante e contou-lhes um pouco sobre esta pesquisa, assumo de vez a palavra. Se vocês a conhecessem, poderiam achar que ela engoliu a pílula do célebre Doutor Caramujo. Acredito que conheçam a história da Emília e de que forma passou de boneca à vida e falando pelos cotovelos, como nos contou Monteiro Lobato (1956).

Como podem perceber, em alguns momentos a escrita desta dissertação está em primeira pessoa para que fique evidente o quão impossível é separar pessoa e pesquisadora. Pessoa e profissão. E, no caso, pessoa e personagens.

Também o trecho da história da Alice não está na epígrafe deste capítulo à toa. Com ela justifico que para uma pesquisa é preciso sair do que está comum, é preciso estar disposto a busca do “extra-ordinário”.

Netto (2011a)²⁵ afirma que a construção de um conhecimento científico “[...]começa com a experiência, tem nela seu ponto de partida. Mas, apenas o ponto de partida” (p. 335). O conhecimento de um objeto é um conhecimento teórico e a teoria é o movimento real do objeto ou do fenômeno reconstruído, reproduzido, no plano do pensamento. Ou seja, daquilo que se passava numa realidade efetiva para um pensar sobre o que acontece nessa realidade. Não como um espelhamento, mas como uma representação do concreto num processo dinâmico, histórico, algo que está na própria realidade.

Dessa forma, um problema de pesquisa é a “[...] expressão de necessidades concretas que impulsionam o pensamento humano em direção a novos pensamentos” (MARTINS; LAVORA, 2018, p. 233).

Esta pesquisa parte da discussão sobre o drama e suas possibilidades pedagógicas, das vivências que tive como professora de Educação Infantil e em ações formativas para

²⁵ José Paulo Netto, Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura estão sendo utilizados nesta pesquisa por seus estudos a respeito do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa. Esta dissertação está circunscrita em bases de tal pressuposto. Tem por referência as bases teóricas e metodológicas de Vigotski. Como destaca Romanelli (2011) “Não há dúvidas de que as concepções filosófico-metodológicas marxistas exerceram significativa influência na produção do psicólogo bielorrusso, norteador de seus escritos, apresentações públicas e outras atividades.” (p. 201). Como definição, “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.” (TRIVIÑOS, 1987).

profissionais dessa área, bem como de estudos preliminares que já o acusavam. Questionar a relação entre a ação dramática e o brincar se constituiu ao dar-me conta desse contexto, das investidas para compreender o sentido²⁶ do drama e de que maneira ele acontece ou pode acontecer no contexto da educação da infância e da formação de professores(as) da infância.

Como procedimento adotado, foi realizada uma seleção de estudos pontuadas nos referenciais teóricos da Pedagogia do Teatro, por se tratar de uma área que se dedica a relação entre Teatro e Educação e que, portanto, o drama é suscitado; e em obras do autor bielorrusso Lev Semionovich Vigotski que nos mostra uma visão de drama ainda pouco explorada, sobretudo pela própria Pedagogia do Teatro. As reflexões de Vigotski ampliam sobremaneira o entendimento sobre o drama e, por isso, aqui nos dedicamos em estudos.

Assim sendo:

- Na Pedagogia do Teatro foram explorados os conceitos: Jogo dramático (Peter Slade, 1978; Jean-Pierre Ryngaert, 2009); Jogo Teatral (Viola Spolin, 2001, 2007, 2008; Ingrid Koudela, 2002, 2005, 2010, 2011, 2015); Drama como método (Beatriz Ângela Cabral, 2012; Flávio Desgranges, 2006; Heloise Vidor, 2010; Diego Medeiros, 2015); Professor no Papel e Professor-personagem (Heloise Vidor, 2010); Professor em ação dramática (Elisângela Leite, 2013, 2015); Contando com interlocuções de Maria Lucia Pupo (2006, 2005) e de Ricardo Japiassu (2007, 2011);

- Na obra de Vigotski, estudos e contribuições referente sobre o drama a partir de olhares para: “A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca (1915-1916/1999a)”; “Psicologia da Arte (1925-1926/1999b); “Psicologia Pedagógica (1921-1924/2001); “Sete aulas de L. S Vigotski (1930/2018)”; “Manuscrito de 1929”; “Imaginação e Criação na Infância (1930/2009a)”; Sobre o trabalho da psicologia do trabalho criativo do ator (1932/2009c). Realizadas interlocuções com Achilles Delari Junior (2000, 2011); Ângelo Pino (2000, 2005); Ana Beatriz Smolka (2009); Raquel Capucci (2017); Zoia Prestes (2008, 2010, 2014, 2016); Gisele Toassa e Marlene Souza (2010); e, principalmente, com Pablo Del Río e Amélia Álvarez (2007).

Apoiada nos aportes teóricos e metodológicos empreendidos por Vigotski (1934/2009b), busquei exercitar a análise de unidade, a qual permite compreender a unidade e

²⁶ Como sentido, a partir de Toassa e Souza (2010), entendo a compreensão da palavra, do termo no caso, não em características isoladas, mas seus fundamentos nos textos, nos escritos dos(as) autores(as) que estamos em estudos. O sentido da palavra implica, portanto, na compreensão dos fundamentos históricos do texto de um(a) autor(a), no qual perde suas características isoladas para tornar-se um conceito em um sistema de conceitos.

a integridade de um estudo em processo. Por meio do exemplo da compreensão da molécula da água, citado pelo autor, podemos ter dimensão do que isso se conjectura: “A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas os estudos das moléculas e do movimento molecular.” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 06). Isto é, se separarmos cada elemento da água, não a compreenderemos em totalidade. Como nos explica Delari Junior (2015), o hidrogênio e o oxigênio separados podem participar do processo de combustão “[...] enquanto a água como unidade não é comburente e pode ser usada para apagar o fogo” (p. 08).

Nesse sentido, analisar em unidade significa compreender partes integrante de um todo e que decompor em elementos permite uma compreensão isolada que não dá conta de explicar a integridade do fenômeno ao qual se está estudando, tampouco o que cada elemento se configura no movimento em que está inserido. Unidade, portanto, possui todas as propriedades inerentes ao todo, partes indecomponíveis, vivas.

Neste trabalho, buscamos compreender o drama de maneira que superasse uma perspectiva casual ou dispersa, ou o significado isolado da palavra drama, nas áreas da pedagogia e da psicologia. Buscamos compreender o seu movimento considerando-o como fio de conexão na arte, na educação e na discussão da psicologia (que apresenta importantes contribuições).

Foi exercitando a metodologia da análise de unidade que acendemos à discussão sobre a relação entre a ação dramática e o brincar, captando “unidades”, ou seja, processos constituintes relacionados que possibilitam o funcionamento de unidade. No capítulo seguinte, entraremos nessas questões.

Neste capítulo são apresentadas as buscas na Pedagogia do Teatro, a definição dessa área e o que nos fez destacar o termo ação dramática e encontrar a chave para um baú que guardava: *o drama como ação pedagógica*. Em seguida, estabeleço uma relação com as reflexões de Vigotski sobre o drama que o estendem do teatro para compreendê-lo como organização funcional da nossa psique e necessário para nossas vivências. E, assim, chegamos as relações entre o brincar e o drama e ao que os movimentam.

Como as histórias sempre me cercaram, como já estão por aqui dando seus pitacos, é bom mesmo que eu as assumo de vez por todas para que o(a) leitor(a) não se assuste ou não se confunda quando as verem perambulando por estas linhas. Embora pareçam desconectadas, os

trechos de algumas das favoritas e aquilo que me enche de bonitezas, estarão neste trabalho porque fazem parte da minha caminhada, das minhas vivências²⁷, da *perejivanie*.

A história da menina Alice é uma delas. Da garrafa com a curiosa escrita: “Beba-me”, que tinha um líquido capaz de diminuir quem o ingerisse para facilitar o acesso a uma pequena porta que dava a um jardim encantado, inspiro-me e lhes ofereço dois frascos: mágicos, sim! Por que, não?! Imagine uma mesa e nela dois recipientes cuidadosamente selecionados:

Frasco 1: Pedagogia do teatro e drama: desfazendo nós, encontrando o fio.

Frasco 2: Vigotski e seu mundo “extra-ordinário”: o drama se abre para a vida.

Cada um deles contendo a mesma nota descritiva: a ação dramática e seu movimento na vida.

2.1 FRASCO 1: PEDAGOGIA DO TEATRO E O DRAMA. DESFAZENDO NÓS, ENCONTRANDO O FIO.

Para entender o drama e suas possibilidades pedagógicas na Pedagogia do Teatro, considero necessário brevemente debater sobre o que ela é, sua definição, e entendê-la no contexto da educação da infância, uma vez que foi daí que partiu o movimento desta pesquisa. Em vista disso, proponho-me rever, rapidamente, o conceito de Pedagogia.

Eloisa Rocha (2001), nos ajuda a pensar que a Pedagogia é uma Ciência da Educação, com conhecimentos científicos específicos sobre a Educação e que, embora outras ciências lhe confirmem suporte para compreensão de fenômenos educativos, estuda e reflete sistematicamente sobre a prática, a experiência e as relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas em constante movimento. Tem como característica a união teoria e prática e, segundo a autora, “O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação” (2001, p. 29).

Rocha (2001), também discute sobre uma “Pedagogia de maneira geral” (p. 32) que inclui diferentes faixas etárias e diferentes contextos educativos, ainda que possa existir, por exemplo, uma Pedagogia da Educação Infantil. O que quer dizer que, embora haja

²⁷ O termo vivências (que será melhor qualificado no subcapítulo 2.1) está pautado nos estudos de Vigotski e interlocutores(as) que o pesquisam. Está pautado no termo russo *perejivanie*, utilizado pelo autor. Entendido como “[...] uma unidade na qual se representa, de um modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 78).

possibilidade de pensar pedagogias em campos diversos da educação, ou relacionados a ela, são pertencentes a um âmbito pedagógico de maior abrangência.

Mesmo que a autora tenha destacado que sua intenção não é a setorização da Pedagogia em campos específicos, mas defender especificidades, no caso da infância e da Educação Infantil, isso nos faz pensar que dentro de um campo de amplitude as singularidades podem ser discutidas.

O que nos direciona a pensar agora sobre a Pedagogia do Teatro.

A Pedagogia do Teatro é afirmada por Pupo (2006) como o campo que se refere a reflexões sobre procedimentos, condições, métodos relacionados a processos de ensino/aprendizagem em teatro. Subtende-se, portanto, que a Pedagogia do Teatro esteja relacionada à articulação do campo teatral com o campo da pedagogia.

Como corrobora Koudela (2002), o Teatro na Educação foi por muito tempo orientado por contribuições da psicologia²⁸ e da educação. Em tempos atuais vemos a estética e princípios do próprio Teatro, enquanto campo com conhecimentos sistematizados, fornecerem metodologias e conteúdos para a prática e a teoria educacional “Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação”. (KOUDELA, 2002, p. 147).

Para esclarecer o que é a Pedagogia do Teatro²⁹, fui ao encontro do livro *Léxico da Pedagogia do Teatro* (2014), publicação que nos possibilita o contato com temáticas que pertencem aos conhecimentos dessa área e que alcançaram significativa projeção nacional e internacional. Esse importante livro conta com verbetes de autores(as) brasileiros(as) e portugueses(as), “[...] especialistas nas diferentes zonas de convergência, tematizam aspectos e campos teóricos e práticos, históricos e atuais cuja heterogeneidade implica a multiplicidade e vivacidade da pedagogia do teatro” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2014, p. 12).

²⁸ Destaco que, ao ler para esta pesquisa estudos relacionados a relação Teatro e Educação, as contribuições da psicologia que são mais destacadas pelos(as) pesquisadores(as) que se dedicam a tal relação são os trabalhos do suíço Jean Piaget (1896-1980) e, principalmente, as discussões acerca da zona de desenvolvimento iminente (utilizado como zona de desenvolvimento proximal) relacionado à Vigotski. O drama no autor bielorrusso, que aqui traremos à baila, pouco ainda é explorado nessa conjuntura, fato que discutiremos melhor em seções posteriores.

²⁹ No Brasil, desde 2001, os termos Pedagogia do Teatro e Teatro e Educação compõem linhas do GT (Grupo de Trabalho) em Artes Cênicas do ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas). Ao observar as linhas de pesquisa do GT de Artes Cênicas, no site da ABRACE, podemos perceber que os assuntos são diversos e atravessam territórios entre diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, o Léxico aproxima os(as) leitores de estudos, de pesquisas, de linguagens, referentes a uma área em constituição e que merece atenção daqueles se propõem a estar na relação Teatro-Educação. Na lista de verbetes, pude elencar uma série de termos que poderiam ser consultados a me auxiliarem nas reflexões que aqui me dedico.

No estudo do material em questão, fomos percebendo que esse campo não é tão fácil de receber alguma definição mais objetiva. O Léxico foi estruturado, segundo Cabral (2014), de debates acontecidos durante o primeiro colóquio intitulado: “O que é Pedagogia do Teatro?”, realizado na SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do palco, no ano de 2013, com a curadoria da professora Ingrid Koudela, organizadora do Léxico que aqui apresentamos, e que contou com uma série de discussões sobre essa questão. O colóquio teve uma segunda data em 2018. Por essas datas, podemos ter noção de quão nova é essa discussão.

No referido livro, a Pedagogia do Teatro aparece como uma área teórico –prática, em constante transformação e crescente ampliação que revelam uma interdisciplinaridade já evidenciada pelo próprio nome que o caracteriza (Cabral, 2014). O termo foi utilizado em diferentes abordagens, desde Eugenio Barba³⁰, Meyerhold³¹, e o contexto alemão que assume nos anos de 1990 uma denominação que nas nossas traduções designa Pedagogia do Teatro (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2014).

Gilberto Icle (2007), nos alerta que ela não está definida como algo uniforme, homogêneo ou linear, o que nos oferece algumas dificuldades ao tentar encontrar esclarecimentos mais delineados

Trata-se, por conseguinte, de **um campo no qual não há uma atitude única, que não se caracteriza como um bloco uno e uniforme, mas com disparidades, confrontações, descontinuidades**. Qualquer enumeração de características, elementos, práticas ou discursos que possam fazer parecer que essa denominação possui uma unidade de sentido – pela identificação de temas, métodos ou objetivos comuns, em torno dos quais algumas práticas e formas de pensar o teatro possam se agrupar, é sempre precária e arbitrária. **O próprio termo “teatro”, depois das inúmeras contribuições das ciências humanas** (especialmente das “antropologias”) **é dificilmente percebível como um bloco uno.** (2007, p. 01, grifos nossos)

³⁰ Eugênio Barba é o fundador do Odin Teatret. Diretor, pesquisador, autor italiano, criador do conceito Antropologia Teatral. (ROUBINE, 1998)

³¹ Vsevolod Emilevich Meyerhold (1874-1940) foi um ator e diretor russo que trabalhou com Constanti Stanilavski. Meyerhold defendeu que ator(atriz) e encenador(a) não são meros executantes teatrais mas organizadores(as) das tramas múltiplas dos espetáculos. Defendeu ainda que o público é cúmplice do fenômeno teatral. A relação com o público acontece via jogos de modo vivo e único, jamais no sentido do teatro como ilustrativo. Meyerhold desenvolveu a biomecânica como um processo criador complexo, no qual o(a) artista em cena e nos exercícios cênicos trabalha os movimentos corporais com a finalidade de compreendê-los. Treinar o corpo expressivo, tornar o(a) ator(atriz) autor(a) de seus movimentos em perspectiva física e mental. (ROUBINE, 1998)

Na contemporaneidade, com o hibridismo de linguagens artísticas cada vez mais pungente, realmente fica difícil definir não somente a Pedagogia do Teatro, mas o próprio Teatro. Bonfitto (2017) coloca, pertinentemente, que “A busca pela utilização do termo teatro como categoria se fragiliza, por exemplo, quando nos deparamos com manifestações provenientes de diferentes culturas, como o Nô japonês³² [...]” (p. 04).

Patrice Pavis (2007), no Dicionário de Teatro, escreve que “O teatro é uma arte frágil, efêmera, particularmente sensível ao tempo. Ninguém poderia aprendê-lo sem questionar seus próprios fundamentos e revisar periodicamente o edifício crítico ao qual incumbe, supõe-se, descrevê-lo” (p. XI).

Ao mesmo passo, o termo drama também nos oferece desafios de definição homogênea e uniforme. Consultando o significado dado a palavra drama e empregado por Pavis (2007), entre as definições, relevo esta “[...] o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma **ação conflituosa**” (p. 109, grifos nossos). E, a possível interpretação do drama como tradução do grego com significado de ação, como discute Aristóteles.

Aristóteles (384 a.C – 322 a.c)³³, é o autor da obra “A Poética”, considerada um marco para as teorias estética, literária e teatral do Ocidente (PALHARES, 2013), dedicou-se a discutir sobre o teatro grego, sobretudo, sobre o drama³⁴ e seus dois gêneros: a comédia e a tragédia.

Essa obra é atravessada pelo conceito de *mimesis* (imitação), numa investigação na relação com a arte, mas em contraposição a noção proposta por Platão em “A República”, pois este “[...]condena sucessivamente as imitações de tudo o que não for perfeito e termina por declarar que a *mimesis* está três pontos afastada da natureza, logo, distante da verdade” (2008, p. 09 e 10).

Para Aristóteles, a *mimesis* ocorre na arte como uma imitação do real, contudo com as particularidades de quem a realiza “Uma vez que **quem imita representa os homens em ação**” (2008, p. 39, grifos nossos). Segundo o filósofo:

³² O teatro Nô, conhecido também pelas grafias No e Noh, é uma arte teatral japonesa, clássica, que mistura teatro, dança, pantomima, poesia, música. Alterna diálogo e momentos cantados e o corpo é altamente trabalhado de maneira expressiva. Disponível em: <https://portaldosatores.com/2016/08/10/especial-teatros-teatro-noh/> Acesso em: fev 2020.

³³ Aristóteles foi um dos filósofos gregos mais conhecidos da história humana. Estudado e citado, inclusive, por Vigotski (1915-1916/1999a; 1925-1926/1999b).

³⁴ Sem o compromisso de realizar uma análise da transformação histórica do conceito de drama, buscamos as raízes do drama em Aristóteles, pois esse filósofo se aprofundou na discussão do gênero dramático e no qual o drama ficou abrangente. E, também porque Vigotski (1915-1916/1999a, 1925-1926/1999b), faz uma quebra reflexiva sobre o drama na perspectiva do filósofo em sua crítica de leitor da obra Hamlet.

[...] **imitar é natural nos homens desde a infância** e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; [...] todos sentem prazer nas imitações. Uma prova disto é o que acontece na realidade: as coisas que observamos ao natural e nos fazem pena agradam-nos quando as vemos representadas[...] (ARISTÓTELES, 2008, p. 42, grifos nossos).

O que podemos notar em Aristóteles (2008), é que a imitação decorre de uma ação e o drama está relacionado a ela. O próprio autor confirma “Daí resulta que alguns dizem que as suas obras se chamam **dramas por imitarem os homens em acção**” (p. 41, grifos nossos).

Para Aristóteles, a comédia está relacionada ao riso de situações do cotidiano, em exageros e desventuras comuns, imitação de caracteres inferiores. Já a tragédia é vista como imitação não do ser humano, mas de suas ações mais elevadas, mais sublimes. É dessa forma que distingue, portanto, os gêneros dramáticos: “[...] no drama, a ação realizada por homens de caráter elevado é denominada tragédia, e a ação realizada por homens ignóbeis, de caráter inferior, é designada comédia.” (FREITAS, 2011, p. 04)

Bárbara Heliodora³⁵ (2013) esclarece que evoluímos em nossos processos de imitação de acordo com as transformações das nossas relações sociais que foram se complexificando. A imitação adquiriu características que demonstram sementes do teatro, como máscaras e vestimentas, ações mais sistematizadas que explicavam o porquê dos cultos, diálogos e ambientações. Tais rituais de um pré-teatro (como coloca Heliodora), revelavam estrutura temática integrando vida, morte, nascimento, choro, ressurreição. Como corrobora a autora

A dramatização como veículo de imitação muito provavelmente já existia desde a pré-história, em forma de dança ou canto, com o objetivo de evocar a chuva, a caça ou outras atividades básicas. Tais dramatizações, não conduzem a nascimento do teatro, mas sim, ao de rituais que aos poucos forma adquirindo uma forma específica, cujo rigor de execução e repetição viria a ser tudo como crucial para que o ritual alcançasse seu efeito.” (HELIODORA, 2013, p. 19, grifos nossos)

Ao decompor o termo “dramatização”, o que teremos? Ao abrirmos qualquer dicionário de língua portuguesa temos a definição de que se trata de ato ou efeito de dramatizar. Ou seja, e poderíamos pensar sobre: o próprio “drama em ação” ou “ação dramática”. Dessa forma, a dramatização estaria relacionada a ação de dramatizar, ou ação dramática, e como afirma a autora, presente em nosso processo histórico como ato visualizado em diferentes âmbitos.

³⁵ Heliodora Carneiro de Mendonça (1923-2015), conhecida como Bárbara Heliodora, foi uma crítica teatral brasileira, nascida no Rio de Janeiro, conhecida internacionalmente como especializada na obra de Shakespeare. Suas atividades nessa área iniciam em meados de 1960.

Embora possa soar uma redundância, visto que o próprio drama já é entendido como ação humana, pensamos que ao associar, ou acoplar, o termo ação ao drama, podemos potencializá-lo, reafirmando-o ao agir.

Também da citação de Heliadora (2013) podemos refletir que não quer dizer que essa ação dramática tenha feito, sozinha, nascer o teatro, mas que “dramatização”, ou seja, drama em ação, ou ação dramática, deu condições para que rituais fossem ganhando mais solidez e chegassem a formas mais condensadas.

Por Heliadora (2013) temos como esclarecimento que o teatro é a forma interpretativa do drama. Portanto, ao teatro parece imbricado o termo drama e a este uma gênese imitativa, que não seria, contudo, uma cópia, mas uma inspiração na vida. Dessa reflexão, podemos pensar sobre o drama como raiz do teatro.

Martin Esslin³⁶ (1918-2002), em seu estudo sobre o drama também nos permite tal reflexão. Isso porque, o autor tomou-o de modo a tentar defini-lo e articulá-lo a aspectos da sociedade, nos apresentando uma visão de drama não restrita ao teatro convencional. O autor parte do entendimento de que em grego a palavra drama significa ação e complementa refletindo que essa ação é mimética, ou seja, imitativa ou representativa de ações humanas. Nas palavras do autor “O que é crucial é a ênfase sobre a ação. De modo que o drama não é simplesmente uma forma de literatura [...] O que faz com que o drama seja drama é precisamente o elemento que reside fora e além das palavras, e que tem de ser visto como ação [...]” (ESSLIN, 1978, p. 16).

Adentrar a relação do Teatro e Educação também nos direciona para essas reflexões de que o drama está em raiz, não somente do teatro, mas relacionado à vida. Antes mesmo de iniciar essa argumentação, há de ressaltar que “Teatro-Educação” e “Teatro na Escola”³⁷ são recorrentes termos visualizados no contexto educativo.

Como afirma Ricardo Japiassu (2001), a relação Teatro e Educação é de longas explorada, “Já na Antiguidade Clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito da complexa relação entre teatro e educação” (2001. p.24).

³⁶ Foi um produtor, jornalista, professor de arte dramática, nascido na Hungria, mas viveu boa parte de sua vida na Inglaterra. Em um estudo intitulado “Uma anatomia do drama”, o autor apresenta reflexões sobre o drama enraizado na sociedade.

³⁷ Segundo Freitas (2014), “Na chamada educação infantil e nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental, os elementos do teatro o aparecem misturados ao de contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, imitações, leves exercícios corporais.” (FREITAS, 2014, p. 184).

Segundo Almeida Junior (2014), Teatro e Educação são dois campos de particularidades distintas, mas que possuem amplas possibilidades articuladas. No binômio teatro/educação temos emaranhados os fios que revelam “[...] as múltiplas facetas e complexidades da práxis do ensino do teatro no campo educacional” (ALMEIDA JUNIOR, 2014, p. 176).

Nessas relações encontramos consolidadas práticas pedagógicas de ensino de teatro que evidenciam o teatro nas instituições educativas. Assim sendo,

Nesse contexto plural, **permeado de hibridismos**, a constituição do binômio teatro/educação configura-se como um neologismo que, por um lado, revela a função e a inserção educacional do teatro na sociedade e, por outro lado, circunscreve e identifica a ação de ensino de teatro num determinado espaço, em contexto formativo. (ALMEIDA JUNIOR, 2014, p. 177, grifos nossos)

Koudela (2005) nos traz que há muitas e distintas abordagens metodológicas para o Teatro na Educação e nos últimos anos no Brasil está sendo utilizada a terminologia Pedagogia do Teatro que:

[...]incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino. Essa vertente focaliza principalmente pesquisas com abordagens metodológicas do teatro na educação **com ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo com diferentes fundamentações**. O espaço como elemento deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento e risco é um dos temas recorrentes, bem como a criação de imagens a partir do jogo e a preposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. Com a perspectiva de interação entre jogo e narrativa é outro aspecto ressaltado. (KOUDELA 2005, p.152 e 153, grifos nossos)

Conforme a autora, a ênfase está no jogo teatral e em diferentes fundamentações que esse jogo receba. Ou seja, que a Pedagogia do Teatro, que mostra o Teatro na Escola e o Teatro e sua relação com a Educação, está relacionada a experimentações com jogos.

Duas vertentes de jogo são circunscritas na Pedagogia do Teatro, a saber: jogo teatral e jogo dramático. No Brasil, há uma confusão sobre o uso de ambas as terminologias, de acordo com Pupo (2005, 2014), pois alguns autores(as) utilizam jogos dramáticos tendo como base as traduções de *dramatic play*, abordagem inglesa, enquanto outros estudiosos o traduzem para designar a tradução do original francês *jeu dramatique*.

Segundo Pupo (2005),

Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama* que designa ação. Assim, vinculam-se a ambos à ideia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. A natureza dessa dramatização, seu significado – assim como o tratamento pedagógico

preconizado para o seu desenvolvimento – divergem amplamente conforme perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa (2005, p. 220, grifo da autora)

Na citação acima já temos pistas sobre o termo drama associado a ação e a dramatização como um meio imitativo e que seria comum tanto a *dramatic play* quanto a *jeu dramatique*. Mas, como afirma a autora, há fios que precisam ser desembaraçados.

Jogo teatral é a “[...] sistematização de uma proposta para o ensino do teatro, em contextos formais e não formais de educação[...].” (JAPIASSU, 2001, p. 25). É a tradução em língua portuguesa de *Theater games*, sistema de improvisações teatrais desenvolvidos pela estadunidense Viola Spolin (1906-1944), diretora e autora teatral que, na década de 60, e por quase 30 anos, realizou estudos desta seara com diferentes faixas etárias, desde crianças à idosos, nos Estados Unidos. (JAPIASSU, 2001).

Jogos teatrais, segundo Pupo (2005), têm por base a distinção entre as noções de *play* e *game*, onde o primeiro estaria relacionado a brincadeira espontânea³⁸ e o segundo relacionado a regras explicitadas. Os objetivos desse sistema é a atuação espontânea que surge a partir e em relação ao jogo e está também para a construção de cena. Os Jogos teatrais estão ancorados nos mais variados jogos tradicionais que ganham caráter teatral com solução de uma problemática.

O ponto de partida é o acordo entre os(as) participantes da proposta, tendo como base uma estrutura dramática: lugar, papéis (personagens) e ação (Onde, quem e o que?), e a divisão do grupo onde alternadamente ocupam o lugar de plateia e jogadores(as). Aliam-se a esta estrutura o que Pupo (2005) chama de 3 dispositivo. O primeiro é o foco, onde o jogador deve fixar sua atenção, podendo ser em objeto, em ação, em espaço, entre outros. O segundo é a instrução, retomada do foco quando se faz necessário. E o terceiro é a avaliação, realizada pela plateia que compõe o grupo e que no jogo esteja ocupando essa função.

Os Jogos teatrais têm como característica as “regras”, o “problema” e a “corporificação” de objetos e situações a partir do que Spolin (2008) chama de intencionalidade do gesto. Por essas questões temos que os jogos teatrais trazem uma diferenciação entre o contexto ficcional e real.

Essa diferenciação está pautada na distinção entre jogos teatrais e jogos dramáticos. Para a autora estadunidense Spolin (2007), há a passagem do jogo dramático (entendido no

³⁸ O termo espontâneo é empregado por Viola Spolin no sentido de um momento no qual temos liberdade para agir conforme uma realidade, momento onde descobrimos, nos expressamos criativamente (KOUDELA, 2011).

sentido de faz de conta) para o jogo teatral, portanto esse, na ontogênese, antecederia o segundo. O primeiro estaria relacionado ao faz de conta, e o segundo a explicitação de regras que favorecem a espontaneidade.

Como o adulto, criança gasta muitas horas do dia fazendo o jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar histórias, devaneios, tecer considerações, identificar-se com a personagens da TV etc., a criança tem, além destes, faz de conta onde dramatiza personagens e fatos de sua existência desde cowboys até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade teatral e, momento, fim do jogo com a realidade do teatro, o jovem ator aprenda a diferença entre fingimento (ilusão) irrealidade, no reino do seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo dramático. **Jogo dramático e o mundo real frequentemente são confundidos para os jovens e - ai de nós - para muitos adultos também.** (SPOLIN, 1979, p. 253, apud KOUDELA, 2011, p. 44, grifos nossos)

Há de se considerar ainda que os jogos teatrais, embasados em Viola Spolin (2008), não preveem a faixa etária da Educação Infantil e sobre isso, concordo substancialmente, pois, por exemplo, as características: regras, foco, avaliação e divisão entre plateia e jogadores, ficam comprometidas. Mesmo que no brincar vejamos regras implícitas acontecendo, e concordamos o quanto elas estão presentes, não são por vias sistematizadas tais quais as oferecidas pelos jogos teatrais.

A própria autora estadunidense afirmou que as crianças menores têm dificuldade para separar o contexto real do ficcional, assim como nós, adultos(as), em algumas circunstâncias. É comum as crianças acreditarem de tal modo em situações de personagem, que podem chorar quando alguém caracterizado estiver em relação com elas. Isso porque, as crianças vão gradativamente se desvencilhando de amarras situacionais, operando com a imaginação e utilização de signos, como veremos com Vigotski (1933/2008). De início, é tudo muito real para elas, por isso um(a) personagem pode ser assustador(a).

A relação palco/plateia também é de grande complexidade e para verificarmos isso, basta assistirmos qualquer apresentação de crianças da Educação Infantil que, no geral, ficam paralisadas, inibidas pela situação de exposição.

Além disso, Spolin (2008) dá ênfase a tornar física as ações, a realidade teatral, de modo que não se faça de conta, mas que veja, sinta, comunique, que mostre. (DESGRANGES, 2017). Para Spolin (2001), o início dos trabalhos com os jogos teatrais tem mais sentido entre as idades de 06 e 08 anos, justamente pelo foco ser de mais fácil de solicitação.

Isso, pelo próprio desenvolvimento humano, pois há uma compreensão gradual das regras. Contudo, tal qual Medeiros (2015)

Não busco desacreditar capacidade de ampliação da espontaneidade ludicidade da criança a partir do trabalho com jogos teatrais, ponho em questão a impossibilidade de se trabalhar na educação infantil com o formato metodológico proposto por esse sistema. Acredito que muitos jogos podem ser adaptados [...]. E assim, de uma proposta adaptada (que não seria mais a metodologia proposta por Spolin) pode-se inserir os jogos teatrais dentro de experimentação lúdicas e dramáticas. (p. 81)

Já no contexto da formação de professores(as) o Jogo teatral é uma abordagem que é bem-vinda. Isso porque, concordo, “A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o **crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural** dos jogadores [...]”. (JAPIASSU, 2001, p. 26, grifos nossos). Essas propostas, além de aproximar os(as) professores(as) de conhecimentos que discutem sobre o teatro e suas sistematizações, podem ir ao encontro da formação estética e, como tal,

[...] a estética, incluída na formação de professores, pode ser considerada como conteúdo fundamental para o desenvolvimento da percepção, da atitude crítica e da atividade imaginária e criativa, elementos que consideramos primordiais ao professor, uma vez que ampliam sobremaneira sua margem de ação formativa (...). (SCHLINDWEIN, 2010, p. 43)

Na Educação Infantil seria precioso também para os(a) professores(as) desenvolverem seus modos de agir com as crianças, de organizar o planejamento buscando o que seria interessante aos(as) seus(suas) parceiros(as) de jogo cotidiano.

Penso em minha formação acadêmica e nos cursos de formação continuada nos quais tive a chance de experimentar a proposta dos jogos teatrais e quanto foram substanciais para ampliar meu repertório de conhecimento, prático e teórico, acerca da maneira como concebia o teatro.

Para mim, principalmente nas minhas primeiras ações como professora de Educação Infantil, o teatro era resumido como apresentações das crianças em datas comemorativas ou apresentações minhas e das minhas colegas de trabalho para as crianças e famílias. Foi à medida que realizei leituras, participei de formações e experimentei corporalmente possibilidades como as dos jogos teatrais que compreendi o Teatro não enclausurado na perspectiva palco e plateia.

Das reflexões acerca do jogo teatral, quero destacar que a própria autora que sistematizou essa abordagem, bem como a pesquisadora que abriu portas no Brasil (Ingrid Koudela), ponderaram o jogo dramático, ou seja a brincadeira dramatizada, como antecessor

ao Teatro. Nesse sentido, podemos perceber que há uma raiz, uma essência, uma semente que seria anterior a construção do Teatro propriamente dito e que no faz pensar sobre o drama e ele relacionado ao termo jogo.

Como destacado por Pupo (2005), o termo jogo dramático possui uma confusão de significados no Brasil pela questão de estarem vinculados ao radical drama, que significa ação. Contudo, esse vínculo tem ramificações pela maneira como foram desenvolvidos.

O jogo dramático que advém de tradução francesa foi cunhado na França dos anos 30 por Leon Chancerel³⁹, nome grande do teatro francês, sobretudo da origem do teatro infantil francês. O diretor, batiza sua prática como *jeu dramatique*, modalidade de improvisação com regras, temas e enredos orientados por um coordenador. Tal proposta tinha em seu início a intenção de aperfeiçoar o trabalho artístico com a infância e a juventude e ampliar lugares que o teatro não chegava, como zonas rurais e hospitais.

Segundo Pupo (2005), no período pós-guerra, o *jeu dramatique* é ampliado para a educação popular, sob a forma de contraposição de reprodução de formas tradicionais de teatro, e se desdobra de ações com crianças e jovens chegando aos adultos, numa perspectiva de democratização cultural. O jogo dramático nessa circunstância, caracteriza-se por separar quem joga de quem assiste, em um desdobramento do defendido por Chancerel, que evitava o palco experimentando o jogo em diferentes lugares. O ponto de partida é a um roteiro e uma temática que permita lacunas para criação.

Pupo (2005), em sua tentativa de desembaraçar os fios emaranhados nas discussões sobre jogos teatrais e jogos dramáticos, conclui que é possível agrupar numa mesma linha o jogo teatral e o jogo dramático na abordagem francesa, visto que neles estão as separações entre jogo e plateia. O jogo é lançado e os(as) participantes decidem os caminhos. Ao mesmo tempo, o termo jogo dramático recobre o que autores(as) traduziram do *dramatic play*, na ideia de livre-expressão.

O *dramatic play* está relacionado a brincadeira realizada espontaneamente pela criança sem que o adulto interfira e “[...]se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante.” (PUPO, 2005, p. 221, grifo da autora). Segundo essa autora enfatiza, “[...] crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta” (PUPO, 2005, p. 221). Assim, simbolicamente a

³⁹ Discípulo de Jacques Copeau e desejoso pela renovação cênica que este propõe. Chancerel, teve a intenção de prolongar as ações de Copeau mediante um projeto pedagógico com escoteiros e participantes de movimentos de juventude. (PUPO, 2014)

percepção da criança em torno de objetos, ações e espaços é manifestada e sobre a qual se deixa absorver profundamente “[...]a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta”.(PUPO, 2005, p.221)

Seria um “como se” visto por Pupo (2005) como uma capacidade inerente ao desenvolvimento infantil, mas também um fio em comum com a atividade do(a) ator (atriz).

Com o passar os anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante. (PUPO, 2005, p.221)

Peter Slade (1912-2004) foi um escritor, dramaturgo, autor do livro “Child drama” escrito a partir de suas observações com grupos de crianças em diferentes idades, é referência para entendimento do *dramatic play*. Publicado em 1950 na Inglaterra e considerado a gênese da abordagem anglo-saxônica de teatro na educação (JAPIASSU, 2001). Contudo, esta obra não ganhou tradução no Brasil, sendo difundido os estudos apresentados no livro “O jogo dramático infantil”, publicado em 1978 pela editora Summus e de tradução de Tatiane Belink.

Tal estudo faz uma diferenciação entre o termo teatro e drama. A diferenciação aponta o drama a não separar jogadores(as) e espectadores(as), nem possuir uma visão discriminada como cena. A proposta de Slade (1978) é a passagem gradual do faz-de-conta das crianças até dramatizações com cunho de improvisação de jovens de 15 anos. A ideia é o jogo simultâneo e não cópia do teatro realizado pelo adulto. (PUPO, 2005).

Para Courtney (2001), a atividade dramática a que se refere Slade (1978) estaria desvinculada de métodos para ensino de alguma disciplina ou mesmo conteúdos, sendo, portanto, uma atividade própria da criança. Já no prefácio de “O jogo dramático infantil” temos a afirmação “[...]não trata apenas do teatro como nós o compreendemos, mas aborda primordialmente o tipo de drama criado pelas próprias crianças, e mostra como ele pode ser orientado por canais construtivos pelo adulto interessado” (SLADE, 1978, p.15). É com esse autor que temos a seguinte definição de drama “[...] no seu sentido original, da palavra grega *drao* – ‘eu faço, eu luto’ (1978, p. 18, grifo do autor), e que podemos compreender o termo como ação humana diante de situações da vida.

Slade (1978), portanto, diferencia o drama, trazendo-o para um sentido amplo, enquanto define Teatro “[...] uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos sendo diferenciados” (SLADE, 1978, p. 18).

Para o autor, somos tanto público como os atores(atrizes) e as crianças não sentem ainda - no que chama de primeiros anos de vida- esta diferenciação. Isso porque “Todos são fazedores, tanto ator como público[...]A ação tem lugar por toda a parte em volta de nós e não existe ‘quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê’”. (SLADE, 1978, p. 18).

É por isso que defende uma nova terminologia: jogo dramático. “Este sempre nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama no sentido amplo e teatro como entendido pelos adultos”. (SLADE, 1978, p.18, grifos do autor).

Slade (1978) entende que o drama é maneira de expressão “[...]que diz respeito à natureza humana inteira” (p.25) e que, nas crianças, o próprio tipo de drama, ou seja, no jogo, na brincadeira, ele “[...] significa toda a ação da vida[...]”(p.27).

O autor recomenda que com crianças até os 5 anos evite-se teatros, palcos e peças escritas; que aos 9 anos, o jogo dramático se aproximará do teatro e que, por volta dos 13 anos, pode-se trabalhar com peças.

De acordo com Desgranges (2017), os jogos dramáticos não são vistos como atividade teatral por Slade (1978). E, segundo Japiassu (2001) “a abordagem pedagógica anglo-saxônica jogo dramático infantil reivindica para o drama um posicionamento central no currículo escolar, como uma espécie de eixo – em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento[...]” (p. 39, grifos do autor).

A brasileira Joana Lopes (1989; 2017) é referenciada por Pupo (2005) como estudiosa que de modo similar a Slade (1978) discute o jogo dramático, mas que adentra o jogo e fornece pistas para explorações e propostas com técnicas e organizações que ampliem os processos criadores. Os(as) autores(as) citados neste parágrafo, negam o teatro de maneira enrijecido por formalizações. (PUPO, 2005)

Pupo (2005) destaca que o jogo dramático proposto por Lopes (1989; 2017), serve tanto para o que se configura como fazer de conta, presente na criança pequena, quanto modalidade de atuação coletiva resultante de intervenção do adulto como finalidade de enriquecimento da ação dramática. Portanto, duas modalidades que envolvem o lúdico: “[...]uma inerente aos seres humanos outra vinculada a uma intervenção pedagógica.” (p. 223) Terminologia que, portanto, designa aspectos diferentes.

O jogo dramático é considerado por Lopes (1989; 2017) como origem e essência do teatro, olhando-o acontecendo nos mais variados contextos corriqueiros, afirmando-o como movimento social transformador.

Segundo Lopes (1989), as formas primárias do jogo dramático são existentes desde a primeira infância⁴⁰, e todo o esquema evolutivo pode ser visualizado não somente nas crianças, mas nos adultos “[...] que muitas vezes, ao início da prática de jogos dramáticos, se encontram no mesmo nível expressivo das crianças, pois a sua capacidade de expressão dramática foi bloqueada.” (p. 67).

Acredita-se, nessas convenções, que há um “[...] processo de amadurecimento da expressão” (LOPES, 1989, p. 68) e a transposição para uma nova estrutura acontece à medida que o (a) participante adquira novos conhecimentos. Há ainda um momento intermediário, entre uma fase e outra, onde esquemas ainda não ampliados podem ser visualizados.

Lopes afirma que os adultos passariam por um processo de “[...] alfabetização artística” (1989, p. 76) e que os jogos dramáticos proporcionam “[...] um ato que poderá levar a novas maneiras de pensar e agir sobre a sociedade (p. 105). É, nesse sentido, que o(a) jogador(a) é chamado(a) de atuante, e não de ator (atriz). A proposta é que os jogos sejam construídos no coletivo, buscando superar manuais de exercícios.

Como exemplo, a autora faz um embate à proposta de Peter Slade com o jogo dramático, denunciando que acabou sendo consumido como um guia de ações. Também Lopes (1989; 2017) realiza uma crítica à proposta do autor inglês afirmando que esta não condiz com prática de livre-expressão, pois é possível notar, nas conversas com os grupos em que os jogos dramáticos foram exercidos, que há uma indução de solução “[...] que o orientador daria caso fosse ele o protagonista do jogo” (p. 124).

Ainda que Lopes (1989; 2017) proponha um método, com sinalizações para etapas, com sistematizações visíveis, reforça que não se deve haver uma rigidez nos trabalhos com jogos dramáticos. E, ao desenvolvermos essas propostas, precisamos encontrar meios relacionados ao contexto em que estamos relacionados.

Destaco ainda que a abordagem anglo-saxônica recebeu críticas, como podemos notar nas análises de Japiassu (2001) e Koudela (2011), pois pode ser vista como instrumentalizadora, ou como um recurso didático.

⁴⁰ Nesta dissertação utilizaremos os termos primeira infância e pré-escola, levando em consideração os estudos de Vigotski. Segundo Zoia Prestes (2008) no rodapé da tradução do texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, de Vigotski (1933/2008), o autor bielorrusso discute “primeira infância” as crianças até os 3 anos, a idade pré-escolar as crianças com idade entre os 3 anos e 7 anos, e idade escolar crianças a partir dos 7 anos.

Essa crítica está fundamentada na defesa por conhecimentos específicos à arte, para além do teatro na educação como um meio para alcançar conteúdos de disciplinas. Há, portanto, uma diferenciação entre abordagens instrumental e essencialista (JAPIASSU, 2011; DESGRANGES, 2006). A primeira, como já colocada neste parágrafo, uma abordagem que usa a arte como instrumento, como método para algum objetivo de outra instância, e a segunda referente a uma abordagem que afirma a arte como tal, com seus próprios objetivos e não a serviço de algo. (JAPIASSU, 2011).

Contudo, acredito que, pelo o que estamos aqui estudando, sejam jogos teatrais e dramáticos embasados na vertente francesa, ou os jogos dramáticos propostos pela vertente inglesa, carregam consigo um elemento imprescindível: o drama e ele em ação por meio do jogo. Isso porque, em cada um deles entendemos, a partir de Aristóteles (2008), Heliadora (2013), Esslin (1976), Pupo (2005) e Slade (1978), o drama foi ponderado como ação e, portanto, relacionado ao agir humano e às suas vivências.

As afirmativas de Joana Lopes (1989; 2017) nos parecem muito adequadas. Isso porque, os manuais formalizados, ainda que estejam caracterizados como flexíveis, acabam por formalizar demais e enquadrar métodos muito específicos e que, ao nosso ver, deixam nebulosas as possibilidades criadoras que possam surgir da ação dramática na educação, de acordo com o contexto e as relações ali existentes.

Assim refletindo, o drama não está resumido, ou enclausurado, a uma determinada metodologia, assim como também não ao fazer teatral e não somente ao ensino dele. Como refletimos nesses escritos, se o drama é a raiz do teatro, está relacionado à vida de uma maneira muito maior do que cogitamos.

Também podemos levar nossas argumentações para a ação dramática como base para a Pedagogia do Teatro. Se levamos em consideração a afirmação de Koudela (2005), que aqui já citamos, sobre a Pedagogia do Teatro focalizar, principalmente, pesquisas que trazem o jogo em suas diferentes fundamentações, podemos refletir que há no jogo dessas conjecturas a ação dramática. Nesse sentido, estaria o drama, em ação, como base para reflexão sobre a própria Pedagogia do teatro.

Ao continuar as investigações acerca do drama e de suas possibilidades pedagógicas e também ao realizar o levantamento bibliográfico que antecedeu esta pesquisa em busca de práticas realizadas com professores(as) que se aproximassem as que estava realizando nas formações, encontramos um conceito com fortes discussões no Brasil: o Drama como método

de ensino (CABRAL, 2012). Também o professor em ação dramática, o qual assume o drama de maneira bem frisada e o coloca na ponta de discussões com a Educação Infantil.

2.1.1 Do Drama ao drama.

Começamos a conversar sobre um método que, no Brasil, ganhou ampla difusão pelos estudos de Beatriz Ângela Cabral⁴¹. Durante seu processo de doutorado no Reino Unido, de 1990 a 1994, na *University of Central England*, Cabral teve a oportunidade de acompanhar de perto as pesquisas realizadas pela inglesa Doroty Heathcote (1926-2011) idealizadora de um trabalho sistematizado em configurações de Drama.

Drama, Drama na Educação, Drama-Processo, *Process-drama*, são maneiras diferentes de designar uma metodologia de teatro cunhada na Inglaterra e que se caracteriza “[...] como um processo de investigação cênica, em contexto ficcional, a partir de um problema ou situação de tensão” (CABRAL, 2012, p. 55). Trata-se uma prática teatral “[...] centrada na apropriação e atualização de textos, imagens e temas voltados para criação e desenvolvimento de um processo dramático e, finalmente, e seu produto cênico. (CABRAL, 2014, p. 104).

Conforme nos esclarece a autora brasileira, Heathcote desenvolveu essa prática em um contexto em que duas tendências eram predominantes: uma que trazia o drama como treinamento para o(a) ator(atriz) e outra pautada nas discussões de Peter Slade (1978), autor que nos dedicamos a compreender alguns dos seus estudos.

Doroty Heathcote, atriz e professora, promulga suas práticas e se torna a representante do movimento do Drama na educação, baseado na experiência dos(as) participantes

A novidade desta abordagem em relação à de Slade foi a proposta de conexão entre drama e conhecimento, ou seja, **o drama como eixo articulador interdisciplinar no currículo**. Assim a abordagem de **Heathcote reforçou o caráter educacional do drama**, relacionando-o à aquisição de conhecimentos e não propriamente à aquisição de habilidades teatrais, **sem entretanto, desconsiderar seu valor artístico e sua origem no teatro**” (VIDOR, 2010, p. 28, grifos nossos)

Os(as) participantes eram encorajados(as) a vivenciarem papéis que estavam em consonância com o contexto social. Como afirma Cabral (2009), o trabalho de Heathcote está em discussões metodológicas, mas também ideológicas, pois a produção de significados por

⁴¹Professora adjunta na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), pesquisadora de grande importância para a relação Teatro e Educação. “Desenvolveu pesquisas nas áreas de impacto e risco no ensino do teatro, análise da recepção em drama, e, atualmente “O Jogo da Interpretação: subjetividades em cena e criação em grupo”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783521E9>. Acesso em 11 fev 2020

meio de um contexto ficcional, em um trânsito entre real e imaginário. Aprender sobre algo está imbricado ao fazer, ao se engajar com uma proposta.

O enrijecido e até hoje ainda conhecido “modo de escolhas centradas nos(as) professores(as)”, que adotam textos, personagens, figurinos, que solicitam falas decoradas e que pensam em apresentações das crianças em auditório com um público “A metodologia do drama, tal como proposta por Heathcote, se contrapõe a esta situação. Baseado num processo contínuo de exploração dos comportamentos sociais[...]” (VIDOR, 2010, p. 31). A articulação entre ato performático e jogo improvisacional é utilizada como meio para se explorar um processo dramático que emerge de temas que surgem do interesse dos(as) participantes.

Nas leituras de Medeiros (2015), Cabral (2012), Vidor (2010), percebe-se que o processo é o foco dessa abordagem. E, não somente da proposta por Heathcote, mas do Drama que foi se desenvolvendo por meio de outros(as) teóricos. Segundo Medeiros (2015) Bolton defende que o Drama é uma forma intrínseca ao teatro.

Vidor (2010) nos esclarece que a irlandesa Cecily O’Neill é anunciada como uma importante pesquisadora nessa temática com a educação, ampliando a possibilidade preconizada por Heathcote e Bolton. Segundo Vidor (2010), O’Neill desenvolveu o que chamou de *Process Drama*, no qual considerou o Drama como um gênero do teatro enfatizando a teatralidade, destacando o processo e a improvisação como componentes fundamentais para essa abordagem. (VIDOR, 2010).

Em tal proposta, há a inserção do que se chama de pré-texto a fim de garantir uma processualidade, uma continuidade orgânica, diferenciando o uso do jogo e improvisação que não estejam inseridos numa situação dramática. Conforme nos traz Vidor (2010), com O’Neill o Drama é desenvolvido de maneira mais estruturada, preocupada com uma coerência interna e com a criação de uma narrativa coletiva.

Medeiros (2015) nos esclarece que O’Neill se diferencia do trabalho promulgado por Heathcote na questão do ponto de partida de temas, se aproximando mais da dramaturgia teatral. A situação dramática acontece por episódios que são construídos a partir da vivência neles.

Hitotuzi (2007) explica que O’Neill renega a utilização do Drama somente com objetivos pedagógicos, pois isso o reduziria. Em contrapartida, Hitotuzi (2007) explica que O’Neill cunha um modelo pedagógico-teatral que ultrapassa as necessidades curriculares e afirma um potencial dramatúrgico do Drama. Essa argumentação nos permite pensar que o

drama não está limitado em alguma fronteira. Tanto nas práticas educativas, ou no teatro, ele está bordado e transpassado.

É dessas discussões, de O'Neill e de Heathcote, por meio de Beatriz Ângela Cabral (2012) que o Drama é difundido pelo Brasil. Trabalhado como um método para experimentação teatral e apropriação de conceitos dessa arte, acaba por se diferenciar, como pontua Medeiros (2015), do Drama fora do Brasil trabalhado por professores(as) de teatro e profissionais de diversos campos.

Segundo Cabral (2012) “[...]seu uso em si [Drama], distanciado de um *contexto dramático* não vai além de possibilitar uma estratégia dinâmica de conhecimentos. O potencial do teatro na educação, de conhecer e sentir (envolvimento emocional) perde-se ao se separar as técnicas teatrais do contexto dramático.” (p. 11 e 12, grifo da autora).

Seu livro “Drama como método de ensino” (2012) nos apresenta a abordagem como eixo curricular. Leva em consideração processos desenvolvidos em uma Escola com crianças do Ensino fundamental, entre os anos de 1996 a 1998, sob o manto da dimensão interdisciplinar do Drama. Cabral(2012), portanto, nos apresenta o Drama como eixo curricular, mas esmiúça suas práticas na perspectiva da arte teatral.

Baseado no processo de exploração contínua de formas e conteúdos que possuem um foco de investigação e, conforme percebemos leituras de Cabral (2012) e Desgranges (2017), possui as seguintes características: contexto e circunstâncias de ficção; pré-texto; episódios; processo.

Cabral (2012) nos apresenta o que chamou de roteiros, com estrutura básica flexível, modificada e ampliada conforme a necessidade dos(as) envolvidos(as). A autora destaca ainda que se trata de um potente método para o(a) professor(a) “[...] mudar as posturas e atitudes tão entranhadas nesta área [ensino] e na do fazer teatral em escolas, que passam despercebidas ou, em casos contraditórios, são aceitas como naturais e inquestionáveis.” (CABRAL, 2012, p. 118). É visto pela autora como um exercício de ouvir os(as) educandos(as) e na ampliação de possibilidades, de repertório cultural. O (a) professor é o(a) mediador(a) dos episódios seja como personagem, seja como ele(ela) próprio(a).

O Drama proposto por Cabral (2012), está previsto como um processo de investigação contínuo e circular que “[...] focaliza ações humanas concretas e expande seus significados para além das ações específicas – uma vez que o que importa são suas implicações futuras.” (p. 38). O proponente da prática, no caso, o(a) professor(a), precisa estar atento a ação presente, mas também o antes e o depois que será viabilizado pela ação que está acontecendo.

Destacamos ainda que segundo Medeiros⁴²(2015), a proposta de Cabral ressalta também o engajamento físico, corporal pelos(as) participantes, incluindo o(a) professor(a) que poderá criar personagens como possibilidade para introduzir desafios ou outras situações ao processo coletivo. Traduzido como professor-personagem da palavra inglesa *teacher-in-role*, Cabral (2012) optou pelo termo por entender que não havia no Brasil uma expressão que fosse coerente com o uso dessa estratégia.

De modo geral, o professor-personagem é uma possibilidade de estabelecer uma relação diferenciada das situações comuns de aprendizagem e se caracteriza por funções: busca de auxílio ou conselho, busca de informação, coordenação, desafio, entre outros; e por *status*: 1) alto: rei, capitão, líder; 2) intermediário: representante de alguma autoridade, membro de alguma comunidade; 3) baixo: vítima, refugiado, aprendiz, entre outros. (CABRAL, 2012).

A autora orienta que o (a) professor (a) estude o *status* ideal para cada situação, bem como deixe claro quando está ou não no papel. O uso de algum acessório é visto como interessante para marcação dessa questão. O *status* alto pode ser utilizado quando o grupo for tímido ou iniciante e que necessita de estímulos para adentrar o contexto ficcional. Contudo, pode ser um impedimento para o desenvolvimento de responsabilidade pelo processo dramático, além de se configurar como um status de maior controle. O *status* intermediário pode garantir, ao mesmo tempo, um controle da situação dramática e o compartilhar de responsabilidades pelo processo, visto que demandas podem ser delegadas. No *status* baixo o(a) professor(a) dependerá da iniciativa do grupo, sendo indicado como um meio avaliativo da maneira como os(as) participantes estão se engajando na proposta.

Além de Beatriz Cabral, Heloíse Vidor é um dos nomes que se destaca na trajetória do Drama no Brasil. Vidor foi orientada no mestrado por Cabral e da sua dissertação foi estruturado o livro “Drama e Teatralidade (2010)”. Na referida pesquisa, Vidor (2010) dá ênfase ao trabalho realizado pelo(a) professor(a) como artista criador junto com seus (suas) educandos(as), propondo a utilização de dois termos distintos no Drama.

A saber, basicamente: professor no papel, que se trata da representação de um papel social articulado a uma problemática ou situação específica na qual não há a relação direta com a construção de algum personagem. Já o termo professor-personagem está relacionado a

⁴² Há de se destacar que Medeiros realizou práticas e estudos diretos com Beatriz Cabral, além de ter sido orientado no mestrado e doutorado pela pesquisadora, o que nos oferece conhecimentos teóricos e práticos coerentes com a proposta da autora.

construção física e elementos estéticos mais elaborados, como pondera “O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia da construção de personagem[...]” (VIDOR, 2010, p. 47). O (a) professor (a) pode optar pela estratégia que se sinta mais confortável ou mesmo que analise como interessante para uma circunstância.

Vidor (2010) deixa claro que essa configuração encontra referência em Constantin Stanislavski⁴³, na diferenciação entre criação de papel e construção de personagem e que no contexto inglês do *teacher in role* essas duas diferenciações fazem parte de variações dessa estratégia. Destaca ainda que sua proposta de discussão do professor-artista está na “[...]exploração da teatralidade e da aquisição da linguagem teatral pelo aluno, diferenciando-se da ênfase que Heathcote dá ao aspecto educacional” (VIDOR, 2012, p. 48).

Medeiros (2015) leva essas possibilidades com o Drama para serem investigadas na Educação Infantil, especificamente com crianças de 2 a 6 anos, junto com um grupo de teatro constituído por ele e por professores(as) de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, discutindo as perspectivas no âmbito das práticas organizadas pelos(as) professores(as) a partir dos interesses das crianças.

O pesquisador leva em consideração a peculiaridade da primeira infância, destacando o processo com o Drama como uma metodologia que pode contribuir com a inserção da linguagem teatral na Educação Infantil e o uso dessa linguagem gradualmente e intencionalmente pela criança. Entende o Drama como uma possibilidade aberta, que reúne diversas linguagens e eixos curriculares, podendo dialogar com diferentes áreas e conteúdos. Ressalta que o contexto da Educação Infantil contribuiu com a pesquisa sobre o Drama, uma vez que os conhecimentos nessa etapa da educação não estão contidos em disciplinas.

Medeiros (2015) reforçou o papel da formação continuada dos(as) professores(as) com a linguagem teatral, dando pistas sobre os saberes relacionados ao teatro, bem como os

⁴³ Nasceu em Moscou, na Rússia, em 1863 e faleceu em 1938. Foi ator, dramaturgo, diretor, pesquisador pulsante e nome forte nos ares novos que o teatro do século XX recebeu. Na arte, passou pelas estéticas naturalista, realista e simbolista e se incomodou com os tradicionalismos da constituição da cena, sobretudo com o trabalho do ator(atriz). Por considerar a urgência pela quebra de convencionalismos em cena que Stanislavski procurou buscar saídas para orientar os(as) artistas teatrais por meio de técnicas que explorassem potencialidades criadoras, imaginativas, emocionais, físicas, de maneira integrada. Investigar a si mesmo era o mote de trabalho do diretor russo. Desenvolveu um Sistema difundido no Brasil na trilogia: A preparação do ator, A construção da personagem; e A criação de um papel. (STANISLAVISKI, 1999a, 1999b, 2001). Pontuado pelo diretor russo como um Sistema que “[...] não é uma roupa feita que a gente enfia e sai andando, nem um livro de cozinha que basta se achar a página e lá está a receita” (2001, p. 384, grifos do autor), o que Stanislavski discute é o trabalho do(a) ator(atriz) como um trabalho de si mesmo(a). Icle (2007), nos traz ainda que a Pedagogia do Teatro parece ter tido uma origem (mas, como coloca o autor, não um início), enquanto prática social e coletiva nas propostas de Stanislavski e que separam o teatro do espetáculo.

fazeres com essa arte, como possibilitadores(as) de uma educação estética. A vivência teatral dos(as) professores(as) participantes do grupo teatral e as discussões e estudos, contribuíram para o enriquecimento das práticas junto às crianças.

Contudo, uma consideração acerca do Drama precisa ser ponderada. No Brasil, o método, ou metodologia do Drama acabou por evidenciar uma confusão que acaba por colocar o drama em fins que podíamos dizer, diminuídos. Conforme nos esclarece Vidor (2010), o Drama possui “[...] **uma estrutura bem definida, [e] compreende uma série de procedimentos** que visam a construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento” (2010, p. 29, grifos nossos). Nesse sentido, seja levado para a Educação Infantil, como de maneira tão importante Medeiros (2015) realizou, seja levado para o Ensino Fundamental, como foi o caso das experimentações relatadas por Cabral (2012), o drama na perspectiva de relação as nossas ações, ficou à mercê de uma forma pontual educativa, como um subgrupo do Teatro, e não somente relacionado ao contexto educativo, mas a sua compreensão conceitual.

Também destaco que, os(as) autores(as) brasileiros acabam por utilizar oras o Drama em letra maiúscula, oras o drama em letra minúscula, não deixando claro se uma diferenciação, ou aproximação, é discutida ou levada em consideração.

No livro “Léxico da Pedagogia do Teatro” temos o Drama em letra maiúscula, sinalizando como uma modalidade do ensino do teatro e referente a abordagem de origem inglesa e, nas discussões do livro de Cabral (2012) ele aparece, enquanto método e eixo curricular, em letra minúscula. Reforço que, a própria autora é quem escreveu ambos os materiais.

Na seguinte citação, ainda que apresentem um pequeno fragmento de todo o estudo de Cabral, podemos ter uma dimensão:

O Drama, **uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana** [...]. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2012, p.11)

Aqui, interpretamos que o motivo do drama estar em letra maiúscula é porque a autora esteja argumentando sobre o drama em prerrogativa que podemos associar a discussões mais ampliadas acerca dele, ou seja, para além de um método de ensino e de eixo curricular. Mas se é uma atividade de criação em grupo, na qual participantes se comportam como se fossem

outros(as) ou como estivessem em outros lugares, isso não seria possível somente em propostas sistematizadas metodologicamente, ou dentro de um método, mas, inclusive, no próprio brincar das crianças.

Já na citação a seguir, temos a seguinte proposição:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se numa **subárea do fazer teatral** e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com determinado foco de investigação[...]. Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino[...] (CABRAL, 2012, p. 12)

A própria autora afirma que “Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária[...]” (CABRAL, 2012, p. 12), então, ao jogar, como no caso dos jogos teatrais, ou mesmo no jogo dramático (que podemos refletir como brincadeira dramática), também adentramos em uma situação imaginária. O que nos leva a entender que ações dramáticas favorecem a situação imaginária, independente se configuradas em metodologias ou métodos específicos.

Destacamos que não tenho o intuito de qualquer desvalidação do trabalho realizado por Cabral (2012), até porque reconheço a importância de toda a sua pesquisa no âmbito da educação brasileira. O que argumento é que há algumas confusões, sobretudo sobre procedimentos que acabam se sobressaindo ao drama como uma condição humana e o entendimento de toda a sua diversidade para o trabalho pedagógico.

A própria autora reconhece que o Drama está como uma subárea do fazer teatral, uma modalidade do ensino do teatro. E esta é uma importante pista, pois coloca o Drama como componente, como uma das propostas possíveis com o drama.

Fico pensando bebês imitando o “au au” de um cachorro. Sendo o drama ação humana, imitação de nossas ações, não estariam eles também dramatizando? Não estariam em ação dramática? E, sendo professora, se incentivo esse “imitar”, se planejo momentos como esses, se amplio as possibilidades manipulando formas, animando formas⁴⁴, se brinco corporalmente engatinhando no chão com essas crianças imitando um cachorro, isso deixa de ser drama por não se configurar como Drama? Isso deixa de ser drama como possibilidade pedagógica?

⁴⁴ Por animar formas, ou formas animadas, entendo, a partir de Amaral (1996) e SITCHIN (2009), a manipulação de objetos, bonecos, sombras, imagens abstratas ou não, e o uso de máscaras. Pode estar relacionado tanto ao gênero teatral das formas animadas, como as ações das crianças (e adultos) nas quais projeta-se vida nesses objetos. Slade (1978) chama essas ações das crianças de jogo projetado.

Elisangela Leite⁴⁵ em sua dissertação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2013, explorou a carência existente no Brasil sobre discussões referentes à ação dramática com crianças da Educação Infantil. A partir de tal necessidade, Leite (2013;015) investigou o drama como estratégia comunicativa entre professores(as) e as crianças da Educação Infantil cunhando o conceito “professor em ação dramática”.

Diferente de Medeiros (2015), Leite (2013;2015) deu ênfase a diferenciação do teatro e do drama pautando-se, mais enfaticamente, na concepção anglo-saxônica e considerando as proposições de Heathcote e Slade como sendo mais coerentes para o trabalho com as crianças dessa etapa da Educação. Também, pautada em estudos de Antonio Nóvoa⁴⁶ (1989) para o qual o drama é referendado como uma expressão “[...] que vem ao encontro de uma necessidade interior do ser humano. E, por isso, enquanto manifestação de um querer-comunicar-com-os-outros ela está, necessariamente, presente na nossa prática pedagógica[...]” (NÓVOA, 1989, p. 03).

Em outras palavras, ainda que Medeiros (2015) e Leite (2013;2015) se aproximem na defesa contra as apresentações das crianças, ou mesmo contra linhas altamente produtivistas que se instauraram na Educação Infantil em torno do Teatro, ambos se diferem na utilização dos termos. Enquanto Medeiros (2015) aborda sobre o Drama como um meio para a criança se aproximar da linguagem teatral, Leite (2013; 2015) utiliza os termos ação dramática, linguagem dramática, drama, expressão dramática e jogos dramáticos como mais coerentes com o trabalho com a infância.

Como definição, o professor em ação dramática,

[...] não é uma proposta para uso restrito. É uma proposta que pode se efetivar em qualquer momento da rotina com as crianças pequenas, difere da ideia de que ela precisa constar somente em encaminhamentos que objetivam as linguagens artísticas ou as propostas em que as histórias estejam no encaminhamento. (LEITE, 2015, p. 93)

Contudo, não se trata de uma comunicação qualquer, mas expressivas e que acolham a reação das crianças. A ideia preconizada pela autora é a de uma relação estabelecida entre crianças e professores(as) a partir de ações que considerem os interesses delas, as suas

⁴⁵ Elisangela Leite realizou importantes ações formativas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, onde os(as) participantes tinham contato com as especificidades do teatro, mas relacionado ao contexto da infância. Foi com ela que participei de cursos que me mobilizaram na transformação da minha prática pedagógica.

⁴⁶ Antonio Sampaio da Nóvoa, é um professor universitário português, nome de destaque nas reflexões sobre formação de professores(as), que na década de 80 cunhou interessantes reflexões sobre a expressão dramática no contexto educativo.

particularidades e potencialidades. Ações que sejam alimentadas pelo olhar respeitoso, sensível, por escolhas que contemplem as especificidades da infância.

Esse conceito está estruturado na articulação cíclica entre: ação, reação e relação. Assim, a ação expressiva do(a) professor (a) provoca uma reação nas crianças que alimenta novamente a ação desse(a) professor, estabelecendo uma relação

[...]uma proposta que tem por objetivo a ampliação das possibilidades de comunicação entre professores e crianças pequenas. É um trabalho que reivindica, nessa comunicação, o direito das crianças se expressarem. Assim, o professor ao utilizar o drama regula suas atitudes por meio da relação: ação e reação. (LEITE, 2015, p. 113, grifos da autora)

Foi o estudo desse conceito que permitiu um entendimento preliminar acerca da ação dramática. Quando estava na graduação da Licenciatura em Teatro. Refleti conceitualmente sobre as práticas, quando fui professora de Educação Infantil, realizadas a partir da criação da personagem Francisca.

Francisca me permitiu vislumbrar o quanto as ações dramáticas poderiam contribuir, de maneira indissociada, para ampliar a relação com os(as) pequenos(as) e ampliar o trabalho pedagógico desenvolvido. Vestia-me com o figurino na frente das crianças, imitava seus gestos, brincava de me esconder, entre tantas ações singelas.

Mas o estudo desse conceito me permitiu conferir que eu estava em ação dramática não somente enquanto personagem ou quando contava alguma história que acabava exigindo entonações de vozes e uma certa interpretação. O uso da expressividade do meu corpo nas comunicações com as crianças, também poderia levantar esse conceito.

Leite (2013;2015) estende o drama para todo o contexto pedagógico com as crianças da Educação Infantil, não o restringindo como prática a ser utilizada apenas para fins de aproximações com uma linguagem artística, no caso a teatral. Como coloca a autora “O professor em ação dramática não é uma estratégia para o docente fazer teatro para as crianças, mas sim dramatizar com elas, e nisso reside seu diferencial.” (LEITE, 2013, p. 85). Sendo assim “[...]é uma especificidade docente da Educação Infantil[...]” (p. 104).

Seguindo o movimento de olhar para minhas práticas, como fiz a partir da Francisca, as que realizei com as profissionais da Educação Infantil também é possível estabelecer uma reflexão conceitual a partir de estudos já sistematizados. A proposta do Drama como método de ensino, preconizado no Brasil pela professora Beatriz Cabral (2012), e também o conceito do professor-personagem, discutido amplamente pela professora Heloise Vidor (2010), permitem aproximações significativas.

Aivilo, Baleia e Ocigam, que já estavam na apresentação desta dissertação, fazem parte de um universo do qual venho investigando o uso de personagens, objetos e histórias na formação continuada. Nessas vivências, de ser e estar como outros e outras e convidar os(as) profissionais a isso, consigo encontrar algumas características bem precisas dessas metodologias e elas relacionadas.

Tratando-se do Drama como método, o contexto ficcional foi explorado na intenção do cruzamento entre o real e o imaginário com o instaurar de uma história que fosse convincente. Segundo, a caixinha de música e sua história relacionada a minha, contada anteriormente as ações da Aivilo ou de outros personagens funcionam como um pré-texto, como um ponto de partida, e tinha a intenção de envolver os(as) presentes na situação dramática. Terceiro, os episódios, pois geralmente o enredo era prosseguido, dado continuidade, numa estrutura narrativa processual.

Também utilizava perguntas diversas durante as ações, bem como no início, como disse, para que adentrassem na história. Como coloca Cabral (2012), “O questionamento auxilia a desenvolver a verossimilhança e a autenticidade da ação.” (p. 99).

Meu estado em personagem também tem aproximações com o conceito do professor-personagem, uma vez que utilizava criações físicas e elementos estéticos elaborados, como pondera Vidor (2010). Ainda que a autora destaque que nem sempre o(a) professor(a) precise estar caracterizado fisicamente para personagens:

Se o professor consegue criar, além do discurso, uma caracterização que ajude a dar corpo essa fala, isso será ótimo, mas a caracterização material nem sempre é suficiente é necessária, pois o professor pode trazer o papel para o imaginário do aluno sem estar caracterizado. Utilizando-se sua própria postura física, o professor pode conseguir estabelecer quem ele é, e a que veio. Se ele preferir caracterizar-se, diferenciando-se de sua própria expressividade, então ele poderá incrementar **o jogo ficcional** e estimular os participantes a também se arriscarem a assumir papéis e caracterizá-los. (VIDOR, 2010, p. 97, grifos nossos)

Contudo, o intuito não era diretamente convenções relacionadas ao estudo sobre o fazer teatral, mas sim que a ação dramática, ou seja, aquelas representações de personagens, instauração de contexto ficcional, uso de objetos, cartas e afins pudessem proporcionar às professoras e demais profissionais da Educação Infantil vivências das quais se notassem brincando, se notassem imaginando e que também isso reverberasse no contexto pedagógico com as crianças. Reitero que, nas práticas nas quais fui personagem, usei objetos, levei histórias para serem vivenciadas, a ação dramática era o foco para organização de vivenciar o brincar.

Na foto a seguir, visualizamos Aivilo em ação dramática junto as profissionais da Educação Infantil enquanto eu era Supervisora Pedagógica em uma instituição municipal, no ano de 2018. O Reino de Ocigam foi o ponto de partida para as propostas formativas desenvolvidas na instituição. Foi conectado pela caixinha de música a fim de instigar o brincar e abrir discussões para organizações de tempos, espaços e materialidades que favorecem isso no cotidiano das crianças.

Foto 4 - Aivilo e suas companheiras de aventuras. Deliberando sobre uma missão.



Fonte: acervo da pesquisadora (2018)

Reafirmo que o termo ação dramática é mais coerente para práticas como essa, pois reforça o drama - entendido pelos referenciais até aqui trazidos como ações humanas- em movimento. E, ainda que reconheça nessa ação o Drama como método de ensino e o professor-personagem, a ação dramática e a relação com o brincar estavam em consonância, mais do que algum formato metodológico em especial. O que quero dizer que, ainda que a proposta se aproximasse do Drama, acabei praticando um hibridismo de propostas com base em vivências e estudos que tive acesso, mas principalmente considerando de que maneira elas seriam melhor aproveitadas para aquele contexto.

O intuito não é desvalorizar o conhecimento sobre alguma metodologia, tampouco que esses conhecimentos não enriqueçam as práticas pedagógicas. O intuito é afirmar que antes

mesmo de uma metodologia sobre o drama, há o drama na vida, há ele na raiz do teatro e há múltiplas formas dele acontecer no contexto educativo enquanto ação dramática.

Nas ações formativas, reconheço meu processo de uso da imaginação, da criação, de um jogar com as participantes num exercício do meu brincar e do brincar das participantes. Isso não está restrito ao Drama como um método, nem ao jogo dramático, conforme proposto por Peter Slade (que deixou especificado ao jogo da criança) ou mesmo pela vertente francesa, nem ao jogo teatral, mas levam-me a refletir que a ação dramática é muito mais cotidiana do que mensuramos e que na educação ela é mais ampla do que cogitamos.

A ação dramática pode ser organizada enquanto proposta pedagógica de múltiplas maneiras que serão descobertas nas relações estabelecidas com o contexto onde será/está sendo vivenciada. O que não quer dizer que estudar os conhecimentos já sistematizados seja anulado. Muito pelo contrário, eles nos oferecem pistas e nos permitem novas (re)organizações.

A reflexão que nos cintila os olhos, como a chave para um baú mágico, é que o drama não é uma apenas subaérea do fazer teatral, nem apenas uma modalidade do ensino do teatro, mas também como refletimos ao final do subcapítulo anterior, ele é a raiz do teatro, estendido e entendido como ação humana e, por isso, atinge uma dimensão de amplitude, inclusive pedagógica, para além de algum formato único. Assim, pode estar presente nas mais diversas propostas que acessam a imaginação, a criação, o brincar de ser e estar em lugares diferenciados, por exemplo.

O que quer dizer que, no contexto educativo, também se configura como presença nas mais diferentes práticas que tenham *o drama como ação pedagógica*, fundamentado no drama, na ação dramática, e que não está encerrado em apenas uma metodologia, nem em único método de ensino. Ele acontece com a Educação Infantil, tanto pelas experimentações ousadas do Drama proposto por Medeiros (2015), como por vias do conceito do professor em ação dramática que Leite (2013;2015) defende tão brilhantemente sobre um perfil docente. Acontece para e com jovens ou pessoas mais velhas, como foi o trabalho dos jogos teatrais propostos por Spolin. Acontece nas propostas e reflexões enriquecedoras de Joana Lopes (1989; 2017). Acontece subsidiando todos esses conceitos até aqui estudados e como a base para compreensões sobre o Teatro e uma Pedagogia teatral.

Observamos até o momento que também em cada uma dessas propostas há, direta ou indireta, implícita ou explicitamente, o jogo. Seja no caso dos que recebem declaradamente o

título de jogo, seja o Drama que não o tem em sua nomenclatura, mas o ato de jogar está em trilhas.

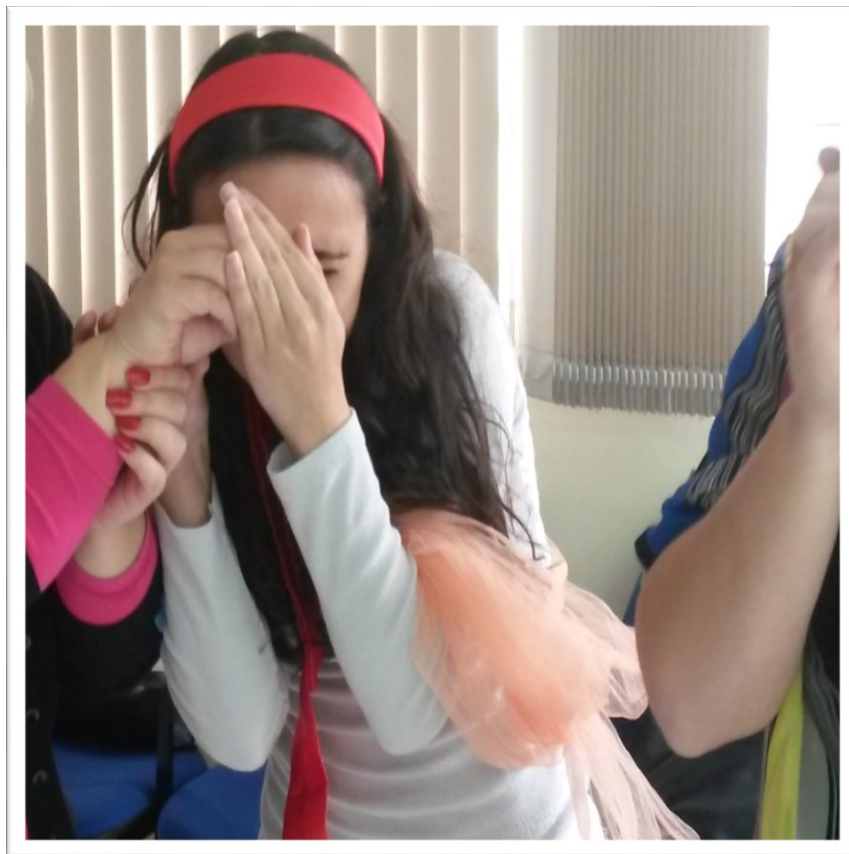
O que nos dimensiona a questão que nos colocamos neste trabalho e que diz respeito a relação entre brincar e ação dramática, sobre a qual está nas sublinhas o entendimento também sobre jogo e brincar. Fatos que nos deteremos no capítulo posterior.

Ante as discussões até aqui estabelecidas, torna-se fundamental ampliar as reflexões sobre o drama e seu movimento na vida. Isso porque, em vários autores e autoras nos quais nos debruçamos em compreensão, o drama se sobressai como aspecto humano.

Por isso, aspiramos que a psicologia poderia nos oferecer um horizonte profícuo, principalmente se tratando de um teórico que transitou livremente na arte, na educação e na psicologia.

2.2 FRASCO 2: VIGOTSKI E SEU MUNDO “EXTRA-ORDINÁRIO”: O DRAMA SE ABRE PARA A VIDA.

Foto 5 - Alice em busca do coelho.



Fonte: acervo da pesquisadora (2013)

Quebrarei um pouquinho o protocolo de um trabalho acadêmico que esperaria, talvez, por uma epígrafe logo abaixo do título do capítulo e coloco esta foto, que muito representa meu encontro com Vigotski e minhas olhadelas curiosas para compreender o mundo “extra-ordinário”, que o autor construiu.

Nesta foto, de 2013, eu era ainda uma recém iniciada nas formações continuadas, como professora. Sentia falta de que as ações dramáticas que tanto me acompanharam nas minhas vivências com as crianças também tivessem e fizessem suas marcas. Ali, eu era Alice em busca do coelho. Aqui sou Olivia que se surpreendeu ao se deparar com um Vigotski (ou talvez muitos dele) diferente daquele que me foi apresentado na academia e ou formações continuadas.

Nesta seção, trataremos de discutir o drama numa perspectiva que aprofunda as já permeadas na seção anterior, na qual confrontamos o drama relacionado as ações humanas. A perspectiva vigotskiana possibilita reflexões sobre a arte, psicologia e educação e apresenta o drama em vias de acesso na e para a vida.

Vigotski: o tão conhecido autor, amplamente discutido na graduação, no curso de Pedagogia, por suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil! No processo desta pesquisa, o autor brilhou-me aos olhos como um menino arteiro! Daqueles que brinca (com toda a seriedade que esta palavra possui) de atravessar mundos, de conectá-los e permitir, na ciência, o “extra-ordinário”.

Desejoso pelas minúcias, pelos detalhes, o autor bielorrusso indagou, teceu, bordou, tricou, abriu e adentrou portas teóricas e artísticas, achando novos caminhos de maneira peculiar, criando uma maneira dialética⁴⁷ de tecer suas complexas e coerentes tramas sobre o desenvolvimento humano.

Os estudos do psicólogo, professor, pedagogo e sua infinidade de papéis sociais desempenhados ativamente e criticamente, os quais alguns me dediquei em leituras, rabiscos,

⁴⁷ A dialética está sendo considerada neste trabalho na perspectiva do materialismo histórico-dialético fundamentado pelo filósofo alemão Karl Marx(1818-1883). Para qual a dialética hegeliana - que propõe a sucessão de três momentos: tese, antítese e síntese para entendimento da realidade – é ressignificada como um processo entre a matéria, a consciência e a prática social. Nessa perspectiva, nossa consciência não é determinada apenas por nossas vontades, mas constituída nas relações sociais. Portanto, a consciência, é o social, o externo. O ser humano não é apenas determinado na/pela história, mas é transformador dela, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1931), filósofo idealista alemão, considera a dialética como a compreensão de contrários, como forma de entendimento, como forma de movimento, construída pela síntese entre uma tese e uma antítese. A dialética, nesse sentido, traz o que está implícito, ou ausente. Por essa via, Hegel liberta da metafísica a concepção de história, tornando-a dialética, embora na sua concepção a história seja idealista. Assim, é dialético o processo entre mundo da natureza, da história e do espírito. (TRIVINOS, 1987)

indagações, tormentos e refrigérios, permitiram-me conhecê-lo, concordando com Del Río e Álvarez (2007), como personagem histórico, mesmo sem maquiagens ou indumentárias, personagem que ao mesmo investigou o drama e foi personagem do drama.

Esses mesmos autores nos permitem pensar que vida e obra de Vigotski estão conectadas de tal modo que quando estudamos separando essas instâncias, corremos o risco de perdermos a preciosidade grandiosa de seu legado; ou não compreendermos a grande *missão* que assumiu para compreender de que maneira o ser humano é constituído e se constitui.

Lev Semionovich Vigotski, renomado teórico da psicologia histórico-cultural⁴⁸, nasceu na Bielorrússia em 17 de novembro de 1896, na pequena cidade de Orsha, e faleceu em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, prematuramente aos 37 anos de idade.

Imagine você que descobriu a doença em meados de seus 19 anos, após o irmão também falecer dessa enfermidade em uma época que tuberculose era arbitrariamente o fim de quem a contraísse. Conviveu cerca de 18 anos de sua vida com o espectro da doença, sendo espreitado pela morte, internado frequentemente para tratamento de crises agudas. Foi habitando esses espaços e vivendo essa centelha da sua vida que escreveu muitos de seus trabalhos e manuscritos da trama e do drama da sua vida.

Lendo a entrevista⁴⁹ de Guita Iovovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski, ao afirmar “Eu penso que os médicos não entendiam o quanto a doença já tinha avançado, mas ele sabia. [...]” (p. 1030), sobre seu último internamento após um mês de hemorragias, a força dramática da vida e da obra de Vigotski saiu de vez dos seus escritos e me arrepiou como se a tivesse visto em um holograma de cores e brilhos que se alastram por chãos e céus e nos adentram sem nem pedir permissão.

A frase de Guita impactou-me e tornou, de vez por todas, Vigotski para mim em carne e osso. Talvez, pela forte relação que tive com meu pai e por acompanhá-lo em vias de um infarto fulminante. Minha vida é um drama. Mas, de quem não é?

⁴⁸ Fundamentada pelo psicólogo bielorrusso, contando com contribuições de outros teóricos importantes do período, como Alexander Romanovich Lúria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903 -1979). Essa teoria, ainda que não tenha sido amplamente nomeada pelo psicólogo bielorrusso, é delineada na perspectiva materialista histórico-dialética e tem como alicerce a compreensão do desenvolvimento humano como um movimento constituído pela história e pela cultura. Advoga a realidade como complexa e a mútua relação entre pessoa e o social. (ZANELLA et al., 2007).

⁴⁹ Entrevista concedida à brasileira Zoia Prestes, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e professora colaboradora no curso de Pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília. A entrevista está disponibilizada virtualmente. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a17.pdf>. Acesso em 26 jan/2020.

Não é por um acaso que Vigotski realiza uma tão intensa crítica de leitor de “Hamlet”⁵⁰ intitulada “A tragédia de Hamlet: o príncipe da Dinamarca”, escrita em meados de 1916, quando recém havia descoberto a enfermidade. A história trágica do jovem Hamlet que viveu limiares entre a vida e a morte, entre dia e noite, entre silêncio e palavra, “[...]constantemente em plena fronteira, em pleno limite, em pleno limiar, no último marco desta vida” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999a, p. 81), nos faz pensar que “[...] proporcionó a Vigotski, un contraste, un líquido revelador de su próprio acontecer vital, de modo que ese estado del personaje de Shakespeare podría haberse trasladado a su própria visión personal[...].”⁵¹ (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p. 306).

E não por um acaso, mas foi o livro que levou para seu último ato em hospital, como nos informa Del Río e Álvarez (2007), sendo seu companheiro de cena final.

Vigotski sabia da sua condição e sabia mais tarde sobre o agravamento de sua doença, como se houvesse se preparado para isso o tempo de vida que teve. Essa condição dramática, trágica da sua vida, é assumida a tal ponto que se dedica a estudá-la enquanto constatação de uma condição humana. Afinal, a morte é uma certeza para quem está vivo(a) e essa consciência trágica, dramática é a oportunidade de acessar o sentido da vida pelo fato de sabermos e termos a consciência de que vamos morrer, como reflete Del Río e Álvarez (2007). Vigotski deu espaço para que fossem pensados os dramas de se viver, não como algo negativo, mas pela sua capacidade de transgressão, por sua base para a criação.

Apreciador de arte, frequentador de círculos culturais efervescentes em seu território, leitor de grandes obras, na sua casa eram comuns saraus de literatura e poesia. Foi não somente leitor, mas pesquisador de teóricos científicos e artísticos, tecendo seus escritos com diferentes fios e de diferentes áreas de conhecimento, especialmente da literatura e da arte. “Ele teve duas paixões às quais permaneceu fiel por toda a vida: literatura e teatro.”

⁵⁰“A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, é uma tragédia escrita, entre 1599 e 1601, pelo dramaturgo William Shakespeare, que é trazido neste capítulo. Em resumo, “Hamlet” conta a história do jovem príncipe da Dinamarca cujo pai foi assassinado, e sua morte ainda não revelada, e cuja mãe se casa com o irmão do rei. Hamlet vive o luto da morte e indaga-se sobre casamento precoce da mãe, justo com seu tio que assume o trono. A tragédia inicia-se com os guardas percebendo uma sombra sempre durante a madrugada. Hamlet toma conhecimento dessa situação e acaba tendo a revelação durante a aparição do fantasma que este se trata do pai do jovem príncipe. A sombra ainda revela que a rainha e o irmão são os responsáveis por seu assassinato. Hamlet experimenta o território limite entre vida e morte e passa a conflitar-se sobre sua própria existência e sobre a condição humana.

⁵¹ O estado a que os autores se referem trata-se do segundo nascimento de “Hamlet”, dito por Vigotski (1916/199b) ao momento em que Hamlet encontra-se com fantasma do seu pai. A tradução para o trecho de Del Río e Álvarez (2007, p. 306): “[...]proporcionou a Vigotski, um contraste, um líquido revelador sobre seu próprio acontecer vital, de modo que esse estado do caráter de Shakespeare poderia ter mudado para sua própria visão pessoal.” (tradução nossa)

(Vygodskaya 1995, p. 110, 14 apud BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1030), e Vigotski fez jus ao levá-las para ascender conhecimentos científicos escrevendo harmoniosamente com o campo da arte e com o campo da ciência sem que fossem meros pontos de apoio entre um e outro e sem que estivessem francamente delimitados.

Considerado pelo então jovem Vigotski como “[...]a tragédia das tragédias (1915-1916/1999a, p. 03), podemos dizer que a crítica de leitor de “Hamlet” seja o início de um “pergaminho”, como escreveram Del Río e Álvarez (2007), que se desenrola ao longo de seus trabalhos. As afirmações de que é “[...] trágico o próprio fato da existência do homem” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999a, p. 3) e que “[...] consiste no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos e internos” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999a, p. 180), são exemplos de importantes sementes que serão aprofundadas em seus trabalhos futuros de maneira intrincada ao todo que foi compondo em notas e versos diversos.

Estudiosos(as) da obra de Vigotski, como Delari Junior (2011), sustentam que o drama não aparece nem na crítica de leitor, nem em outros materiais do bielorrusso de maneira tão explicitada, salvo algumas exceções. Afirmam ainda que é preciso um esforço para identificar o termo. Contudo tal prerrogativa não nos parece verídica se compreendemos o sentido e as relações referentes ao drama e a tragédia empreendidos pelo bielorrusso.

A partir do momento que captamos a essência⁵² das discussões sobre o drama em Vigotski, entendemos a validade dos argumentos de autores(as) como Del Río e Álvarez (2007) e o encontramos, mesmo que não esteja citado em termo direto, como chave fundamental para as reflexões vigotskianas.

Contudo, Delari Júnior (2011) realizou um estudo de 22 obras do autor bielorrusso intitulado “Sentido do drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia”, com grandes contribuições de ênfase a pontos que emergem o termo drama e que o evidenciam em uma zona fronteira entre psicologia e arte.

Nesse prisma, concordamos substancialmente com Delari Junior (2011) de que mais importante do que situar o drama, discutido da maneira que foi por Vigotski, em alguma área, ou posição, é interessante assumi-lo num limiar, trânsito, movimento, isso porque o próprio termo evoca isso.

⁵² Entendemos essência de acordo com o método materialista histórico-dialético. Netto (2011b) nos esclarece que esse método entende como objetivo o conhecimento teórico, partindo da aparência, e visando alcançar a essência “[...]apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (NETTO, 2011b, p. 22). Ou seja, “Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese” (NETTO, 2011b, p. 22).

Na obra de Vigotski é possível identificarmos, desde 1916, uma acepção mais coloquial do drama enquanto gênero teatral e uma acepção que relaciona o desenvolvimento humano ao drama e que evoca duas outras especificidades: na ação dramática, nas escolhas humanas, nas situações de vida e em conflitos entre diferentes papéis que vivenciamos. (DELARI JUNIOR, 2011).

Essa segunda acepção, em suas duas especificidades, vai ao encontro direto às discussões que estabelecemos dos conceitos trazidos na Pedagogia do Teatro, as quais podemos sintetizar com a afirmação de Cabral (2012) de que o drama é “uma forma essencial de comportamento em todas as culturas” (p. 11).

Antes de mais, precisamos trazer para a cena de discussão as análises realizadas por Vigotski acerca “Hamlet”. Mas, para isso, precisamos também compreender o que se trata “Hamlet” e o quanto essa obra pode ter influenciado não somente Vigotski a refletir sobre o drama relacionando-o à vida humana, como pode o ter inspirado, se é que esta palavra melhor define, a ruptura de barreiras que o autor proporcionou nos estudos sobre o nosso desenvolvimento humano.

“Hamlet” é uma obra literária-teatral de Willian Shakespeare (1564-1616)⁵³, famosa no mundo todo também por suas encenações. Dramaturgo inglês que no teatro elisabetano desafiou as regras aristotélicas da unicidade⁵⁴ entre ação, tempo e espaço, Shakespeare inseriu as suas narrativas os conflitos internos, psíquicos, dos heróis, inserindo no gênero outros elementos até então inexplorados.

Não podemos esquecer que a tragédia e a comédia são, conforme Aristóteles (2008), gêneros do drama na acepção teatral, literária e poética e que Shakespeare viveu a época que o ideal dramático, baseado no filósofo grego, era motivo de busca.

⁵³ Precisamos dizer que Shakespeare viveu um momento bastante propício ao teatro na Inglaterra. Esse era incentivado e usado politicamente durante reinado de Elisabeth I de Inglaterra (1533-1603), assim como tinha no país um cenário propício a rupturas (CARLI; TELES, 2010). Heliadora (2008) nos esclarece que o teatro conhecido como elisabetano misturou ação do Teatro Popular e a forma do teatro romano no melhor aproveitamento e diluiu as fronteiras entre tragédia e comédia favorecendo o surgimento da tragicomédia.

⁵⁴ Para Aristóteles, a unicidade entre tempo, espaço e ação, devem colaborar para a regra da verossimilhança. Essa trata-se de aproximar o que está sendo representado, por exemplo, no teatro, a realidade a tal ponto que que o público se identifique e se esqueça que está no teatro. (FREITAS, 2011). A unidade de ação é entendida como a unidade do enredo que se compõe em várias ações que seguem umas as outras por nexos de necessidade, ou seja, para andamento do todo. A unidade de tempo, está relacionada ao desenvolvimento da peça em tempo real, podendo se estender por várias horas do dia. E a unidade de espaço diz respeito a cenário único, geralmente palácio ou em frente a eles. Em Shakespeare, a unidade de espaço é quebrada pela multiplicidade de lugares em que as ações decorrem. A do tempo é quebrada pelo tempo cênico. E a da ação, pela não linearidade do enredo e também por ser o herói, ainda o centro da ação, oferecer o olhar para outros personagens. (GAZONI, 2013).

Anos mais tarde, em 1925, durante mais um internamento pela tuberculose, Vigotski retoma e reelabora suas significações acerca de “Hamlet” e a introduz em seu estudo da Psicologia da Arte (1925-1926/1999b), sob uma análise que tinha o intuito de contribuir articuladamente para arte enquanto conhecimento e a psicologia objetiva. Isso porque “[...] o estudo das artes começa a carecer cada vez mais de fundamentações psicológicas. Por outro, a psicologia, ao tentar explicar o comportamento em seu conjunto, também não pode deixar de ponderar para os complexos problemas da reação estética”. (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 02)

Esse estudo é um ponto crucial que mostra a relevância que a arte e as questões culturais tiveram para Vigotski, por isso, a relação entre cultura e a consciência tem no material um motivo maior, mas que se estende a toda obra do autor. (DEL RÍO; ÀLVAREZ, 2007)

Vigotski (1925-1926/1999b) nos oferece uma análise da estrutura da tragédia de “Hamlet” contrariando as análises críticas realizadas por outros autores e que tentavam explicá-la, forçosamente, sucumbindo-a as suas impressões. Vigotski afirma “[...] é preciso partir dela da forma não interpretada⁵⁵ e observá-la como de fato é.” (1925-1926/1999b, p. 221). E foi dessa forma que empreendeu seu esforço de retomada a “Hamlet”, observando a maneira como essa obra estava organizada e reconhecendo que nela haviam assuntos muito peculiares da arte enquanto conhecimento e que precisavam ser considerados.

Se “[...] os críticos imbuídos de concepções antigas chegavam inclusive a acusar seriamente Shakespeare de fracasso no desfecho do drama” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 231), aquele que esperaria que Hamlet realizasse a vingança de maneira direta, Vigotski tenta conhecer os caminhos percorridos pelo dramaturgo, observando as reações estéticas que relacionam espectador e obra de arte.

Como afirma o autor, “[...] não há dúvida de que a técnica do drama pressionava Shakespeare” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 217). Mas o dramaturgo anda pela contramão da via expressa da transitada pelo gênero dramático **“Parte precisamente do contrário, exatamente da completa divergência [...] joga o tempo todo com a contradição**

⁵⁵ O tradutor Paulo Bezerra (1999) adiciona uma nota para essa “forma não interpretada” explicando que no estudo em questão esse feito foi o objetivo, ou seja, partir do que a tragédia de Hamlet é.

interna. (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 240, grifos nossos). Isto é, a contradição entre fábula⁵⁶, enredo e personagens.

O herói da tragédia de Shakespeare acaba por ser (ou não ser) e agir (ou não agir) opostamente ao esperado para aquele enredo. Hamlet tem sentimentos, emoções opostas, que o embatem e que influenciam a maneira como age. Tal constatação mostra que as emoções adquirem um estatuto primordial ao drama, não somente a este como gênero, mas na perspectiva de amplitude da vida.

Shakespeare apresenta o drama, um novo esquema de drama, em suas vias. Assume para o gênero que escreve esse drama, essa contradição, e proporciona isso para que seja vivenciado pelo público que, a partir daquele momento, poderá ter suas próprias vivências estéticas⁵⁷.

Podemos dizer que Vigotski faz o mesmo ao levar o drama para suas reflexões sobre o ser humano. Ou seja, assim como Shakespeare exercita a quebra da regra aristotélica, Vigotski exercita e propõe rupturas nas concepções científicas de sua época, encontrando os dramas da ciência, as contradições, vivenciando ele próprio essas rupturas e permitindo até hoje aqueles(as) que discutem essas ideias que sejam vivenciadas.

Nas análises de Vigotski acerca da estrutura do drama em Shakespeare é possível identificar que

Todo drama se baseia em uma luta, seja tragédia ou farsa, vemos sempre que sua estrutura formal é idêntica: verificamos sempre certos procedimentos, certas leis, **certas forças contra as quais luta o herói**, e só em função da escolha desses procedimentos distinguimos as diversas modalidades de drama. O herói trágico luta no limite das suas forças contra leis absolutas e inquebrantáveis, **o herói da tragédia costuma lutar contra leis sociais, e o da farsa contra leis fisiológicas.** (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 292, grifos nossos)

Assim, seja na comédia ou na tragédia “[...] o drama costuma tomar como material a luta que já está implícita no material central[...]” (1925-1926/1999b, p. 287), ou seja, no herói ou na heroína que compartilha angústias e lutas como as nossas, que vivencia situações as quais conseguimos identificar ou nos identificar, direta ou indiretamente. Dessa forma, o

⁵⁶ Vigotski (1925-1926/1999b), em capítulo específico do seu estudo sobre a psicologia da arte, realiza uma análise da fábula pontuando-a, a partir de estudos autores, como uma forma literária mais elementar e básica para formação de outras obras mais complexas. Segundo Moutinho e Conti (2010), “As diferentes concepções sobre o uso de animais até então apresentadas (tanto quanto as demais que envolvem a alegoria, a narração e a moral) mostram que a fábula em poesia apresenta características semelhantes às mais complexas obras literárias.” (p. 689).

⁵⁷ “Vivências estéticas” segundo Vigotski (1921-1924/2001), estão relacionadas a influências sensíveis sobre o organismo que estão construídas e organizadas de um modo que despertam no organismo reações diferentes as que comumente teríamos. São, portanto, atividades peculiares, ligadas à estímulos estéticos. Sobre o termo vivências, neste mesmo capítulo explicitaremos mais detalhadamente.

drama está na arte, não somente enquanto um gênero específico gerado por quem a produz, mas está no limiar entre ela e a vida, assim como ela própria nesse limiar se encontra.

A arte é para Vigotski (1925-1926/1999b) “[...] a técnica social do sentimento” (p. 315) e assumida como um instrumento da sociedade no qual é incorporado tanto nossas relações sociais, como aspectos mais íntimos. E, ao contrário do que poderia se formular de que o sentimento se torna social, o mais correto seria afirmar que em cada um de nós ele se converte em pessoal, sem deixar de continuar social.

Nessa prerrogativa, a arte, a vivência estética que ela proporciona, permitem essa conversão e, portanto, se torna um elemento fundamental para a compreensão da cultura na constituição histórica dos sujeitos. Nela há, ao mesmo tempo que é, uma dimensão semiótica, de uso de signos e instrumentos para a compreensão da conversão das relações sociais em psicológicas.

O fato é que a arte retira seu material das relações e vivências humanas mais diversas e transforma a água em vinho, “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum[...].” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 307). Portanto, ainda que colete da vida seu material, a arte não é cópia dela, nem de uma realidade em sua plenitude ou verdade, mas é um produto complexo elaborado por elementos que estão na realidade. Realidade esta “[...] transformada e modificada[...].” (p. 228) e que pode proporcionar vivências estéticas dela não de maneira facilitada, mas dificultada, ou seja, que exigem esforços e lutas.

Vigotski (1925-1926/1999b;1921-1924/2001) também debate que em nossas atividades não damos conta de realizar a complexidade de estímulos do nosso sistema nervoso e que é justamente aí que a arte se realiza. Ou seja, naquilo “[...] que não se cristaliza na atividade, porque nosso sistema nervoso percebe mais excitações que aquelas às quais pode reagir.” (1921-1924/2001, p. 232).

Para o autor, “Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 233). A arte se incorpora na pessoa, transformando-a, produto e produtora, mobilizadora da existência, isto é, da história humana.

As reações estéticas, nesse sentido não podem ser comparadas, ou reduzidas ao sentido de um mero entretenimento ou prazer, até porque elas não acontecem passivamente pelo organismo. A arte, instrumento e produto social, acontece e é constituída por muita atividade

interna: “A contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos eles são componentes necessários do ato estético” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 235).

No estudo sobre uma psicologia da arte que corrobora para uma psicologia concreta, objetiva e dialética, Vigotski (1925-1924/1999b) nos mostra que toda arte, seja de que forma lança mão, e aqui colocamos o gênero dramático, se subordina ao que identificou como uma fórmula: a fórmula da catarse. Tal, diz respeito a parte da reação estética em que há uma complexa transformação de emoções. “É nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética.” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p. 272).

Na perspectiva vigotskiana, portanto, a catarse é vista como a contradição entre emoções opostas, a sua dialética.

Já assinalamos a contradição como propriedade fundamental da forma artística e do material, e do nosso estudo descobrimos que a parte mais central e determinante da reação estética é a prevalência da contradição emocional que denominamos catarse, termo sem significado definido. (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b, p.273)

O sentimento, as emoções, vão sendo costurados como assunto central nessa tese do autor sociético e jamais vistos como atividades com economia de energia. Vigotski parte do entendimento que a psicologia tradicional acabou por desvalorizar os sentimentos deixando-os a mercê de discussões que hipervalorizavam as percepções. O que se entende que para compreender a catarse, precisamos entender a questão dos sentimentos, das emoções, e considerar também nossa capacidade imaginativa, nunca como uma rede simplificada. Isso porque, como afirma Vigotski “[...] todas as emoções têm uma expressão não só do corpo, mas também da psique” (1925-1926/1999b, p. 263) e mais adiante “[...] toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda emoção” (p. 264).

Na arte: as emoções, o imaginar e os processos criadores, são mecanismos essenciais. Fazem parte do ser humano também em sua capacidade cerebral, na plasticidade dele. Por ora, não adentraremos essas especificidades, pois traremos no capítulo seguinte. Mas queremos explicitar que há em Vigotski o trânsito da vida e da arte. Vida e arte, ainda que possuam especificidades, são complementares, intrínsecas e inter-relacionadas.

É no texto intitulado “Manuscrito de 1929”⁵⁸ que vemos o drama afirmado veementemente como a dinâmica da nossa personalidade. Nas palavras de Vigotski (1929/2000) “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é drama”. (p. 35). Influenciado por Georger Politzer (1903-1942), Vigotski (1929/2000) cita-o ao longo de suas anotações ficando evidente que conheceu as discussões do autor russo marxista que discorre sobre uma psicologia concreta do ser humano, identificando como ele as crises existentes na psicologia.

Segundo Rosim (2006), Politzer pauta-se numa discussão sobre o drama inspirado pela encenação teatral. Nessa envergadura, o autor metaforiza o teatro com os termos cena, ato, ator, e o drama tomado como um argumento para a constituição da nossa psique. Não faremos um aprofundamento nas leituras de Politzer, nem de interlocutores que se debruçam a estudá-lo, pois isso demandaria um tempo considerável para conhecermos seu trabalho e perderíamos o foco do que aqui estamos propondo. Portanto, daremos seguimento a nossas reflexões.

O fato é que ao afirmar que “[...] a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOSTKI, 1929/2000, p. 135), o autor abre caminhos para que a psicologia seja estudada em vias de reconhecimento do drama. Visto como conflito e luta interior, na concretude das relações sociais, nesse manuscrito recheado de pensamentos em processo, Vigotski(1929/2000) discorre sobre a atuação dos artistas e dos papéis fixos da *Commedia dell'Arte*⁵⁹ para abordar sobre uma nova psicologia que não toma a personalidade como algo fixa, mas como algo dinâmica, em movimento e que está em constante embate entre o interno e o externo.

A representação, a ação dramática desempenhada pelos(as) artistas nas cenas, ilustram suas ideias acerca dos diferentes papéis e choque de funções que estamos imbricados(as). “Dessa forma, o drama com papéis diversos e o choque entre as funções é o que caracteriza a dinâmica da personalidade – nunca entendida como algo fixo.” (MAGIOLINO, 2015, p. 143).

A partir dessa afirmativa mais veemente do drama, reconhecemos que quando Vigotski está falando de lutas e conflitos internos, tensionamentos, contradições, a semente do

⁵⁸ Como o título anuncia, trata-se de um manuscrito produzido pelo autor bielorusso disponibilizado por sua filha após sua morte. Esse texto ganhou o título de “Psicologia concreta do homem”, pelo russo Andrei Puzirei que fez a nota introdutória. O texto foi traduzido para o português por Angel Pino, autor citado como interlocutor desta dissertação recorrentemente.

⁵⁹ É uma tradição do teatro popular europeu. Teve origem na Itália, no século XV, e é caracterizado por como um tipo de teatro improvisado, que acontecia nas praças e ruas, Tem como base um roteiro, os *caravaccio*, representado, geralmente por uma família, e contendo personagens com tipos bem específicos. Este roteiro dava total liberdade representacional, porém seus personagens eram fixos, sendo representados pelas mesmas pessoas de uma companhia. Disponível em <http://www.portalcafebrasil.com.br/cafedepedia/comedia-dell-arte/> Acesso em set. de 2019.

drama já está em formulações. Quando lemos citações como estas: “A arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse.”(VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 235) O que nos parece que o drama é resolvido na arte pela catarse e mais uma vez a vida e a arte estão imbricadas.

Vigotski é o autor que mergulha nesses limiares como quem pulava em buracos em busca de um coelho, bebendo curiosamente frascos mágicos e propondo uma nova alquimia entre eles. Nessa alquimia travessa explica a constituição do nosso psiquismo como um processo biológico, social, cultural que conjecturamos como dramático. Um processo não mecânico ou sem linearidades, mas com nuances e picos de tensionamentos e, em si, uma organização dramática que nos acompanhará sempre. Afinal, quando é que nossa mente não está em luta? Quando é que não nos confrontamos entre o que há lá fora de nós e aqui dentro? Será possível separar de tal forma essas instâncias?

O herói da psicologia em vias dramáticas foi aquele que discutiu em 1925 que Shakespeare ousou avançar mais do que permitia a psicologia, foi o que encarou o destino da sua morte, as crises da sua doença, os sentimentos que essa sina envolvia e transcendeu na costura meticulosa e articulada entre arte e ciência. Conforme reflete Del Río e Álvarez “[...] Vygotski supera el primer choque de conciencia con la muerte, para centrarse en las ideas de renacimiento y lucidez que tal conciencia posibilita, como si produjera una segunda entrada a la vida.”⁶⁰ (2007, p. 309).

Há duas vias, dois caminhos para as frustrações, para as lutas da vida: a sublimação ou a neurose, como nos disse em seu trabalho “Psicologia Pedagógica”(1926). E o bielorrusso caminhou para o primeiro, sustentando por seu próprio drama que essas frustrações são parte de quem vive, mas que o próprio drama oferece condições de transgressão. Visivelmente o autor assume um caráter pedagógico para o drama e que está em confrontarmos nossa vida como luta que é.

A afirmação de Vigotski (1930/2009a) de que “O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria anseio e, é claro, nada poderia criar.” (p. 40) nos remete a reflexão de que a própria condição humana dramática, nossas vivências e constituições por essa organização, nos dão suporte para criação. Se somos completamente adaptados, se nada

⁶⁰ “[...] Vigotski supera o primeiro choque de consciência com a morte, para centrar-se nas ideias de renascimento e lucidez que tal consciência possibilita, como se produzisse uma segunda entranha na vida.” (tradução nossa)

confrontamos, se não conflitamos, questionamos, tensionamos situações, nada criaríamos. O drama acaba sendo a base importante para que a criação exista.

Emoção *versus* razão, biológico *versus* social, consciente *versus* inconsciente, imaginação *versus* sentimentos, arte *versus* ciência. Não! Se o *versus* pode atrapalhar para que nos compreendamos de maneira interfuncional, concreta e resultante da dinâmica das relações sociais vividas, então melhor que eliminado seja e é o que Vigotski faz. Ele coloca as cartas à mesa para que sejam vislumbradas e admitidas nesse conjunto que nos desenha, compõe e nos coloca em movimento, expressando uma abordagem monista⁶¹.

Vigotski, portanto, vai à contramão do vetor indivíduo-sociedade na explicação da nossa constituição, como nos ensina Pino (2000), admitindo que o social, as relações sociais, é o constituidor das nossas funções mentais superiores⁶². Nas palavras do autor "Através dos outros, nos constituímos-nos[...] Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas". (VIGOTSKI, 1929, p. 24).

Para Vigotski o social se converte em individual em um processo histórico, cultural, dialeticamente significado. Como nos explica Magiolino (2014), nesse processo, ou seja, na atividade mediadora, Vigotski vê como fundamentais a produção de signos e o princípio da significação para compreensão da conversão das relações sociais em funções mentais superiores. Como significação Magiolino (2014), pautada em Vigotski, nos esclarece o “[...] uso e criação de instrumentos e signos” (p. 50).

Somos seres humanos por nosso aspecto biológico nos dar condições para isso, mas também porque ao nascer mergulhamos em um universo cultural diversificado de relações sociais múltiplas que nos enredam, nos tecem, nos guiam, nos rasgam e nos emendam. Não passivamente, se isso pode mensurar, mas em atividade dramática e em processo de criação.

⁶¹ A concepção monista do filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677) exerceu, como aponta Delari Junior (2000), influência fundamental na obra de Vigotski. Tinha-o em sua lista predileta, conforme nos conta a filha Guita em entrevista citada no início desta seção. Inclusive, como nos conta Guita, um dos livros do autor holandês foi o primeiro que Vigotski ganhou de seu pai. Segundo Romanelli (2011), a intrínseca relação entre os planos psicológico e social, indica também uma abordagem monista materialista, baseada nos princípios marxistas.

⁶² Pino (2005) nos ajuda a compreender, pautado em Vigotski, que possuímos funções elementares que se desenvolvem com base em mediações simbólicas e que chegarão em funções superiores. Mas, nas palavras de Pino (2005), “[...] nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas” (p. 53). Ou seja, são funções articuladas e dependentes. Como funções psicológicas podemos entender a atenção, a memória, a imaginação, a fala.

A vida social não é um todo único, homogêneo e uniforme e o papel do(a) outro(a) na constituição cultural do ser humano é fundamental. Este outro(a) ocupa uma função na relação e também uma posição.

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. (PINO, 2005, p. 106, grifos)

Se no teatro podemos assistir papéis sendo representados, na vida eles também acontecem e são eles que darão fundamentos para que também desempenhemos as nossas funções e os nossos papéis. Constituir-se filha perpassa compreender o que é ser filha e o que é se ter pais, ou o que essas funções e posições ocupam para tal. Os conflitos e os ruídos que isso pode gerar são fundamentais, são o resultado de relações entre ambas as posições e fazem parte do arcabouço de tantas outras posições que assumamos no âmbito das relações. As funções psicológicas seriam então uma conversão do significado que as posições têm no social, uma projeção do drama das relações sociais (PINO, 2000).

A dialética das contradições, desses ruídos, se faz necessária para nossa construção histórica, social, individual, para transposição de aspectos da vida. Por isso, podemos afirmar que nossa consciência se faz dentro de uma rede dramática, nas lutas, no drama que envolve nossa constituição social (PINO, 2005).

Somos formados por múltiplos conflitos, múltiplos embates, múltiplas funções e posições sociais tendo o drama como margem para tal. O sujeito não é o mesmo em todas as relações que enfrenta, isso varia, desempenhamos diferentes papéis sociais e atribuímos aos outros diferentes papéis sociais. Somos unidade, mas somos também multiplicidade. Nossa personalidade, definida por Vigotski (1929/2000) como totalidade das relações, é singular, mas enredada pelas relações e pelas vivências, um campo de conflitos, um campo dramático.

Viver envolve muitos processos frustrantes, suplícios, emoções, fruto das relações que estabelecemos e que somos estabelecidos, das posições que assumimos ou que somos colocados. Viver é um drama e na vida o drama se alimenta e se converge em ação dramática. Vivemos o drama e agimos nele. Aliás, vivenciar, vivências, é um termo de muita discussão para os estudiosos e estudiosas sobre Vigotski que o reconhecem e o frisam como fundamental nas reflexões do autor.

Mas, necessitamos esclarecer que esse termo foi escolhido no Brasil para o termo russo *pereživanie* (*переживание*). Também, os termos emoção, ou sentimento, ou experiência emocional, entre outros, como sinalizam os e as autores(as) Prestes (2010), Toassa (2009), Toassa e Souza (2010), Delari e Passos(2009) e Capucci (2017).

Trata-se de um conceito polissêmico, de significados amplos e profundos e de difícil tradução uníssona seja em qual for a língua e, atualmente, tem sido optada, por alguns(algumas) pesquisadores(as) no Brasil, por ser utilizada tal qual em russo, ainda que se reconheçam os esforços por tentar utilizar uma palavra que esteja em consonância (CAPUCCI, 2017).

Para muitos estudos a análise semântica da palavra foi esmiuçada considerando o contexto cotidiano russo, como em consulta em dicionários da língua e em investigações de concepções científicas pelos(as) pesquisadores(as) aqui citados(as). O prefixo *pere* indica uma processualidade, uma orientação de uma ação, a realização de uma ação, e a superação (como por exemplo a superação de um sofrimento); enquanto o sufixo *jivanie* significa viver. (Ver DELARI e PASSOS, 2009). O que nos faz pensar que isso tenha influenciado as tentativas de se manter o termo vivência. “Assim, se fôssemos recompor “pere” e “jivanie”, teríamos algo relativo a uma “transformação vital” / “vida em transformação” ou “transição vital” / “vida em transição”[...]” (DELARI e PASSOS, 2009, p. 9, grifos do autor).

Contudo, destaco que as empreitadas realizadas pelos(pelas) pesquisadores e pesquisadoras acerca da vivência em Vigotski, corroboram para ampliar a ressignificação do termo no idioma português, colocando-o num patamar teórico de grande importância.

Isso porque o termo vivência muitas vezes pode ser utilizado de maneira genérica nos mais diferentes contextos e sem uma reflexão aprofundada. É comum acompanharmos os termos vivência e experiência sendo utilizados quase como sinônimos. Em se tratando do contexto educacional sobre a infância, ao qual faço parte, utiliza-se no cotidiano ambas as expressões sem muitas vezes se saber qual a concepção teórica adotada para entendimento do termo. Isso também é reforçado em documentos nacionais e regionais para a infância que mesclam o uso de ambos sem que sejam refletidos sobre quais perspectivas estão sendo adotados.

Ressignificar o uso do termo vivências no Brasil, a partir dos estudos de Vigotski e de pesquisadores e pesquisadoras dele, pode oferecer outra qualidade teórica ao nosso discurso e a nossa prática docente. Por isso, aqui neste trabalho, opto por manter vivências ao invés de *pereživanie*.

Toassa e Souza (2010) ao realizarem um cotejamento em obras como as análises realizadas por Vigotski de “Hamlet” e as últimas reflexões do autor, pelos meados de 1934, deliberam o termo da seguinte maneira: “Nos últimos, como nos primeiros textos vigotskianos aos quais tivemos acesso, **a vivência é campo de conflitos, entreposto do funcionamento psíquico concreto, linguagem do impacto vital do entorno no sujeito.**” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 771, grifos nossos). E isso tanto conscientemente, quanto inconscientemente, tanto racionalmente, quanto irracionalmente, de maneira voluntária ou involuntária. Tanto no corpo, quanto na mente. Mas sem intersecções. Não podemos esquecer que o monismo, inspirado em Espinosa, é uma das bussolas de suas reflexões. A vivência é o impacto (dramático) de viver em nós pelas mais diferentes formas de relações.

Nos textos sobre a pedologia⁶³ (1930), a vivência é afirmada pelo autor como unidade de análise “[...] uma unidade na qual se representa, de um modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 1930/2018, p.78).

Nessa circunstância, para entender o meio⁶⁴ é necessário entender a vivência, levando em consideração as particularidades pessoais que estarão na relação com aquela situação. Pois, segundo Vigotski (1930/2018), algumas particularidades pessoais desempenham papel principal, mas não estão descontextualizadas com o meio no qual estamos inseridos(as). Seria importante considerar também quais as particularidades estão em jogo numa dada circunstância.

Agora, se a vivência é esse campo multiverso, o campo dos conflitos, como afirma Toassa e Souza (2010), podemos pensá-la como o campo no qual o drama ganha movimento. E, se é a vivência uma unidade de análise que explica a relação entre sujeito e meio,

⁶³ Como pedologia podemos compreender a ciência que estuda o desenvolvimento da criança e que serviu de base para os estudos da psicologia e da pedagogia que emergiam na União Soviética depois da Revolução de 1917. (PRESTES; TUNES, 2018).

⁶⁴ Há, conforme nos esclarece Pino (2010), no contexto russo, duas formas de tratamento para o meio, embora ela não seja esclarecida pelo autor bielorrusso “Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos ou de “leis” ou regras que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos” (p. 744, grifo do autor). Pino (2010) identifica em Vigotski um novo conceito de meio “[...] o de um meio que opera em função da dinâmica do desenvolvimento. E mais, isso não vale só para o meio como um todo – essa espécie de entidade abstrata de que fala a psicologia da sua época –, mas vale também para qualquer dos elementos que constituem esse meio[...] que o meio humano não opera com supostas leis ou normas fixas e constantes ao longo do desenvolvimento. (p. 747). Dessa leitura destacamos que o meio não deve ser resumido apenas ao externo, mas ao cultural, o histórico, o social e as relações estabelecidas pelo sujeito.

poderíamos pensar também o drama como centralidade das vivências, visto que também o drama as alimenta, caracteriza e as explica. Viver é um processo dramático e, como tal, precisa do drama para que a própria vida dê continuidade enquanto processo criador.

Das reflexões trazidas nesta seção, penso que Vigotski evidencia do teatro o drama e este não como mero uso de um termo utilizado na arte teatral e não por uma simples comparação do que se faz no teatro e o que se faz na vida. Até porque, a questão não é comparar. O teatro não é a realidade, mas a superação dela, como vimos, e nisso está configurada a arte teatral.

A questão é que Vigotski vai além da aparência, na profundidade do que o teatro é, do que o teatro foi sendo constituído culturalmente e historicamente pelo ser humano e reconhece que existe uma condição para ele. Contudo, podemos refletir que não somente para ele, como para outras ações, artísticas ou não, visto que a arte retira seu material da própria vida humana. Isso porque, essa condição dramática é presença em nossa organização psíquica e manifesta de diferentes formas. No teatro a vemos bem visível, mas no cotidiano, também, nos papéis que desempenhamos, nas emoções, nas vivências. O drama só não existiria se nossa constituição fosse pronta, mecânica e acabada. Viver dramaticamente é necessário para que nos constituamos e para que as relações existam. Dramatizamos na vida, ou seja, nela a ação dramática está em vias e se torna fundamental.

Nessas condições, o drama está desde o início da nossa vida presente, ou seja, desde criança é existente, visto que o desenvolvimento na infância não acontece de modo simplificado, contudo complexo e dialético como o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Em consonância com as reflexões vigotskianas, na subseção anterior com Heliadora (2013), vimos o teatro como forma interpretativa do drama integrando vida, morte, nascimento, choro, ressurreição. Ao observar as ações das crianças, desde as que possamos julgar mais simples em determinadas idades, é possível ver o drama em vias de acesso. Se morrer é uma condição dramática, trágica, nascer também não deixa de ser. Os choros das crianças, suas manhas, seus “bater de pés” no chão, não são outra coisa que a demonstração fidedigna do quanto é dramático e trágico dar-se conta do que somos e do que não somos, do que seremos, ou não seremos, do que podemos ou não podemos em determinados momentos. Contudo, não somente esses aspectos evidenciam o drama, mas as tentativas de se fazer outro(a), imitações de sons, de balbucios, dos gestos dos bebês também. E, nessas situações, vemos o brincar vinculado.

Vigotski (1930/2009a) nos ensina que a criança é aproximada da forma dramática pela relação que esta forma tem com a brincadeira. Por isso, acreditamos que o brincar é a forma que também manifesta o drama como seu fundamento. É a brincadeira, nesse sentido, um instrumento pelo qual a criança significa as relações e o meio, organizará as emoções, criará novas possibilidades com base no que está vivenciando. Pela brincadeira a criança desempenha papéis que não desempenharia no social, exerce linguagem, resolve desafios, conflitos, atritos, questões, faz suposições, dramatiza, mas não em uma mera imitação de cópia da realidade, mas como ações que demonstram criação.

Podemos complementar essas discussões refletindo também com Smolka (2009) que concorda que esse vivenciar o(a) outro(a) no próprio corpo, vivenciar as diferenças, é essencial no desenvolvimento humano e está ligado à raiz dramática da nossa constituição. Fato observado tanto na brincadeira da criança quanto na criação teatral.

Por essa via, pensamos que Vigotski levanta o drama como importante para ser vivenciado não somente por meio da arte teatral, ou como algo que culmine em algum produto artístico, ou ainda salvaguardado dentro de algum método com predisposições definidas. Porém, pela importância do drama como constituidor da nossa história. Afinal, como nos faz pensar Del Río e Álvarez (2007), o drama tem capacidade de suscitar emoções e disposições. Pensando nisso, o drama nos move, nos mobiliza a emoções diversas e, por isso, precisa ser vivenciado. Mas, pensamos, de quais maneiras?

Considerando as discussões estabelecidas a partir de Vigotski, podemos ampliar, inclusive, as reflexões sobre as maneiras como o drama pode se apresentar em contextos pedagógicos. Com a Pedagogia do Teatro, já vimos o drama como uma raiz do teatro e também o sondamos como base dessa pedagogia, contemplando a ação dramática nos conceitos dos jogos teatrais; jogos dramáticos; Drama; professor no papel e professor personagem; professor em ação dramática. Conceitos esses que perpassam diferentes faixas etárias e etapas da Educação Básica e visam relações com a arte teatral e processos criadores, bem como o desenvolvimento expressivo.

Com Vigotski, as discussões acerca do drama nos oferecem um prisma para ver a ação dramática acontecendo por outros caminhos que não apenas os que são colocados dentro de uma especificidade pedagógica, no caso, uma pedagogia exclusiva do Teatro, ou reclusos a uma dada metodologia. Podemos, portanto, ampliar esse diálogo levando para a Pedagogia como um todo e pensando outros modos da ação dramática acontecer.

Se no subcapítulo anterior dialogamos sobre o drama e suas possibilidades pedagógicas e refletimos sobre *o drama como ação pedagógica*, não restrita a alguma metodologia, Vigotski nos permite adensar ainda mais essa prerrogativa. Isso porque, se a ação dramática não está restrita ao fazer teatral e é fundamental condição para nossa constituição, logo vivenciar a ação dramática precisa acontecer por diferentes vias. E o brincar aparece como uma ponte interessante para reflexão.

Ao pensar sobre as minhas práticas com as crianças e com a profissionais da educação infantil, nas quais a ação dramática, ou seja, de ser e estar como outro(a), de imitar, de imaginar e de (certa forma) solicitar isso de quem estivesse comigo naquela relação, era meio para acessar o brincar, de crianças e de adultos, acredito que há um caminho aberto para se pensar nele, ou seja, no brincar para ampliarmos o prisma do *drama como ação pedagógica*. Isso porque, o foco dessas minhas ações dramáticas que também despertavam ações dramáticas, não estava em conduzir ou enquadrar em modo ou outro, mas sim oportunizar o convite ao brincar, a organização de espaços e materiais que também convidassem a brincar.

Diante dessas discussões as relações entre drama, ação dramática, e brincar foram sondadas como necessidade de compreensão. Na Pedagogia do Teatro, essa relação já havia sido sinalizada. E Vigotski se mostrou um autor fundamental para essa compreensão.

Consideramos ainda que Vigotski teceu importantes estudos na psicologia, mas também na pedagogia. Como destaca Smolka (2009) “A educação e a arte permeiam as obras de Vigotski – de maneira ora mais, ora menos explícita” (p. 7). Isso, como sinaliza a pesquisadora brasileira, desde sua crítica de leitor, até seu último trabalho sistematizado na obra “A construção do Pensamento e da Linguagem”, em 1934.

Vigotski esteve em contato direto com crianças, inclusive, com deficiências. Além disso, também proferiu palestras à comunidade referente a questões educacionais acessando uma linguagem didática. Informações que coletamos em prefácios e comentários de outros(as) autores(as) nos materiais de Vigotski aos quais nos dedicamos em leituras, como os de Mário Carretero, nas introduções do estudo sobre a Psicologia Pedagógica de Vigotski (1921-1924/2001)

Nessas especificidades podemos refletir sobre Vigotski e seu compromisso pela educação como via transformadora da sociedade, bem como contemplá-lo interessado por todos os âmbitos das aprendizagens.

Vigotski foi marcado pelos movimentos que culminaram na Revolução Russa de 1917. O país estava marcado por misérias, violência, opressão, mas também as ideias

revolucionárias de Marx, que já adentraram os territórios russos antes mesmo da Revolução, contribuíram para a formação de uma intelectualidade que se organizou em partidos políticos com liderança da classe trabalhadora (PRESTES, 2010). Era o espírito por reestruturações de ordem política, econômica e social e influenciadas, principalmente, pelas reflexões do materialismo histórico-dialético.

A educação e a criação também são vistas por Vigotski (1921-1924/2001) como trágicas, assim sendo, dramáticas, constituídas por dissonância e são, por isso, possibilitadoras de transgressões, de modificações. Até porque o contexto educativo, em todos os âmbitos, apresenta-se como um espaço relacional, um espaço de vivências. Nessa reflexão, podemos pensar os espaços educativos como a oportunidade para que sejam exercidas as ações dramáticas em vias de sua ligação com a arte e com a vida, pensando-as como *o drama como ação pedagógica*.

Em suma, por tudo que aqui estudamos, indagamos que proporcionar a ação dramática na educação precisa acontecer e o brincar se mostra como uma ponte de relação. Diante disso, o próximo capítulo traremos essa discussão, aprofundando, especialmente, com as reflexões vigotskianas.

3 ABREM-SE AS PORTAS DO GUARDA-ROUPAS! O BRINCAR E A AÇÃO DRAMÁTICA: DA CRIANÇA AO ADULTO, DA VIDA À ARTE E À EDUCAÇÃO.

Antes desta história começar, ela perambulava livre por um longa e esplêndida infância...⁶⁵

Era um guarda-roupas de cor marrom escura misteriosa parecido com muitos de outras casas, praticamente um típico guarda-roupas dos anos 80. Nada muito cheio de detalhes, como o tão conhecido da história “As crônicas de Nárnia”⁶⁶ que o transformasse em lendário. Era modesto demais para isso. Mas era bem brilhoso, cheirava cera fresca e refletia interessantes turvas como se fossemos um sonho. Era alto, com duas portas e abrigava o “extra-ordinário”, ou, um ordinário que já não era mais apenas isso, ou o que era comum mas deixava de ser: lenços, sapatos, camisas, bolsas, contos, paletós. Ao lado dele, uma penteadeira daquelas com espelho central e duas abas, também com espelhos em cantos opostos dobráveis, cheia de badulaques, cremes em potes trabalhados, batons, perfumes.

Adorava vestir-me com todas as possibilidades que o guarda-roupas apresentava e exibir nos espelhos da penteadeira o reflexo das cores, movimentos e minhas expressões em diferentes ângulos. Saía do quarto transvestida e ocupava todos os cantos da casa, principalmente o quintal de gramas sempre aparadas, com todas aquelas que eu poderia ser. Vestia roupas de homens ou mulheres adultos, brincava com pedaços de tecidos, sapatos maiores que meus pés, criava pequenos ou grandes cenários carregando todos os objetos que julgava necessário. Fui múltipla. Dei vida a muitos objetos, fiz eles serem outras coisas só para serem o que eram nos meus enredos, nas minhas aventuras imaginárias.

Três caminhos me levam para este capítulo e preciso assumir que, sem dúvidas, o principal acabou sendo o que se fez das minhas próprias vivências enquanto professora, onde as memórias da infância muito se fizeram presentes. Como já apresentado nesta dissertação, a ação dramática e o brincar preencheram meus fazeres docentes tanto com as crianças, quanto com os adultos. Na verdade, quando “olhava” para minhas memórias de infância, essa relação quase se sonorizava pedindo para que eu parasse, escutasse e me dispusesse a considerá-la. Da mesma forma, quando observava as ações das crianças em brincadeiras e notava a ação dramática, ambas estendendo-me as mãos para que as notasse também com suas mãos entrelaçadas.

⁶⁵ Para essa frase, inspirei-me na história “A Odalisca e o Elefante”, da autora Pauline Auphen (1998), na apresentação do personagem Hati.

⁶⁶ Livro composto por 7 histórias escritas pelo autor C.S Lewis. No Brasil, a história “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”, um dos livros presente nas crônicas, ganhou grande repercussão pelo filme produzido.

Os outros dois caminhos, foram confirmadores da necessidade de levantar discussões sobre essa possível ponte. Ambos se revelaram no movimento de mergulho bibliográfico em dois lagos, vamos assim dizer, de estudo, que também se relacionavam, embora pouco exploradas suas aproximações. Dois caminhos que apresentamos aos(as) leitores(as) como “frascos mágicos”.

O primeiro, a partir de estudos na Pedagogia do Teatro que nos revelou o drama como comportamento⁶⁷ humano e suas possibilidades pedagógicas relacionadas ao termo jogar; e o segundo, com Vigotski, que abriu as portas do teatro e da arte para que entendêssemos o drama de modo mais amplo, necessário a nossa constituição e ao nosso vivenciar. Com esse autor, que articulou harmoniosamente arte, vida, psicologia e educação, o brincar foi sondado como importante para que aprofundássemos nossas discussões acerca do *drama como ação pedagógica*, que de dentro de um bauzinho, lá nas reflexões com a Pedagogia do Teatro, passou a cintilar como discussão a ser esmiuçada. Fato que nos concentraremos em capítulo posterior.

Neste capítulo, portanto, apresentamos as reflexões acerca da relação entre brincar (jogo) e ação dramática, como unidade que se configurou a partir dos nossos estudos nos territórios da Pedagogia do Teatro e conceitos relacionados, e nos estudos de obras de Vigotski.

Antes de mais precisamos sinalizar que nos referências que nos debruçamos a estudar identificamos um ruído que precisa ser ressoado e que diz respeito aos termos jogo e brincar, principalmente quando são realizadas traduções de outros idiomas.

É preciso aqui diferenciar o brincar associado a uma atividade livre e espontânea da criança, com regras menos explicitadas, e o termo jogo associado a regras evidenciadas e de cunho mais coletivizado. Jogos tradicionais, como o jogo do pega-pega, jogo do rouba bandeira, jogo do bets, entre outros, podem receber diferentes nomenclaturas em cada cultura. Para os fins desta pesquisa mas que aqui para nos importa considerar, mais do que suas especificidades, que possuem regras bem definidas que as reportam enquanto um jogar.

Nos estudos com a Pedagogia do Teatro, vimos o termo jogo associado ao termo *game* referenciando jogos com regras explícitas. Já o termo *play* estava para a designação de um brincar mais livre da criança. Respectivamente, é o caso de *theater game* (jogos teatrais) e *dramatic play*, ainda que no Brasil esse tenha recebido a tradução de jogos dramáticos. Ao

⁶⁷ Comportamento humano aqui como termo utilizado pela Pedagogia do Teatro.

passo que *jeu dramatique* também é traduzido para o português como jogos dramáticos, mas estaria reportado a jogos em que as regras estão mais delimitadas. Contudo, o termo *jeu* em francês pode estar relacionado tanto ao que nos referimos a brincar, como ao que nos referimos a jogar.

Já com relação aos estudos de Vigotski, Prestes (2014) nos esclarece que em russo o termo *igra* é utilizado para o que seria em nossa língua equivalente ao brincar e ao jogo. Segundo a tradutora brasileira, o contexto em que *igra* está empregado é que nos oferecerá detalhes que permitirão perceber se está sendo abordado sobre o que configuraríamos como brincadeira ou jogar.

No caso de Vigotski, Prestes (2014) nos indica que o autor estabelece uma diferenciação entre um “brincar de faz de conta”, ou “brincadeira de papeis”⁶⁸ e o que podemos configurar como jogo. Contudo, este termo sempre especificado ao que se trata, conforme nos explica a tradutora, “Quando ele fala de jogo ele fala especificamente dos jogos e relata do que ele está falando: de xadrez e de jogos esportivos.” (PRESTES, 2014, p. 348;349). Neste trabalho optaremos por brincar dramático ou brincar dramaticamente, conforme explicaremos.

Para esta pesquisa, principalmente a partir de nossos estudos em Vigotski (1921-1924/2001,1933//2008, 1930/2009a), entendemos que o brincar melhor daria conta de explicar a atividade, quanto linha, motriz da criança e que não deixa de ser exercida por nós, adultos, em alguns momentos. Por isso, conforme os(as) leitores(as) poderão notar, reforçaremos o termo brincar, ao invés do termo jogar.

Após essa primeira explanação adentraremos, antes mesmo de discutir diretamente sobre a relação entre o brincar e a ação dramática, considerações sobre os estudos do autor bielorrusso acerca da criação e sua relação com a imaginação. Isso porque, ambas estavam nas sublinhas do capítulo anterior, associadas ao drama, e se mostram imprescindíveis para as compreensões que aqui nos colocamos em buscas.

Ressalto, contudo, que não é a pretensão separar discussões tão imbricadas, até porque, precisamos deixar sublinhado que concordamos com Prestes (2014) “Quando a gente fala da teoria de Vigotski não podemos pinçar um conceito e separar ele completamente da unidade, ou seja, de todos os outros conceitos, porque todos os conceitos estão unidos na teoria de Vigotski.” (p. 342). Mas nosso intuito é suscitar algumas reflexões amplamente

⁶⁸ Neste trabalho optamos pelo termo brincar dramático, ou brincar dramaticamente, conforme o(a) leitor(a) pode observar nas explicações que virão ao longo das seções.

sinalizadas pelo autor ou por pesquisadores(as) que se dedicam aos seus estudos, a fim de evidenciar o que corrobora com nossas reflexões acerca da relação entre a ação dramática e o brincar, bem como sobre *o drama como ação pedagógica*.

Diante disso, este capítulo está dividido mas de modo articulado, em dois subcapítulos. No primeiro, versaremos rapidamente sobre as imbricações entre drama, imaginação, realidade, emoções, atividade criadora. No segundo subcapítulo, pontuaremos sobre a relação entre brincar e ação dramática, adentrando na Educação. O ponto de partida está em estudos principalmente dos livros “Imaginação e Criação na Infância” e “Psicologia Pedagógica”; e no texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”; e nas contribuições de Prestes (2008; 2016).

3.1 VICE-VERSO, VERSA E VERSO. PARA INÍCIO DE CONVERSA, ALGUMAS PITADAS SOBRE IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO, EMOÇÕES, REALIDADE E DRAMA.

O processo de criação é bastante discutido na obra de Vigotski, como observamos ao longo dos nossos estudos acerca de como o autor concebe o drama. Isso porque, “Se a vida ao redor não o coloca [o ser humano] em desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação” (1930/2009a, p. 40).

É do ser humano a necessidade de se adaptar (em uma perspectiva dialética histórica) ao meio ao qual faz parte. O que nos faz pensar, diante de toda a discussão estabelecida no capítulo anterior, que o drama, a nossa condição dramática, seja central para o processo de criação.

Mas para a compreensão desse processo criador, um outro conceito, ou processo constituinte, também é pontuado pelo autor como um pilar: a imaginação (VIGOTSKI, 1925-1926/1999b; 1921-1924/2001; 1930/2009a). “Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica.” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 14).

Para Vigotski, “[...]a atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catafórico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto”. (1930/2009a, p. 35).

Nesse longo período, que o autor metaforiza como gestação, a “plasticidade da nossa substância nervosa” (1930/2009a, p. 12), é reconhecida e associada a relação indissociável

entre imaginação e realidade. A plasticidade, segundo o autor, é a qualidade que favorece ao nosso cérebro dois tipos de atividades. “No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando dobramos ao meio” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 14). Uma, chamada de reprodutiva, na qual conserva-se modificações, algo que já foi vivenciado ou existia na conduta do ser humano. E a outra, a atividade criadora, permite alterações, combinações e reelaborações de vivências anteriores. E sobre essa que nos ateremos principalmente.

Vigotski esclarece a relação entre fantasia⁶⁹ e realidade, criticando pensamentos que colocavam fronteira rígidas entre ambas. Para o autor “Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada” (1930/2009a, p. 20). A imaginação emerge da realidade, nela se apoia, e a ela oferece subsídios para criação necessitando (e se subordinando) das vivências que os sujeitos possuem, bem como de seus desejos e interesses advindos da relação com o meio.

Nesse sentido, todo o material que a imaginação, a fantasia, produz, é retirado da realidade, incorporado pelas vivências da pessoa na relação estabelecida com a cultura e com o meio. Como nos explica o autor, “[...] há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 25). Que, em um primeiro caso, tem a imaginação apoiando-se na experiência e, em um segundo, a experiência se apoiando na imaginação. Isso porque, a imaginação também permite a ampliação de vivências.

Criamos imagens mentais, imaginamos, também com base na vivência alheia. Por exemplo, podemos pensar sobre uma história e o quanto de material pode ofertar ao processo de imaginação e criação. Seja lendo ela, ouvindo ou assistindo há a mobilização e a produção de imagens mentais e que ampliam sobremaneira a nossa própria vivência. Segundo o autor, “[...]minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada[...]” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 25).

Nessa relação entre imaginação e realidade e a importância da vivência, Vigotski (1930/2009a) destaca a função emocional. As emoções tanto podem alterar uma realidade evidente por meio da imaginação, quanto o inverso; a imaginação pode influir na emoção e na percepção do real. Ainda assim, seja algo real, ou fantasioso e colocado como irreal, as emoções sempre serão reais.

⁶⁹ Smolka(2009) nos esclarece, nas notas comentadas do livro “Imaginação e criação”, que aqui será significativamente citado, que fantasia e imaginação parecem ser sinônimas para Vigotski em muitos trabalhos. Contudo, como adverte a pesquisadora, também pode a palavra imaginação estar mais ligada à formação de imagens sensoriais e/ou mentais; e a fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção.

Basta pensarmos o quanto a emoção pode alterar nossos batimentos cardíacos, nossa respiração, e mostrar-nos que, numa dada circunstância, o que vem em nossa mente pode ficar dominado por aquele sentimento. O medo é um exemplo pertinente para refletirmos, e pode ser causado por uma imagem não real, como a sombra de algo que não conseguimos identificar como tal, mas que pode nos reportar a algum inseto. Ou, quando vemos na madrugada um casaco pendurado a porta e pensamos ser uma pessoa estranha. A imagem pode até ser irreal, imaginária, mas a sensação, o susto, o medo, são reais e produzem reações físicas adversas fazendo-nos acreditar naquilo como real.

Em Vigotski (1921-1924/2001, 1930/2009a), as emoções assumem um papel ativo que desencadeiam ações ao mesmo passo que são desencadeadas por situações, imaginárias ou reais. Dessa forma, além de ser expressão externa, toda emoção é interna. “Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (1930/2009a, p. 26). As emoções fazem uma ponte importante entre imaginação e pensamento realista por meio de realidades emocionalmente vivenciadas.

Ao pensarmos mais uma vez em histórias, lidas ou assistidas de algum modo, os acontecimentos daquele enredo, ainda que sejam produtos de uma imaginação, uma obra fictícia, podem provocar imagem e emoções diversas vividas por nós de modo real e profundo.

É a discussão que Vigotski (1930/2009a) estabelece acerca da arte e das reações estéticas, identificando que as obras artísticas trabalham com elementos da realidade, reelaborando situações e retornando a realidade como uma nova força modificada.

Nesse sentido, na arte podemos contemplar o que Vigotski (1930/2009a) chamou de círculo completo da atividade criadora, que diz respeito a elementos construídos e hauridos da realidade, internamente (no pensamento) submetidos a reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação e finalmente retornados a realidade por meio de algo cristalizado, ou como o autor chamou de “encarnado”.

Nesse processo de criação e seu círculo completo é possível perceber vinculadas as relações entre imaginação, vivência e emoção, sem esquecer do drama dos confrontamentos entre o que desejamos e o que vivenciamos e que nos geram necessidades de criação. Além, é claro, de não esquecer que todo esse processo da atividade criadora, não acontece de modo tranquilo e sem contraversões, mas é em si um processo dramático. Como nos diz Vigotski

“Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento penoso[...]” (1930/2009a, p. 55)

Contudo, tal círculo completo acontece na arte, mas também em qualquer manifestação inventiva humana, desde artefatos tecnológicos ou objetos totalmente inovadores, às criações mais sutis e cotidianas. Embora não possamos negar o valor de obras renomadas, o que Vigotski nos apresenta é que “[...] na vida cotidiana que nos cerca, **a criação é condição necessária da existência**, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha uma iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.” (1930/2009a, p. 16, grifos nossos). Condição, portanto, presente na extensão da história da humanidade.

Entre as manifestações inventivas humanas, se contemplamos a arte, podemos também contemplar o brincar, isso porque é indiscutível as possibilidades criadoras e imaginativas apresentadas por essa atividade da criança. O próprio autor bielorrusso assume a prerrogativa de que

[...] os processos de criação manifestam-se com toda a força já na mais tenra infância[...]. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo, a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe, a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crenças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.” (1930/2009a, p 18; 19).

Vigotski (1930/2009a) reconhece o brincar atrelado ao processo criador, sobretudo se dedica a estudar, conforme nos explica Prestes (2014), o brincar que podemos configurar, pelas discussões estabelecidas no capítulo anterior, como um brincar dramático, ou um brincar dramatizado, isto é, no qual podemos conferir o brincar e a ação dramática entrelaçados. Essa questão nos oferece importantes pistas para as discussões que estabeleceremos e nos concentraremos no próximo subcapítulo.

Porém, Vigotski (1930/2009a) alerta que o processo de criação e imaginação das crianças é diferente do processo dos adultos, sobretudo pelo material do qual se constrói a imaginação. As vivências são basilares.

Nesse sentido, as crianças ainda não acumularam vivências como os adultos, assim como estão no início do processo de desenvolvimento humano, portanto a imaginação ainda não tem tanto material para produção. Segundo Vigotski “[...] é completamente compreensível que essa atividade não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que

todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância” (1930/2009a, p. 43).

Mas o autor também lembra que a vantagem da criança é que “[...] **ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos**” (1930/2009a, p. 46, grifos nossos). Por isso, muitas vezes, notamos uma maior liberdade em relação a imaginação e a criação da criança, em relação a do adulto.

A análise dos registros das minhas práticas com as personagens, histórias e objetos, enfim, das ações dramáticas com as crianças da Educação Infantil, mostra meu intuito em mobilizar e ampliar repertórios⁷⁰ das crianças, para o brincar. Essa análise também evidencia as elucubrações de Vigotski (1930/2009a) a respeito dessa maior liberdade refletida nas crianças. De um modo geral, elas estavam mais inclinadas a participação, desde o início, do que quando realizava ações parecidas com os adultos.

Claro que havia um grau de desafio diferente para as crianças e para os adultos, pois justamente as vivências e o desenvolvimento de cada grupo etário eram considerados. Sobre isso Vigotski nos escreve que “[...] o conhecimento da experiência do aluno [da criança e do adulto] é uma condição imprescindível na tarefa pedagógica” (1921-1924/2001, p. 154).

Sobre as ações dramáticas realizadas com as crianças e com as profissionais da Educação Infantil, esclarecemos que nos dedicaremos, exclusivamente, no capítulo destinado as discussões sobre *o drama como ação pedagógica*. Entretanto, aqui quero destacar que tanto como professora de Educação Infantil, quanto nas propostas formativas com as profissionais dessa etapa da Educação, é possível identificar a atividade criadora nas minhas ações e um acesso a essa via também aos(as) participantes, por meio de mobilização de vivências estéticas.

Com Vigotski (1921-1924/2001; 1930/2009a) podemos refletir, fazendo o exercício de análise de unidade, a relação entre imaginação, realidade, emoções, e o drama, como “unidades” (no sentido de unidades de uma mesma unidade) da atividade criadora. Isso porque, mais do que elementos isolados, cada uma dessas “unidades” é fundamental na dinâmica do processo de criação.

Contudo, o que significaria essas “unidades” para o entendimento da ação dramática e sua relação com o brincar? Como ampliar essa discussão na perspectiva da Educação tanto da

⁷⁰ Sobre ampliar repertórios, a partir dos estudos de Vigotski (1925-1926/1999b, 1921-1924/2001, 1929/2000, 1930/2009a, 1930/2018) penso em ampliações de vivências. Repertoriar, seria proporcionar vivências com histórias, músicas, brincadeiras, poemas, enfim, todo o universo relacionado a cultura e que corrobora para que sejam ampliados os processos imaginativos e criativos.

infância, quanto da formação de professores(as)? Também, de que maneira essas discussões podem contribuir sobre a reflexão do *drama como ação pedagógica*?

Dentro das perguntas principais para esta pesquisa, essas também se fizeram pontuais e corroboram para amarras das reflexões estabelecidas no subcapítulo seguinte.

3.2 RELAÇÃO ENTRE AÇÃO DRAMÁTICA E BRINCAR: O BRINCAR DRAMÁTICO. NO TRÂNSITO ENTRE VIDA E ATIVIDADE CRIADORA.

Cenário

Porta de madeira, com trinco arredondado. Ao adentrar, uma sala com dois sofás brancos, colocados em L. Estante de madeira alta, sem gavetas, com prateleiras, com 4 portas na parte de baixo e na parte superior uma espécie de baú que abre na horizontal. Cor bege claro. Na estante, TV de tubo com botões laterais, marca Sharp. Chão de assoalho brilhante. Sobre o sofá maior, uma janela de ferro de quatro folhas. Cortina bege, rendada. Estilo dos móveis, anos 80.

Cena 1

Na TV, música. No braço do sofá, a menina que se dizia princesa, cavalgava léguas, dando impulsos para as passadas, um dos seus braços para cima. Na cozinha, cômodo separado por uma parede e uma passagem sem porta, barulho de panelas. Num dos sofás, o homem calmo que sempre andava com as mãos nos bolsos. Era sábado de manhã, mas ela não sabia. Sabemos, porque o homem calmo estava em casa, sentado no sofá.

Cena 2

Cenário que se repete. A menina, cavalgando léguas no braço do sofá, tinha acabado de cruzar o portal com seu cavalo. Temos que dizer, o cavalo era cor de fogo. Ouve batidas na porta, vai atender. Ao abrir: um chapéu. O homem calmo, que sempre tinha as mãos nos bolsos enquanto andava, estava com elas estendidas e dizia calmamente (como sempre quando falava): Para você, princesa Sara. Faltava seu chapéu. Ela não sabia que ele sabia, ela não tinha reparado que ele se importava.

Tenho o hábito de escrever em papéis acontecimentos diversos, os mais variados sobre a minha vida. Hábito de escrever diários, por assim dizer! Desde episódios que acabaram de acontecer, até os me veem à mente depois do ocorrido, algo provocativo que incentiva a memória.

Certa vez, logo após a morte do meu pai, tendo como trilha de música uma caixinha de música que ganhei no meu aniversário de 15 anos, e que se confidenciou mágica, conforme os(as) leitores(as) terão a oportunidade de conhecer, escrevi em cenas uma série de lembranças da nossa relação. Especialmente, do período da minha infância, como as que aqui são trazidas, num tipo de epígrafe para este subcapítulo.

Costumo contar essas cenas saudosas nas formações para profissionais da Educação Infantil que organizo. Acredito que ela ilustra o papel do adulto potencializador da brincadeira das crianças, que não precisa estar diretamente na brincadeira, mas tem todo o dever de reconhecê-la com a seriedade que é.

Meu pai, mesmo sem nenhuma formação específica na área da educação, foi observador sensível o suficiente para notar que um chapéu poderia fazer toda a diferença naquele meu enredo. Não fez alardes, não se fez de público, tampouco chamou um para isso. Sempre sutil e de atitudes significativas, trouxe para a minha brincadeira um chapéu que me tornou personagem real, coroou minha infância e me enche de sensibilidade até o presente.

Durante um período considerável, e aí realmente não me recordo do quanto, fiz o trajeto todo para a escola sendo literalmente aquele personagem.

Cena 3

O chapéu que nunca saía da cabeça da princesa, que era menina e precisava ir para a escola. A mulher, sempre rápida, alegre e com as mãos molhadas da louça, das roupas, da casa lavada era quem levava a menina para a escola. Porta se abre para a saída das duas. A menina com a mochilinha nas costas. A princesa no seu cavalo, que de um braço de sofá branco passou para cabo de vassoura sem a vassoura. Continuava o cavalo sendo cor de fogo. Saíam na rua, na direção da esquerda, viravam na primeira à direita, caminhavam uma quadra e subiam uma quadra de rua íngreme. Era cansativo para a mulher, que não reclamava, mas a menina sabia, porque sempre a observava puxar fôlego. Era prazeroso para a menina, porque o cavalo a levava. Ela era princesa, e o topo da subida era como um portal. Sempre que lá chegavam, ela sabia que estavam na área dos rituais, e ela respirava feliz. Andavam mais 3 quadras e viravam à esquerda e dali já avistavam o lugar que a menina ia todas as manhãs, de segunda a sexta-feira. Era hora de deixar o chapéu e o cavalo, era hora de deixar a princesa para ser a menina. Não porque a mulher e o homem não a deixassem ser (ou a irmã e o irmão, dois jovens que eram crianças jovens, mas que trabalhavam), não que ninguém a deixasse ser, mas porque ela levava a sério àquilo. Era princesa em algumas horas, em outras era menina na escola. Era várias ao mesmo tempo, ela sabia, ela gostava, ela se dava tempo para ser.

Lembro-me que acreditava plenamente que cavalgava terras longínquas. Fazia inicialmente incentivada, sobretudo, por um desenho que acompanhava em um programa televisivo. Chamava-se: Cavalo de fogo!⁷¹

De modo que não tinha um cavalo, tampouco esse animal fazia parte da minha realidade, mas o desejo por cavalgar e por atravessar o portal mágico que a personagem

⁷¹ Cavalo de fogo foi um desenho exibido, na televisão aberta, na década de 80 no Brasil, e tinha como protagonista um cavalo falante, uma menina chamada Sara e um Reino acessado por um portal no céu.

principal atravessava, fez-me encontrar saídas nas minhas brincadeiras. Mas recordo-me também que não ficava apenas imitando o que acontecia nas histórias que assistia, contudo inventava novas possibilidades.

Relacionadas a essas práticas das crianças, é comum ouvirmos ou lermos os termos: brincar de faz de conta, jogo simbólico, jogo protagonizado, jogo de papéis, jogo dramático - este discutimos a partir de Peter Slade (1978) no primeiro capítulo desta dissertação. Enfim, ações que notamos um fio em comum: a imitação de ações humanas, a representação de comportamentos, mas, acima de tudo, e pelo que até aqui estamos nos debruçando, uma relação com a ação dramática. Fato que nos debruçaremos nesta seção.

É muito frequente acompanharmos as crianças imitando situações ao seu redor, se transvestindo com roupas, acessórios, fazendo vozes e dando vida a objetos. Também envolvidas com histórias, com heróis e vilões (reproduzindo o mundo de suas experiências cotidianas, sejam vividas, sejam assistidas na televisão ou no computador).

Assim como eu, você certamente tem relatos da sua infância, ou mesmo de alguma criança próxima. Situações que talvez faça-nos colocar a brincadeira quase como natural e espontânea do ser humano. Para Vigotski (1933/2008), a brincadeira se constitui como atividade, linha, motriz. Mas embora possua condições para que aconteça, ela é uma atividade socialmente aprendida e fruto de reelaborações de acordo com as relações e com as vivências.

Precisamos entender os processos complexos (e dramáticos) que envolvem a brincadeira, tão séria para as crianças e que, não por um acaso, ocupa o eixo norteador curricular da Educação Infantil, conforme nos dita as DCNEI (Brasil, 2010).

Porém, no cotidiano pedagógico que vivencio, corriqueiramente percebo o brincar sendo assumido como um meio para acessar conteúdos escolarizantes. A superação desta realidade é ainda um desafio (CONTI, 2015).

É interessante perceber que duas vertentes opostas se instauraram nessa etapa da Educação Básica: uma que a trata como uma preparação para a vida e demais etapas educacionais e outra voltada para o desenvolvimento da potencialidade humana. Na primeira vemos uma perspectiva “escolarizante”, na qual, inclusive, a infância “[...] servindo a interesses econômicos em nada ligados a expansão de uma compreensão sobre as autênticas necessidades da criança” (CONTI, 2015, p.51).

Embora tenhamos ainda esse embate que vislumbra a Educação Infantil como um preparador para a posterioridade, concordo com Cerisara (1999)

[...] é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. Portanto, as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades [...] (p. 16)

Nesta dissertação, concordamos com a perspectiva de pesquisadores(as) que se dedicam a estudos na teoria histórico-cultural e que entendem o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos a ser vislumbrado por uma compreensão da educação como “[...] condição para que cada criança tenha acesso aos bens culturais que a humanidade foi construindo através dos tempos e se constitua, ela própria, como membro da cultura” (OLIVEIRA; PADILHA, 2015).

Por cultura, a partir de Pino (2005), podemos entender o conjunto de produções e produtos da atividade humana das quais o ser humano conhece e pode dizer a respeito delas, ou seja, produções humanas que possuem significação. Assim, o acesso ao que a cultura tem por bens é direito de todos(as) e a Educação Infantil tem a importante tarefa de inserir as crianças no universo cultural, permitindo-lhes que apropriem e compartilhem dele.

Para Smolka (2009),

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado a apropriação da cultura. Essa apropriação implica a **participação ativa da criança na cultura**, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar, se relacionar com os outros.[...]. (p. 8, grifos nossos)

No entanto, a produção cultural de uma sociedade não é meramente apropriada por nós, tampouco essa apropriação acontece de forma simples e determinada. Tanto há o processo de significação cultural pelo sujeito, como a própria cultura se reestrutura nas relações.

Em se tratando das crianças, isso também acontece “[...]no processo de assimilação da cultura não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade e composição natural [...]” (SMOLKA, 2009, p. 10).

Compreender o processo de desenvolvimento das crianças é imprescindível ao(a) profissional que atua com a Educação Infantil, bem como entender o seu papel nesse processo. Porém, e em eco a pergunta e resposta de Oliveira e Padilha (2015), pautadas em Vigotski, refletimos:

Mas o que o adulto significa? Ele significa cada gesto da criança, seu sorriso, seu choro, o movimento do seu corpo, os sons que emite, as palavras que diz [...]. Enfim, **são os outros que dão sentido ao que as crianças fazem**. São as pessoas que cuidam dela que nomeiam suas ações, aceitam, repudiam, dão atenção ou desconsideram, ajudam, fazem junto ou apenas observam” (p. 25, grifos nossos)

Nessa faixa etária, vemos as crianças gradativamente adquirindo autonomia, se constituindo culturalmente na relação com os(as) outros(as), avançando da *máxima dependência social* (VIGOTSKI, 1995) para um ser a partir de si mesmo ainda que sempre precisemos desses outros(as).

O papel da Educação Infantil, e de todos(as) os(as) profissionais que ali estão exercendo suas funções, assim como de toda a comunidade relacional – família e demais adultos que constituem esse espaço e o que ele significa - se torna crucial, uma vez que podem assinalar marcas permanentes, tanto de maneira positiva, quanto negativa.

Às(aos) profissionais da Educação Infantil é imprescindível conhecer o processo de desenvolvimento das crianças e ampliar sobremaneira as compreensões sobre o brincar, atividade esta como já nos referimentos, um dos eixos norteadores para as práticas educativas nessa etapa da educação. Pois, afinal, o que o brincar é e qual o seu papel no desenvolvimento humano? O que significa nesse processo social e qual o papel do outro(a) nesse processo?

Antes de mais, reforçamos que neste estudo o foco está direcionado sobre o brincar que tem fio de ligação a ação dramática.

As reflexões pautam-se em estudos realizados nos aportes desenvolvidos por Vigotski. De acordo com Prestes (2014), foi justamente o brincar de faz de conta, o qual vemos em vias de ligação com o drama, que o autor ponderou em muitos de seus trabalhos. O texto mais conhecido de Vigotski, no Brasil, sobre a brincadeira, é fruto de uma palestra proferida em 1933 e publicada em 1934, intitulada “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”⁷². Tal texto é referência recorrente nas rodas de estudos da teoria histórico-cultural.

Vigotski (1933/2008; 1921-1924/2001; 1934/2009a) enquanto pesquisador que se interessa pelo desenvolvimento infantil, evidencia a brincadeira com olhar diferenciado de teorias que a discutem sob um prisma de desocupação, de dispêndio de energia; prazerosa, ou seu fazer por busca de satisfação, ou seja, no sentido de que a criança brinca unicamente porque sente prazer.

⁷² Segundo Zoia (2008; 2016), esse texto foi traduzido direto do russo para o português do Brasil, por ela e um grupo de pesquisadores(as). Essa tradução buscou rever as fragilidades encontradas no texto semelhante que está incorporado no livro “A formação social da mente” (publicado na União Soviética em 1966 e no Brasil em 1987), no capítulo 7.

O que nos faz pensar que com a arte, Vigotski também faz essas ponderações. No seu trabalho “Psicologia da Arte”, o autor assume a afinidade psicológica entre arte e o brincar, e que revelam uma orientação exigida por essa. Assim como ela, o brincar permite que a criança transgrida a vida, reelaborando aspectos da realidade. Se a arte está no limiar entre vida e arte, podemos refletir que o brincar também está, conforme acompanharemos nestas discussões.

Também o autor problematiza o brincar e as abordagens que o colocam iniciado por impulsos que culminam numa necessidade de caráter intelectual, o que era facilmente assumido na sua época e em seu contexto. Para Vigotski (1933/2008), existem outras atividades exercidas pelas crianças que geram prazer, como a sucção de uma chupeta, e brincadeiras que não são satisfatórias como aquelas de competição nas quais o resultado pode não ser positivo para a criança.

O princípio de satisfação, por exemplo, poderia levar à brincadeira uma visão extremamente instrumentalizada e a anulá-la como um modo na qual as necessidades das crianças se realizam. Também a criança não brinca somente para descarregar energias acumuladas. Assumir isso seria anular o brincar como espaço no qual futuras atividades, emoções e funções sociais são vivenciadas.

Ora, então o que levaria a criança a brincar? E, trazendo aqui para nossa discussão a pergunta colocada pelo autor: “A brincadeira é a atividade principal, ou simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 24).

Para Vigotski (1921-1924/2001) “[...] tudo o que fazemos, inclusive as coisas mais interessantes, fazemo-lo movidos por um interesse, ainda que seja por interesse negativo como temer complicações.” (p. 111). Esses interesses são as expressões das necessidades e estão intimamente ligadas, também, ao nosso desenvolvimento.

Em outras palavras, as necessidades, os desejos das crianças geram o brincar e esses se modificam conforme o período de desenvolvimento. Nas crianças menores, desde bebês, as que Vigotski chamou de crianças da primeira infância, temos “[...] manifesta a tendência para a resolução e satisfação imediata de desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil [...]” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25). Enquanto que nas crianças maiores, nomeadas pelo autor como crianças na idade pré-escolar, as necessidades anteriores e mais imediatistas vão sendo como que controladas. Há um “[...] amadurecimento das atividades não-realizáveis imediatamente [...]” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25), e sem isso a brincadeira não seria possível.

No brincar, o interesse está em desejos não realizáveis em um plano concreto, objetivamente real. Nesse sentido “[...] os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos.” (VIGOSTKI, 1933/2008, p. 24), mobilizam a criança a brincar. O que quer dizer que as brincadeiras se desenvolvem pelos anseios, pelas emoções, pontuadas pelo autor numa esfera afetiva das crianças. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma **realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis**, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’” (VIGOSTKI, 1933/2008, p. 25, grifos nossos).

Portanto, é no exercício do brincar, e jamais de maneira simples, mas gradativa, que a criança tenta realizar aquilo que não consegue, que não tem condições, ou que não pode, numa esfera tangível.

Contudo, há uma espécie de crescimento, de ampliação das ações das crianças que vão se complexificando na brincadeira. Isso porque, quando bebês, as crianças exploram objetos, sons, e demais situações, adquirindo significado sobre eles à medida que tem contato com esses significados.

Vigotski nos ensina que desde o início do desenvolvimento das crianças, as ações delas ganham sentido em um sistema comportamental social. Isso porque, são constituídas e significadas no contexto cultural ao qual fazem parte. É o adulto que atribui, primeiramente, o sentido e significado ao que a criança faz, interpretando essas ações como brincar. (CRUZ, 2015)

[...] é na relação com os adultos que a criança aprende a usar a colher, o copo, o pente e também os brinquedos. São eles que apresentam às crianças, durante as atividades conjuntas, modos históricos e culturalmente construídos de utilizar objetos e brinquedos, nos quais a criança paulatinamente, se apropria (CRUZ, 2015, p. 70)

Sem adotar uma postura etapista, Vigotski (1933/2008) afirma que inicialmente as crianças têm uma relação mais concreta e objetiva com objetos e demais circunstâncias. A princípio, a relação entre a criança e o meio acontece mobilizada pela percepção e afeto pelos objetos que exercem uma força de incentivo. Elas abrem e fecham uma porta, porque a porta incita a isso. Elas entram e saem de esconderijos, porque há espaços que incentivam a isso. E as motivações acontecem também pelo adulto ou parceiro(a) mais experiente que acabam incentivando essas ações. A percepção enquanto uma peculiaridade humana é motora e afetiva, inicialmente, e isso faz com que as ações das crianças fiquem restritas ao espaço em que se encontram e a situações imediatas e reais.

É com a mediação que a criança constituirá as significações culturais. Por meio das experimentações e observações diárias e da relação estabelecida com o significado dos objetos, com todo esse meio que a criança está inserida e sujeitos que a criança se relaciona, que vai significar e, posteriormente, tornar isso um gesto próprio.

Aos poucos, as explorações de objetos se expandirão e as crianças identificarão um campo visual e um campo semântico. Ainda que não operem diferenciando essas esferas. Isto é, quando falamos com ela sobre um pente, ela procura por ele. Se perguntamos por um sapato, ela aponta para um sapato. Se perguntamos por um bichinho de pelúcia, ela aponta para tal. A criança começa a compreender a palavra associada ao objeto e a função dessa fica vinculada a orientação espacial ou lugar na situação.

Gradativamente, a criança apreenderá a separar os campos óptico e semântico, primeiro apoiando-se em objetos que apresentam aspectos em comum. O pensamento é como se destacasse da necessidade do seu objeto original, embora ainda sim necessite de um objeto de referência.

Como exemplo, retomo as cenas que abrem esta seção, no qual conto que fazia de braço de sofá e de um cabo de vassoura um cavalo. Não tinha o cavalo, mas supria isso por meio de outra forma, mas que estava associada a forma do animal. Notamos que não é qualquer objeto que serve para a função do cavalo. A criança não fará isso com uma folha lisa de papel.

Nesse sentido, Vigotski (1933/2008) advoga que a brincadeira da criança não é simbólica⁷³, pois as propriedades do objeto são preservadas. O símbolo é destacado pelo autor como um sinal e o cabo de vassoura não é um sinal. O objeto mantém características do cavalo, porém o que muda mesmo é o significado dado a esse objeto. Ou seja, o cabo de vassoura passa a ser o animal e não mais um objeto comum. O pensamento, portanto, torna-se central e o objeto vem a segunda mão. Ao mesmo passo que a palavra é colocada a frente do objeto. Isso quer dizer que ao olhar um cabo de vassoura a criança, para seu interesse e satisfação de desejos, não vê ele, mas o cavalo.

O fato é que vamos aprendendo a ver o mundo, atribuindo-lhe significados. E a brincadeira é fundamental nesse processo. Essas transformações se constituem processualmente, ao longo da infância, na vida da criança e implicam na participação intensa de adultos e parceiros(as) (mais experientes) que se apresentam, sempre, como “modelos”.

⁷³ A brincadeira não se fixa no símbolo, mas na significação do símbolo.

A imaginação se torna um ponto de suma importância para o brincar e na infância é a primeira consequência da criança emancipar-se das restrições de uma dada situação. É a imaginação, a neoformação que na primeira infância ainda não está consciente e “[...] como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação”. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25)

Para Vigotski (1929/2000), no desenvolvimento infantil, toda função psicológica aparecer duas vezes: primeiro em nível social e depois, em nível individual.

O exemplo mais claro disto é a linguagem. No princípio, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual (VIGOTSKI, 1926-1927/1996, p. 112).

Na brincadeira, a criança aprenderá a agir em situação mental, isto é, em situação imaginária mobilizada também por emoções internas, e não somente pelo objeto externo. É por meio da imaginação que a criança irá operar em pensamento abstrato. Na primeira infância, quando a criança não está somente na exploração de um objeto, mas percebendo possibilidades, como por exemplo dar tapinha nas costas de uma boneca para que adormeça, agradar uma pelúcia como um animalzinho, há uma situação imaginária que acontece atrelada ao objeto.

Ainda que, como sinaliza o autor, a brincadeira inicialmente lembre mais uma recordação do que necessariamente seja imaginação, assim sendo uma situação imaginária do que propriamente a imaginação “[...] **não é uma simples recordação do que [a criança] vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vividas [...]**” (1930/2009a, p. 17, grifos nossos). Mas uma combinação de vivências e, com essa base, a construção de uma nova realidade que responderá aos anseios das crianças (VIGOTSKI, 1930/2009a).

Portanto, o brincar é bem mais do que uma imitação de situações observadas e vividas na realidade da criança, e bem mais do que a realização de desejos não atingidos em uma esfera pessoal, mas a realização de desejos generalizados e complexamente reelaborados. O que quer dizer que nem tudo que a criança veja ou sinta ela transfira imediatamente para a brincadeira. Isso é reelaborado de maneira generalizada pelas crianças, de acordo com a circunstância. Por exemplo, não é porque ela viu um carro que sairá brincando de dirigir. Mas num momento de brincadeira ela possa trazer essa ação. Ela não pode dirigir no plano social, mas faz isso no seu brincar.

Ainda que a criança brinque sem ter claros os motivos, ela percebe regras implícitas, sente-as, vive-as e segue-as. Isto é, ela não pode realizar tal situação social, mas faz isso na brincadeira demonstrando compreensão das funções de um dado papel, por exemplo. Como afirma, “[...] sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras”. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 28).

Pensemos em duas crianças brincando de mãe(pai) e filha(o). Ainda que não saibam, como o adulto, o significado social dessas funções, elas trazem para a brincadeira regras estabelecidas entre elas, e a funções específicas diferenciadas. As regras estarão ali, sendo sentidas, exploradas, vividas numa relação contraditória, de tensionamento entre o que se deseja e as regras.

Podemos ensinar regras sociais às crianças, falar que podem determinadas coisas, outras não, mas na brincadeira quando vão ser mãe, pai, bombeiro(a), professor(a), elas vivem, corporificam as regras. Esse desejo por ser, faz com que a criança execute a regra com veemência: ela quer fazer direito, ela quer se apropriar dos papéis da cultura. Para isso, vai mobilizando várias dimensões. Traz objetos, faz cenários, imita vozes, chora, ri. Há mobilização de sentimentos. Ali, na brincadeira, ela pode resolver circunstâncias, levantar outras, pode se frustrar, sentir medo, alegrias, angustias. É, sem dúvidas, uma dimensão dramática.

As repetições de situações mais domésticas vão se complexificando para situações mais cotidianas, ou seja, ampliadas para acontecimentos da vida social, ou personagens e enredos de histórias (CRUZ, 2015). Essa complexificação se dá pelas relações sociais de crianças entre crianças, pela aquisição da linguagem e pelo repertório cultural ao qual a criança tem contato. De grupos pequenos, as crianças passam a brincar com grupos maiores assumindo papéis entre si.

Em toda a discussão, Vigotski (1933/2008) reforça o brincar não como uma atividade principal, mas motriz. O brincar é uma atividade humana socialmente desenvolvida, com objetivos e regras. “Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil.” (1933/2008, p. 120). Assim, ela é séria, é ápices, é confronto, é onde “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem seu significado.” (1933/2008, p. 36).

Nossas reflexões sobre o drama e sobre a ação dramática, neste capítulo, perpassam o aparecimento da brincadeira nas ações das crianças. No capítulo anterior, refletimos sobre a

dinâmica da organização da nossa psique operar em drama. Se o nosso processo de desenvolvimento acontece dramaticamente e as vivências são o campo do drama, entre o interno e o externo, entre o ser e o não ser, nas diferentes funções que desempenhamos, que observamos, nos conflitos, nos anseios, podemos refletir o brincar e o drama de maneira intrínseca.

Com o autor soviético, refletimos o drama no limiar entre a psicologia e a arte, na vida. Vigotski problematizou o drama como arte teatral e o encarou no movimento do viver e da condição humana, entre a arte e a vida. O drama está no teatro, nas realizações teatrais artisticamente estabelecidas, mas não encerrado nele. O ser humano é constituído pelo drama, é representação de papéis, é dramatização de situações. As aproximações entre o drama e o brincar não são por um acaso e estão nessas vias de trânsito.

A criança vive o drama na brincadeira. Na brincadeira o drama é visivelmente transformado em ação dramática. O brincar é o meio pelo qual a criança se apropriará do seu contexto, meio pelo qual o choque entre funções ocorrerá, que os sistemas psicológicos também se confrontarão, que a compreensão social será exercitada.

O drama está em ação no brincar ao mesmo passo que esse o nutre. Por isso, acredito que “O brincar é, nesse sentido, um exercício do drama (de ser e fazer) humano” (MAGIOLINO, 2015, p. 151). Como discutimos, não há nada mais dramático do que viver. E esse processo é vivenciado desde a criança, desde os bebês, também por meio do brincar.

Há ainda uma linha tênue entre o brincar e a arte do adulto. Na arte, o ser humano tem a possibilidade de transcender a vida, de sublimar, de vivências estéticas que criam um estado sensível para ações posteriores e que nunca passam sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (VIGOTSKI, 1921-1924/2001).

Podemos pensar que o brincar também percorre a predisposição da arte no sentido da fórmula catártica, visto que a arte “[...] é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 35).

Assim como a arte, o brincar pode revelar também a atividade criadora e seu ciclo completo de cristalização da imaginação, ainda que se diferencie da arte do adulto pelo material da vivência, como discutimos no subcapítulo anterior, e pela técnica. Tanto na arte teatral como no brincar é possível vermos o drama como raiz, alimentando, sendo alimentado e evidenciado como ação. A ação dramática acometida em ambos, configura-se no limiar entre vida e arte. E, no brincar, ela é pela primeira vez no desenvolvimento humano

possibilidade criadora. Mas no brincar o produto criado não é o mesmo da arte teatral, sua intenção não visa técnicas, apresentações, e sim o exercício de colocar em movimento as “unidades” constitutivas da atividade criadora.

Nesse sentido, a ação dramática que acontece no brincar não somente favorece à criança o exercício do drama como movimento da vida, mas o exercício da atividade criadora, que a exemplo das realizadas pelos adultos, como a arte e a ciência, é tecida pelas “unidades”, pelas constituintes que nos demos conta na seção anterior: o drama, a imaginação, a realidade e as emoções.

Seguindo a linha de reflexão que estamos traçando nesta dissertação, assumir o brincar como drama em termos como: brincar de ação dramática, brincadeira dramática, brincar dramático ou brincar dramatizado, colocam o brincar no seu devido trânsito entre a vida e a arte.

A partir disso, penso que o termo brincadeira de faz de conta, que comumente é usado para referir-se as ações das crianças nas quais podemos ver imitações ou representações de situações sociais, é restritivo para explicar toda a dimensão que envolve o processo da brincadeira. Penso o mesmo sobre os termos brincadeira (jogo) de papeis, ainda que tenha sido usado por Vigotski (1933/2008), e jogo protagonizado, atribuído as traduções dos estudos de Elkonin⁷⁴ (1904-1984). Pois, não se trata apenas de protagonizar um papel, ou de brincadeira em que papeis estão em vias.

Brincar de papeis, brincar de faz de conta, brincar de protagonizar, são termos que revelam apenas uma parte de toda a complexidade que envolve a ação dramática humana exercitada no brincar. Brincar dramaticamente demanda o exercício do drama de agir, de tensionar, de conflitar, de se posicionar, de imaginar, de sentir, de criar, de viver, de sublimar. Brincar dramaticamente é exercício de vida e de processo criador. É a primeira manifestação da ação dramática como atividade criadora humana e envolve toda uma rede de unidades.

Mas será que esse brincar dramático deixa de ser exercido pelos adultos?

⁷⁴ Daniil Barisovch Elkonin, é conhecido no Brasil por meio de sua obra “Psicologia do Jogo”. De origem ucraniana, teve aproximações com Vigotski, Luria e Leontiev. Foi auxiliar de Vigotski e iniciou suas reflexões acerca da brincadeira tendo-o como apoiador. Após o falecimento do autor bielorrusso, compôs o grupo de estudos junto a esses autores. (LAZARETTI, 2011). Contudo, Prestes (2014) nos esclarece que em “Psicologia do Jogo”, Elkonin “[...] não está falando só do jogo, a tradução é equivocada. Ele fala neste livro sobre a brincadeira, da brincadeira de papeis que é a análise que Vigotski vai fazer.” (p. 349)

O brincar acaba por ser distanciado do universo adulto, porque recebe a caracterização de uma atividade não séria. É comum ouvirmos expressões que pejorativam a brincadeira nesse sentido.

Mas considerando os estudos de Vigotski (1933/2008, 1930/2009a) sobre os quais podemos refletir a brincadeira com um significado, inclusive, biológico, reconhecido em outras espécies, na qual funções futuras são exercitadas, podemos pensá-la ontologicamente e estendida para toda nossa vida, independente de idade, tempo ou momento social. Isso, principalmente, se ponderarmos que nosso desenvolvimento não acontece linear, mas, imbricado ao biológico e ao social. Sempre estaremos aprimorando nossas funções e o brincar pode ser um importante mecanismo nesse processo nunca findado.

Para o autor, o brincar “[...] surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana.” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 104)

Nessa vereda afirmo, concordando com Moreira (2015), que “[...] o brincar é *necessidade ontológica* que se estende a toda a nossa trajetória” (p. 57, grifos da autora).

Além do mais, assim como a arte, ele é um mecanismo no qual há atividade criadora, e como tal, “[...] surge a partir do instante em que certa energia não-aplicada e não gasta em um fim imediato não se realiza e ultrapassa o limiar da consciência, do qual retorna transformada em novos tipos de atividade.” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 231)

Discutimos que criar é um processo necessário ao ser humano e, concordamos, que o mais elementar é o brincar dramático. Também nas ações dramáticas desempenhadas em nossas vidas cotidianas, há uma parcela muito importante de vivências que aconteceram nesse brincar.

Quando paramos para reanalisar as propostas discutidas acerca do jogo dramático, repercutidas por Peter Slade (1978), mas principalmente colocado por Joana Lopes (1987; 2017) que estende a discussão para o adulto; do jogo teatral, que tem como referência principal Viola Spolin (2007); do Drama, na sua estrutura defendida por Cabral (2012); e do professor em ação dramática, conceitualizado por Elisângela Leite (2013;2015), conceitos que nos debruçamos para compreensão no capítulo 2, vemos novamente que o jogo está em vias e, nesse sentido, o brincar.

Contudo, não somente possibilitado com as crianças e os(as) adolescentes, mas com os adultos. Tais propostas evidenciam a ação dramática sim, mas também sua relação direta com

o brincar de fazer-se outro(a), de assumir papéis, de fazer cenários, de estabelecer relações tendo como base processos imaginativos e criadores.

Compreender o brincar como atividade séria para as crianças, nos leva a refletir que, ao contrário do que se possa pensar, ele continua sendo levado a sério pelos adultos e exercitado em alguns momentos. Seja quando contamos uma história, na qual damos ênfase a um enredo e a “personagens” de vida real ou fictícia, seja num momento que cantamos, no qual imitamos a voz de quem canta, seja por artistas de teatro; há ação dramática e há seu fio direto de ligação ao brincar dramático. Além do mais, as vivências de brincadeiras dramáticas acontecidas ao longo da infância criam marcas no desenvolvimento de cada um dos sujeitos durante todo o seu viver.

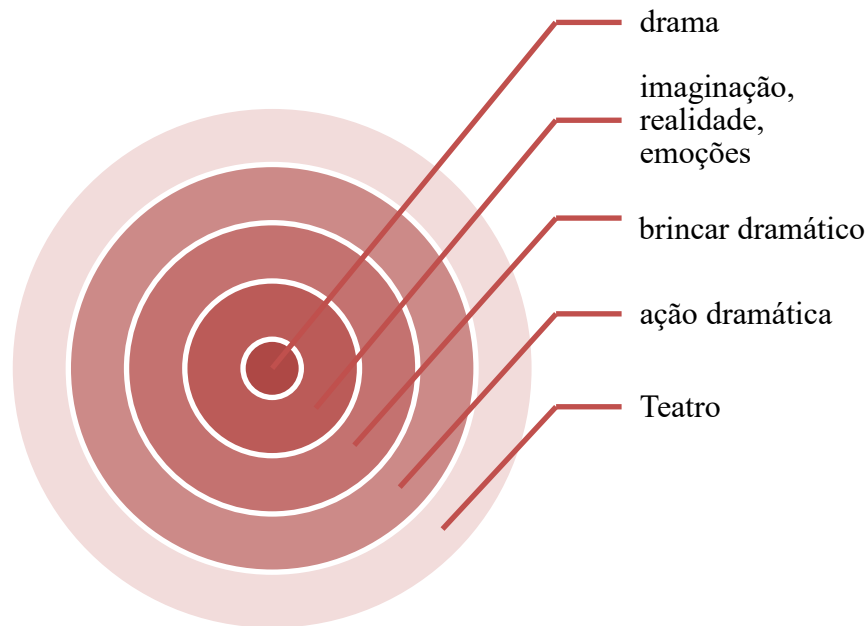
Penso nas minhas ações dramáticas como personagem para crianças e profissionais da Educação. Não posso deixar de considerar que brinco quando estou com eles(as), quando seleciono os objetos que os(as) demarcarão, quando projeto o que eles(elas) farão, e principalmente, quando estou na relação com os(as) participantes daquele momento. Isso me faz recordar também das crianças em suas brincadeiras, que escolhem objetos, fazem suas construções, escolhem papéis, e sim, de maneira acuidada. O brincar, afinal, como assinala Vigotski (1933/2008), não é eximido de regras e de objetivos.

A diferença é que, como já num processo de desenvolvimento mais aprimorado que as crianças, o utilizo para um fim específico, tenho consciência sobre esse feito, reflito sobre o processo de criação, imaginação, sobre as emoções, mesmo que durante a ação direta não esteja refletindo sobre isso. Além disso, levo essa ação dramática para minha profissão, acrescento outros conhecimentos, outros repertórios.

É, por esse caminho, acredito, que o Teatro foi sendo alimentado, num entrelaçamento entre o brincar que realizamos desde criança, com o brincar que ainda continuamos fazendo depois de adultos, e com conhecimentos que fomos sistematizando.

O que nos trouxe até essa discussão foi refletir sobre o drama e suas possibilidades pedagógicas. Entender sobre o drama foi importante para desatar um carretel cheio de nós. A partir das reflexões até aqui trazidas, penso no seguinte esquema de “unidades”, levando em consideração a centralidade do drama no que o tange entre vida e atividade criadora:

Figura 1 - O drama: centro da vida e da atividade criadora



Fonte: a pesquisadora (2020)

Destacamos que, ainda que a figura ofereça uma certa rigidez, cada uma das “unidades”, ou componentes desse esquema, estão imbricadas de tal modo a não existir qualquer delimitação entre elas. É como se cada uma dessas unidades estivesse em movimento e como enxergássemos os diâmetros se expandindo e se conectando como forma uníssona. Desse modo, cada uma alimentando a outra circularidade, dando condições para que se coexistam.

Iniciamos as reflexões desta seção dialogando sobre a Educação Infantil ter se constituído a nova realidade das crianças e o brincar se configurando nesse espaço. Levantamos a pergunta sobre o que é o brincar e qual seu papel no desenvolvimento humano, distanciando-o como meio para adquirir conteúdos de uma dada disciplina, mas como meio que contribui com processos criadores. Direcionamos nossas reflexões para a relação entre ação dramática e brincar, configurando o brincar dramático no trânsito entre arte e vida. O que nos leva agora a potencializar discussões sobre essa relação no âmbito educativo.

A partir dessa reflexão, penso que seja importante estabelecer, primeiramente, o brincar dramático distanciando de um ensino que vise apenas o produto teatral. Este, enquanto uma peça ou espetáculo, é uma atividade criadora mais complexa no sentido de técnicas e configurações específicas. Estabelecer essa forma às crianças, sobretudo as da Educação

Infantil, é enquadrar a atividade criadora delas à moldes do adulto. Como afirma Vigotski (1930/2009a)

Iniciar por um texto literário, decorar falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pelas crianças, **engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. [...] não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo.** (p. 100, grifos nossos)

O brincar é uma vivência social viva e coletiva da criança e, já por isso, é um meio importante na educação. Para a criança, o brincar é a primeira “[...] escola de pensamento” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 107) e, como tal, surge como resposta, como resultado de um problema, de um conflito, de um interesse por algo que precise acontecer de novo, assim sendo, por um processo dramático e criador.

Encarar o brincar dramático como possibilidade de se exercitar a atividade criadora em todas as suas “unidades” constitutivas, pode se constituir um grande aliado pedagógico. Contudo, não um pedagógico engessado, que visa unicamente a aquisição de conteúdos ou meramente reprodutivos. Ele é o drama em ação e, portanto, pode acontecer por meio das mais diferentes propostas.

Para Vigotski (1933/2008) “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”. (p. 101, grifos)

No âmbito da Educação Infantil, o brincar dramático pode ser incentivado em práticas que ampliem os repertórios para a ação dramática das crianças. Desde os bebês podemos fazer isso, ao incentivá-los a imitações de gestos, vozes, ao gradativamente ampliar possibilidades imaginativas. Ao lermos histórias, contá-las, manipularmos formas animadas, brincarmos com personagens, estabelecer afetos, tudo isso, por mais simples e singelo que possa parecer, enriquece as vivências das crianças e, conseqüentemente, os processos de criação.

Lembremo-nos do papel do adulto no desenvolvimento da criança e que ele será o responsável por permitir o acesso à cultura. A maneira como a criança brinca com um brinquedo também tem relação com a maneira como viu essa manipulação pelo adulto. E, a forma como acontecerá pela criança a relação com esse objeto é para além da oportunidade de apenas lidar com ele, mas a sentir por meio dele, meio de trabalhar suas emoções, seus anseios, seus desejos.

Quando uma criança brinca de bonecas, não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a sentir-se mãe, a sentir esse papel, a sentir o drama entre aquilo que se é e o que não. Olhar para esses acontecimentos com olhar respeitoso, com olhar de quem conhece o processo de desenvolvimento complexo que acontece no ser humano, corrobora para a ressignificação de práticas pedagógicas que extrapolam os estereótipos de apresentações teatrais pelas crianças.

Durante os primeiros anos da minha carreira como professora de crianças entre os 0 e 3 anos, decorar as paredes das salas que passei, com desenhos da mídia, levar trabalhos prontos para colorir e organizar apresentações delas em datas comemorativas, eram as atividades que mais marcaram meus fazeres docentes. Eram maneiras para que as famílias das crianças e mesmo colegas reconhecessem meu trabalho. Ser professora, para mim, era sinônimo de vencer conteúdos, dar conta da turma deixando-a em silêncio, mesmo com crianças pequenas.

Fez toda a diferença me colocar em processo de criação na ação dramática, por meio de personagens, com as crianças e, posteriormente, com as profissionais da Educação Infantil. Sobretudo, porque passei a perceber que essas vivências com o drama em ação, poderiam contribuir para ampliar os repertórios das brincadeiras (dramáticas) das crianças, poderiam contribuir o acesso pelo(a) professor(a) a vivências dessa ordem e proporcionar reflexões sobre as práticas com as crianças.

Enquanto professora em ações formativas para minhas colegas de profissão, sempre me questionava: como o brincar, que por meio deste estudo identifico como dramático, poderia ser incentivado por todo seu valor de vida e potência criadora para a infância, se o adulto que é responsável educacionalmente num ambiente “formal”, não vivenciar os processos que a relação entre a brincadeira e a ação dramática pode possibilitar?

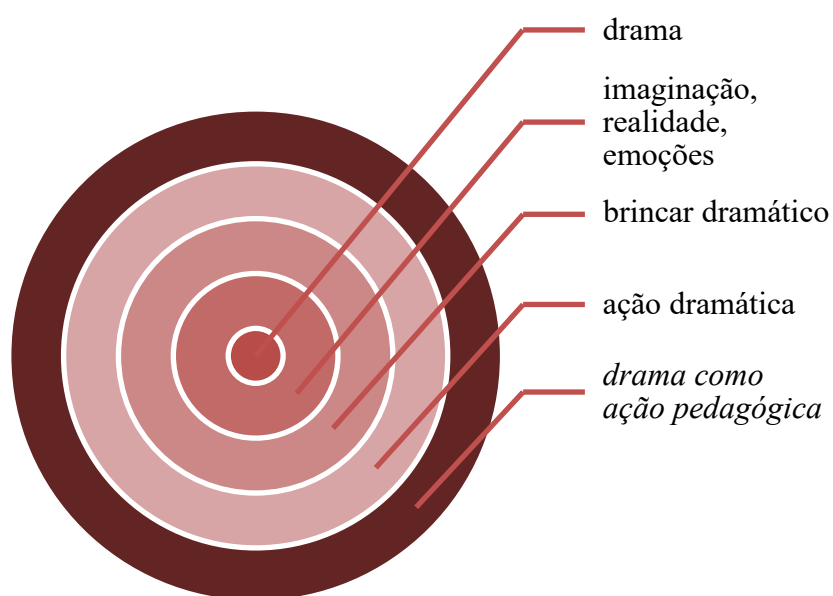
Por essas discussões estabelecidas nesta seção que estendo reflexões sobre *o drama como ação pedagógica*, não como instrumento ou ferramenta de trabalho docente, mas vivências com a ação dramática que permitem a conexão com o brincar dramático, seja para crianças ou adultos.

O intuito não é definir quando começa ou quando termina o brincar dramático, mas afirmar que ele é a base concreta e subjetiva, poética e encantadora, podemos dizer, para todas as ações dramáticas desenvolvidas pelos seres humanos. Seja realizado diretamente pelas crianças, em alguns momentos pelos adultos ou mesmo indiretamente por estes. Dessa forma, o brincar dramático é uma importante discussão a ser estabelecida no contexto pedagógico,

sendo ele uma das unidades essenciais para as reflexões sobre *o drama como ação pedagógica*.

Para delinear melhor essa via de pensamento, no próximo capítulo trarei minhas práticas, com o intuito de refletir sobre o esquema, apresentado na figura 2, sobre o qual penso “unidades” que colocam em movimento o *drama como ação pedagógica*. Mais uma vez cada uma delas se retroalimentando, complementando uma a outra em um esquema integrado, indissociável.

Figura 2 - O drama como ação pedagógica e suas “unidades”



Fonte: a pesquisadora (2020)

4 O BAÚ MÁGICO: O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS UNIDADES EM MOVIMENTO.

“Só posso escrever o que sou. E se os personagens se comportam de modos diferentes, é porque não sou um só.” (Graciliano Ramos)⁷⁵

Neste capítulo, direciono a ribalta⁷⁶ para as minhas vivências como professora de Educação Infantil e na formação continuada de profissionais dessa etapa da educação, principalmente as que identifico como ação dramática, uma vez que foram delas que o desejo, o interesse, a necessidade desta pesquisa têm seu substrato.

Conto nestes escritos que aqui seguirão as minhas memórias em um movimento de retomada dos meus próprios passos documentados em cadernos, em planejamentos, em fotografias e vídeos. Não aqui as apresento como recortes estáticos, mas sim como algo que está em movimento no presente desta pesquisa. Busco com isso ressignificar essas vivências por um movimento teórico, ao mesmo tempo em que estabeleço uma reflexão conceitual que possa se estender não somente a minha realidade.

Desde o primeiro capítulo desta dissertação, sondamos o drama numa dimensão mais ampla, afirmado, por meio de Vigotski, como fundamental no processo de constituição da nossa psique. Isso nos levou a pensa-lo para além de metodologias que o configuram dentro de uma Pedagogia especial, mas na linha tênue entre vida e arte, vida e atividade criadora. Do mesmo modo, o brincar nos pareceu e, ao mesmo tempo, vinculado ao drama.

Discutimos a relação entre a ação dramática e o brincar, destacando o brincar dramático como primeira atividade criadora humana e base para a ação dramática desenvolvida pelos adultos em outras circunstâncias, como o Teatro.

Com o intuito de intensificar a reflexão pedagógica que a relação entre a ação dramática e o brincar dramático pode alcançar, escolhi dois grupos de vivências nas quais vejo em movimento unidades, processos constituintes, que estruturam o *drama como ação pedagógica*. Ambos os grupos partem de personagens criados(as) por mim e da intenção de que a ação dramática não acontecesse para, mas com os(as) participantes convidando-os(as) a vivenciarem o brincar.

⁷⁵ Graciliano Ramos foi um escritor, romancista, contista, jornalista, brasileiro. Uma de suas obras chama-se “Vidas Secas”, a qual discursaremos brevemente no último capítulo desta dissertação. A frase utilizada na epígrafe da presente seção, compõe a última longa entrevista concedida pelo autor. Disponível em: <https://www.revistabula.com/3237-a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos/> Acesso em: 20 jan 2020.

⁷⁶ Ribalta é a parte onde se localizam as luzes do teatro.

Saliento, antes de mais, que a intenção não é apresentar um receituário, ou modelos de trabalho. Tais grupos de vivências não seguem uma metodologia específica, mas vão ao encontro das necessidades sondadas no contexto em que foram desenvolvidas, ainda que possam ter traços que as podem associar com conceitos já sistematizados.

Destaco, que não busquei analisar cada uma (dos que chamo) das unidades de maneira isolada, pois assim estaria decompondo em elementos e este não é o objetivo ao exercitar a análise em unidade conforme colocado por Vigotski (1934/2009b). Cada uma dessas unidades, como que unidades dentro de uma unidade, estão imbricadas e se sustentam, compondo-se. Dessa forma, da ação dramática não podemos retirar o brincar dramático, a imaginação, a realidade, as emoções e o drama.

Para que essas vivências sejam “acionadas”, seleciono dois objetos que, nos meus processos de criação, receberam uma resignificação e se tornaram fundamentais para levar aos(as) participantes as ações dramáticas. Com as crianças, a mala da Francisca, que trazia por vezes seu figurino ou objetos que eram também mediadores da relação. Com os adultos, a caixinha de música que foi se transformando como disparadora de aventuras e que, sem dúvidas, conduziu-me com toda a sua poesia e história até esta pesquisa.

Na primeira e segunda seção deste capítulo trago, respectivamente, as vivências com e a partir da personagem Francisca; e com e a partir dos(as) Seres do Reino de Ocigam. Eles e elas estão extremamente afinados(as) a esta dissertação, pois somos unidade. Aquilo que sou, aquilo que vivencio, aquilo que sinto, passa (voluntaria e/ou involuntariamente) por eles e elas. E vice-versa. Por quê? Porque perpassam pelo meu corpo, são minhas criações baseadas nas minhas vivências, no meu brincar dramático, tal como sustento nesta pesquisa.

4.1 UMA MALA DE FRANCISQUICES: *O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Em 2007, assumi a função de professora de Educação Infantil em uma creche que atendia, exclusivamente, crianças de 0 a 3 anos. Foi uma época em que eu não conseguia transpor meu trabalho para além das apresentações das crianças em datas comemorativas, pinturas de desenhos prontos, carimbos de suas mãos para enfeites de paredes e lembrancinhas para as famílias. Um período que não queria estar com crianças tão pequenas, porque era muito difícil realizar esses trabalhos com elas. Ali me via presa ao cuidar, trocar fraldas e roupas, alimentar. E não conseguia, ainda, enxergar as delicadezas e sutilezas da

abrangência e densidade do trabalho pedagógico, especialmente com crianças muito pequenas.

Abrirmo-nos para outras possibilidades, além daquelas em que estamos habituados(as), não é uma tarefa fácil. Isso perpassa muitos aspectos em um prisma interno e externo de maneira complementares. Como prisma externo, considero que essas questões poderiam estar pautadas nos cursos de graduação, nas formações continuadas, nas políticas educacionais, em textos para leituras e, principalmente, nas discussões entre os pares, nas instituições educativas. Em mim pulsava o desejo, o meu interesse pessoal para a mudança, as minhas emoções para o novo possível. E isso vejo como que em uma perspectiva interna.

Foi neste prisma interseccionado que fui modificando minhas condutas. À medida que estudava, que discutia com meus e minhas colegas de profissão, que buscava novas formações, olhava com outros olhares para as práticas das crianças. E, à medida que observava as práticas das crianças, olhava com outros olhares para as teorias e discussões sobre a infância. Lembrei-me do meu brincar quando criança, dos adultos que estavam comigo naquele período. E passei a trabalhar de modo que minhas práticas com as crianças pudessem ser tão intensas e significativas quanto as que me marcaram.

É interessante que o movimento de reflexão, de tomada de contato com minhas memórias e com as possibilidades formativas em meu entorno foram possibilitando novas tomadas de consciência, desdobrando-se em novas posturas, novas ações pedagógicas.

O fato é que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas é muito diferente do trabalho pedagógico com as crianças maiores ou com adultos. Isso é um fato bastante afirmado e discutido, seja na escola, seja na literatura (academicamente falando). Na prática, com as crianças pequenas, a teoria é corpo! O discurso e escrita precisam estar expressas no corpo. Quanto menores as crianças, mais te exigem corporalmente. Elas precisam do outro(a) para comer, para serem trocadas, para compreenderem sobre a funcionalidade do mundo.

Trabalhar pedagogicamente com crianças tão pequenas foi um desafio naquele momento e considero que seja um desafio constante, para todos(as) os(as) professores(as), sobretudo quando envolvia qualquer situação com o Teatro, algo que já chamava muito minha atenção.

Foi com a Francisca, que descobri a potencialidade expressiva e comunicativa do meu corpo e do corpo expressivo e comunicativo das crianças. Francisca foi a primeira personagem que criei. Ela, que foi ganhando contornos na relação com as crianças e os adultos da instituição educativa na qual estava atuando, na época. Foi com a Francisca que

tomei consciência sobre a necessidade das observações para um planejamento no qual as crianças fossem mais do que espectadoras passivas de práticas nas quais apenas o adulto era o holofote. Foi com a Francisca que refleti sobre a prática pedagógica como possibilidade de criação.

Eu era acostumada a organizar peças teatrais e acomodar as crianças enquanto plateia, para assistir as professoras nas apresentações. Também era habituada a treinar as crianças, independentemente da faixa etária, para as apresentações delas, para seus familiares e comunidade escolar (especialmente nas festas e datas comemorativas). Quebrar essa estereotípia não foi uma tarefa fácil, mas posso dizer, dramático, como todo processo que nos transforma. Tal qual a educação e a criação, como afirma Vigotski (1930/2009a), “[...] a educação e a criação são sempre trágicas, porque sempre partem de um “desconforto, da falta de harmonia[...]” (p. 303).

Francisca foi muito mais do que uma simples caracterização para ocupar o tempo das crianças, foi para além de algum personagem midiático para uma data comemorativa, como muitas vezes eu mesma havia recorrido. Passei por meu primeiro processo de criação endereçado para uma relação teatral diferenciada daquela que estava habituada a assistir ou fazer, no âmbito escolar.

Levei muito a sério sua construção. Pensei o figurino, pensei sua história, seus gostos, que lugar nasceu, quantos anos tinha, imaginei sua história. Ainda que fizesse isso muito intuitivamente, queria dar veracidade para a Francisca dentro de mim, independente se sua ação fosse para crianças de até os 3 anos de idade. Na contramão de qualquer não necessidade por um compromisso com crianças tão pequenas, criei Francisca com todo o respeito de um trabalho que queria se instaurar em uma reponsabilidade. Nos escritos abaixo, compartilho o primeiro registro que realizei sobre a personagem:

Acreditem se quiser, mas Francisca é uma Princesa!

Não sei qual o conceito que você tem para Princesa, mas tenho certeza que a Francisca não se enquadraria a ele.

Mora em um Reino Invisível, em uma Floresta Encantada. Nasceu há centenas e, quem sabe, milhares de anos. O que a faria imortal, mas não consigo afirmar com tanta certeza isso.

Gosta de perfumes florais, ama a doçura dos animais e foi um fracasso aprendendo acordeom. Mas não desistirá.

Conheceu o “mundo real” e se apaixonou pelas crianças que lá vivem. Ela disse que são as crianças que mantêm o mundo real como um mundo encantado. Mas não se apaixonou por elas à primeira vista! Foi aos poucos, de forma profunda, completa e verdadeira.

Ela é engraçada, mas não digam isso a ela!

Nem riam! Porque é mal-humorada!

Não tenho muito que falar dela, ela sempre aparece quando não estou por perto!

Só a vi em sonhos...
 E tem um detalhe... Ela não fala...
 Com palavras, mas fala!
 Pergunte às crianças.
 (Registro de caderno pessoal, ano de 2010)

Ao estudar Vigotski, entrei em contato com um estudo em que o autor olha para atividade criadora no trabalho do ator(atriz), destacando uma Psicologia específica. No texto: “Sobre o problema da Psicologia do trabalho do ator”⁷⁷ (1932/2009c), tive acesso às problematizações realizadas pelo autor soviético sobre “Sistemas cênicos, do ator, da Pedagogia teatral, de observações e durante a performance [...]”(1932/2009c, p. 8), que tentavam explicar o paradoxo da emoção no trabalho do ator (atriz), em seu ofício.

Dentre as abordagens e sistemas cênicos que estavam sendo difundidos no meio russo, as sistematizações de Stanislavski são citadas por Vigotski (1932/2009c), como um caminho profícuo. O diretor da cena teatral russa da época, defendeu que os sentimentos do artista em cena não são os mesmos da vida real. Dessa maneira, precisariam ser trabalhados, requeridos. E a imaginação, um *como se*, pode ser um mecanismo desencadeador.

Ainda que eu não me sentisse atriz ao fazer o trabalho da Francisca com as crianças, que não estivesse no Teatro em apresentações, tratei de vivenciar Francisca de uma maneira corporal intensa.

Ao encontrar em contato com as sistematizações propostas por Stanislavski (1999a, 1999b, 2001)⁷⁸, vejo que trabalhei isso internamente e externamente, em um movimento cíclico. A construção da Francisca passou primeiro por um processo interno, primeiro em imagens mentais, mas que foram se efetivando e ganhando novos contornos na ação. Uma

⁷⁷ Texto original publicado a primeira vez em Moscou em 1936 e incorporado em 1984 no tomo 6 das “Obras Escolhidas” de Vigotski que só possui tradução para o inglês. E, 2009, ganha tradução do inglês para o português por Achilles Delari Junior.

⁷⁸ O Sistema stanislavskiano permite que o(a) artista (e quem mais desejar) saia de zonas lineares, identifique, reconheça, confronte emoções e situações que as provoquem externamente. O diretor russo adota a improvisação como status de processo criativo, indo na contramão da ideia que o(a) artista ganhava esse escopo devido ao ato de imitação repetitiva (ICLE, 2007). Stanislavski sistematizou procedimentos de atuação colocando corpo, emoções e o externo conectados. Aguçava a imaginação dos(as) artistas, intensificava suas emoções de modo que isso fosse exercitado também como uma espécie de musculatura a ser tonificada. Exercícios corporais eram utilizados para trabalhar as emoções dos(as) artistas, a imaginação desses(as) e assim intensificar suas atuações, sem desconsiderar contextos. Por isso, Stanislavski vai discutir a criação de personagem e a criação de papel. O primeiro estaria relacionado ao entendimento do contexto e circunstâncias de uma situação e o segundo o foco está na criação física de um personagem e suas emoções. Ambas as criações são fundamentais e indivisíveis. Stanislavski propõe que para a criação de um papel é necessário analisar as circunstâncias que emergem para criação, por exemplo o texto. Criar um contexto ficcional, analisar os fatos que envolvem aquela circunstância, propiciam subsídios para a construção do(a) personagem. Essa construção perpassa a fiscalização, as entonações, os movimentos, a expressividade dos gestos, das palavras. O modo operante desse sistema depurado pelo diretor está na imaginação, em um *como se* “[...] como alavanca para nos erguer da vida cotidiana ao plano da imaginação.” (STANISLAVSKI, 1999b, p. 87)

coisa foi imaginá-la, planejar suas ações. Outra coisa foi a relação dela com as crianças. À medida que realizava as ações da Francisca, criava novas possibilidades com as crianças. Ou seja, na prática com as crianças que essa criação, ainda tão prematura, foi ganhando sentidos, foi sendo ressignificada.

Iniciei criando uma personagem para as crianças, mas fui percebendo que não era para elas, mas com elas que atuaria. Colocar as crianças sentadas frontalmente para apenas me verem parecia algo de uma monotonia inaceitável.

Pequenos gestos e objetos simples, que poderiam ser menosprezados ou massacrados pelos holofotes de uma prática pedagógica voltada para demonstrações de resultados, foram intensificados por mim e pelas crianças, na medida em que nos pertencíamos (ou que nos constituíamos na ação dramática).

Vejo o ciclo da criação sinalizado por Vigotski (1930/2009a), o que seria a construção da realidade voltando à realidade. A base importante que move a criação seria o “ímpeto da imaginação” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 58), surgindo como resposta aos nossos desejos e as possibilidades que recebemos do meio. Assim, a vontade culmina em ação.

Francisca cresceu dentro de mim e fora, das minhas observações cotidianas, associações e embates internos. Ela não falava palavras, mas se expressava por gestos. Por quê? Porque as crianças pequenas, ainda que não dominem a fala verbal adulta, aprendem gestos e os potencializam em seus interesses. São curiosas, desbravadoras. Eu desejava que a Francisca também assim fosse.

Inspirei-me nas crianças e investiguei personagens *clowns*⁷⁹ e palhaços que não usavam a fala. Interessavam-me, porque têm uma relação corporal intensa. Busquei repertoriar-me a respeito e procurei vídeos de personagens como Carlitos⁸⁰. Tomei nota dos figurinos que não se direcionavam a imagens fechadas, que eram marcados por símbolos e eram sutis. Como no caso de Carlitos, a bengala, chapéu e bigode, por exemplo.

Lembro, como hoje, o primeiro dia em que adentrei na sala do berçário, no ano de 2010, trazendo em minhas mãos uma mala cheia de desejos e incertezas. Diante do desconhecido, não fazia ideia de como seria a reação das crianças com a personagem.

Na primeira vez que Francisca esteve com as crianças, que estive como Francisca com elas, era uma manhã de setembro ensolarada. Foi no intervalo entre o lanche da manhã e o

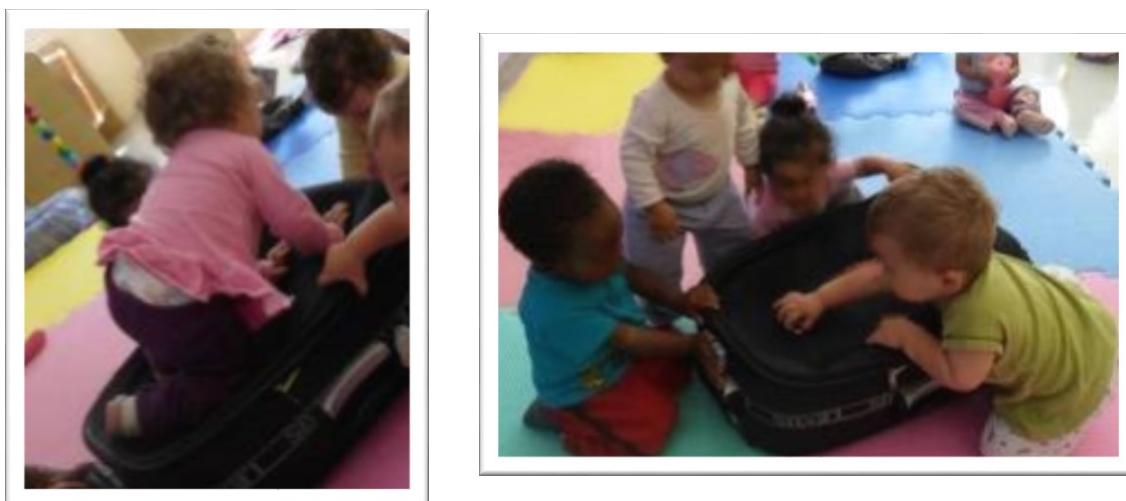
⁷⁹ Na época da construção da personagem, fiz uma busca sobre ambos os termos. Segundo Luís Otávio Burnier (2009): “Na verdade palhaço e *clown* são termos distintos para se designar a mesma coisa.” (p.205).

⁸⁰ Carlitos foi um personagem construído pelo britânico, ator, roteirista, diretor, compositor e produtor Charles Chaplin (1889-1977), ícone do cinema mudo.

almoço. Coloquei a mala que trazia os elementos que me caracterizariam ali mesmo, no tapete colorido, no meio da sala. Considerei que este seria o espaço ideal para a exploração deste novo elemento, pelas crianças. Ali, com a mala no chão, tomei distância para que as crianças se sentissem autorizadas a explorar aquele objeto.

Dessa forma, exercitei-me no limiar entre aquilo que eu tinha como meta para as ações com a Francisca e o que as crianças fariam e que poderia ser totalmente diferente do que eu esperava. Tratei de não intervir, absolutamente, e convenci minhas colegas professoras que também não interferissem. Exercitamos o silêncio e a resistência ao desejo de forçar que todas as crianças ali estivessem ao mesmo tempo ou, mesmo que abrissem a mala em nosso tempo. Foi uma tarefa difícil para mim, confesso. Pois, tinha receio e perder o controle da situação.

Foto 6 - Descobrindo a mala.



Fonte: acervo da pesquisadora (2010)

Foram longos minutos e, a princípio, com um grupo pequeno de crianças, enquanto as outras estavam em outros espaços da sala fazendo outras explorações. Quando descobriram o zíper, abriram a mala e de lá foram tirando cada elemento que eu havia colocado na mala. Exercitei também a calma e, aos poucos, fui colocando cada elemento em mim. Caracterizei-me na presença das crianças. De repente, estava em cena! Não para as crianças, como algumas vezes me coloquei, mas com elas, explorando pequenas ações que podiam parecer simplórias.

Aos poucos fui assumindo a personagem Francisca. Abandonei, primeiramente, a fala oral, para então colocar em movimento aquilo que imaginava: os passos dela, o rodar do vestido, os toques. Em poucos segundos, as crianças que engatinhavam ou caminhavam, já

estavam curiosas atrás de mim. Fui ao encontro daqueles que ainda não se locomoviam e estabeleci a relação.

Para que a Francisca estivesse com as crianças outras vezes, precisei testar diferentes momentos: por vezes pela manhã, na chegada delas na creche, por vezes durante alimentações ou trocas de roupas, por vezes à tarde. Precisei aguçar minha sensibilidade, minhas escutas, meu olhar. Precisei desacelerar, desmecanizar, pensar meus gestos, repensar a arte teatral na instituição educativa.

Foi por meio da Francisca que me deparei com o conflito, sobre o pensamento de que existia algo que movia o teatro, que o estruturava, que oferecia condições de existência e que hoje adquire novos sentidos pelo acesso aos estudos aqui confrontados: o drama e a ação dramática.

Foto 7 – Movimentando curiosidades.



Fonte: acervo da pesquisadora (2010)

Não realizava jogos de regras explícitas, como os jogos teatrais, embora eles tenham feito muita diferença na minha formação tanto no curso que mobilizou a criação da Francisca, quanto na graduação em Licenciatura em Teatro. Mas, agora sob uma atenção sobre o brincar dramático, vejo que estabelecia essa relação com as crianças.

Eu convidava as crianças a brincar dramaticamente com a Francisca. Explorava o espaço da sala, nos planos alto, médio e baixo, bem como ações que podiam ser imitadas pelas crianças: gestos simples como produção de sons com a boca, mandar beijo, entrar debaixo da mesa, mexer partes do corpo ao som de músicas, dentre outras intervenções.

Foto 8 – Vem cá, Francisca!



Fonte: acervo da pesquisadora (2010)

A vivência entre Francisca e as crianças foi sendo gerada, principalmente, por situações no próprio momento das ações. Contudo, ações inesperadas, improvisadas, não significavam a ausência de um planejamento. Analisar a frequência das intervenções da personagem, assim como a alternância dos objetos contidos na mala e o esboço das provocações a serem estabelecidas, que despertassem as reações das crianças, eram indispensáveis.

A relação com o espaço e com as crianças foram fundamentais para que a brincadeira dramática fosse desenvolvida. Importante destacar que todas as ações foram realizadas sem a em um “falar com as crianças na linguagem delas”. E, em cada momento com as crianças, compreendi que, mesmo sem falas declaradas, Francisca estabelecia uma comunicação. Não houve a preocupação de um entendimento concreto da personagem pelas crianças, o mais importante foram as relações e o incentivo para vivência de ordem estética.

Entendi que meu corpo deveria estar ativo para perceber em que momento surgiria algo que pudesse estabelecer uma relação e incentivar ações dramáticas. Cabe ressaltar que desde o berçário elas poderiam ocorrer. Nesse caso, elas são sutis, estão nas imitações de situações, em imitações corporais, expressões corporais, manipulação de objetos, ressignificação de espaços da instituição educativa, como a sala. O drama está ali, em uma ação interna e externa diferenciada do habitual.

Qualquer informação vinda das crianças era considerada e aproveitada, por exemplo, o choro, os objetos trazidos à personagem, os sons, etc. Legitimar as proposições delas e, conseqüentemente, as reações, era um exercício frequente a ser conquistado. Cada referência produzia significados, um toque corporal, um rodar do vestido, uma cócega. Afetos!

Foto 9 – Por que chora?



Fonte: acervo da pesquisadora (2010)

Em algumas intervenções, após me caracterizar de Francisca, simplesmente deitava ao chão e fingia dormir. A ação se desenvolvia a partir da brincadeira de fazer a personagem dormir ou acordá-la. Aos poucos, comecei a produzir problemáticas propositas, como por exemplo, no momento da caracterização, não encontrar um dos sapatos e, mesmo sem a fala

oral, solicitar por ele (o sapato). As crianças se envolviam e algumas tiravam o próprio sapato para colocar na personagem.

A ação dramática estava embasada no brincar dramático, sem a intenção de favorecer delimitações entre quem faz ou quem não o faz. Ainda que eu fosse a proponente das ações, a mediadora, não direcionava o foco para mim. E esse é um grande exercício, descolar-se de uma posição de adulto como o único protagonista e compartilhar o protagonismo com as crianças.

Os objetos trazidos na mala da personagem eram alicerces intencionais para o contexto da ação dramática, subscritos sempre com questionamentos mobilizadores para o andamento dos planejamentos: O que um rolo de papel higiênico na mala da personagem poderia suscitar como relação? E frascos de xampu? E se um objeto da sala, preferido das crianças, desaparecesse e reaparecesse misteriosamente, dias depois, na mala da personagem? Qual a reação das crianças frente a essas situações? Qual a relação que a personagem estabeleceria com as crianças frente aos objetos ou a propostas advindas das próprias crianças?

Foto 10 – O desenrolar do papel.



Fonte: acervo da pesquisadora (2010)

O percurso foi longo. Mobilizou minha reflexão empreendida sobre a prática, no Trabalho de Conclusão de Curso que realizei ao final da graduação em Licenciatura em Teatro. Reconheci naquele momento e reconheço, ainda mais hoje, nesse revisitar teórico, o conceito de professor em ação dramática, defendido por Leite (2015).

[...] o professor em ação dramática é uma proposta que tem por objetivo a ampliação das possibilidades de comunicação entre professores e crianças pequenas. É um trabalho que reivindica, nessa comunicação, o direito das crianças pequenas se expressarem. Assim, o professor ao utilizar o drama regula suas atitudes por meio da relação: **ação e reação**. (2015, p. 105, grifo da autora)

Olhar fotos de outrora, reler o que escrevi, rememorar esses momentos nesse novo movimento teórico me faz perceber que, embora me visse em cena, não era como atriz, mas como afirma Lopes (1989;2017) de que somos todos(as) atuantes ainda que não sejamos atores/atrizes de profissão.

Em 2014, quando estudei no trabalho de conclusão da graduação em Licenciatura em Teatro as ações com a Francisca, usei o termo professora-artista para nomear meu papel docente naquela relação entre personagem e as crianças. Hoje não vejo mais sentido neste termo. Isso porque, reconheço que fazia dentro da profissionalidade docente com a Educação Infantil. E, por isso, também não vejo o que fazia como Teatro, pois ele faz parte de um universo de sistematizações de uma profissionalidade que também precisa ser reconhecida dentro de suas especificidades.

Precisamos assumir que há uma profissionalidade diferente em cheque em ambas as situações. No Teatro, com os atores(atrizes) há formas e conteúdos muito específicos a essa profissionalidade.

De acordo com Sacristan (1991), a profissionalidade docente pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”(p. 65). E isso se alterna também de acordo com a especificidade da etapa educacional. Porque ser professor(a) de Educação Infantil e ser professor(a) em graduação, também são situações distintas.

Em relação as profissionais de educação de infância, segundo Oliveira-Formosinho (2002) “O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus

conhecimentos, competências, sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 133).

Ainda que tivesse criado uma personagem, dramatizasse com as crianças, fiz isso como professora na minha profissionalidade. E, como professora de Educação Infantil, que reconhece o brincar como atividade motriz e as expressividades corporais como importantes. Assumir isso é fundamental para a profissionalidade da educação da infância. Eu era uma professora que abriu comportas artísticas, criou, imaginou, porque isso faz parte do ser humano, independente de me configurar artista.

Sabemos que os territórios de conhecimentos se cruzam e isso também ocorre na relação Teatro-Educação, ainda que cada área possua suas especificidades. É nesse cruzamento de territórios que enxergo o drama como algo que transcende a área artística e se desdobra em ação pedagógica.

Essas situações são vislumbradas em uma Educação estética que é uma via de importância à formação humana. Como nos esclarece Vigotski (1921-1924/2001), a chave para a tarefa de uma Educação sob uma ótica estética, está em compreender a vivência estética na própria vida, em entendê-la arraigada a ela. Como vimos, a vivência estética está relacionada a influências de ordem sensíveis e, se está relacionada a vida, encontra-se também no limiar entre ela e a atividade criadora.

As vias de uma Educação estética estão em proporcionar processos criadores. Seja por meio do contato com a arte, no caso da teatral, ou (e principalmente aqui pelo tema desta pesquisa) por meio de suas bases: a ação dramática e o brincar dramático.

Mais do que estar preocupada em dividir as crianças em fazedoras de teatro e espectadoras, ou que adquirissem alguma técnica artística, preocupei-me em que as crianças tivessem acesso a vivências que despertassem suas curiosidades, seus encantamentos, suas explorações, seus sentimentos e que isso contribuísse ao desenvolvimento cultural delas.

Francisca não era uma palhaça convencional, como já explanamos, daquelas com roupas extravagantes e cores exorbitantes. Cada detalhe de seu figurino foi pensando de maneira harmônica, a partir da ideia de que as crianças precisavam ter contato com um personagem para além do que a mídia lhes apresentasse. Apostei na simplicidade de uma mala, de uma meia calça roxa, de uma flor da mesma cor no cabelo, uma luva e um vestido amarelo. E, posteriormente, adicionei maquiagens e outras indumentárias.

Gradativamente, eu me compunha na frente delas, principalmente em se tratando dos bebês e, somente à medida que sentia as crianças mais seguras com a personagem, que

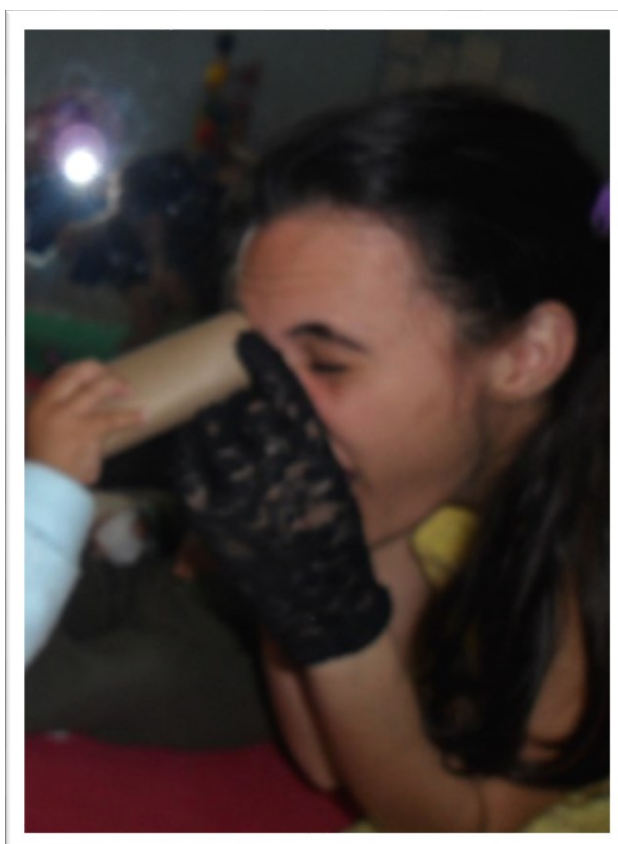
adentrava em seus espaços como tal. Foram cerca de 3 anos trabalhando com essa proposta, ressignificando a cada contato com as crianças.

Ter acessado conhecimentos do Teatro também contribuiu para esses movimentos. Mas também os vi na seriedade de ser professora que estava em processos de criação, de imaginação e do brincar dramático que não deixou de ser marca, mesmo que eu fosse adulta.

Francisca foi um atravessador de águas, deixou marcas significativas em minha vida. Marcas que me possibilitaram aprendizados não apenas profissionais ou “técnicos”. Nela, atuo como personagem e passo a observar de que maneira minha ação, como personagem, conduz o momento do fazer-se professora. Francisca se constituiu em um abridor de portas, espaços, relações. Ampliou sobremaneira minhas vivências nas instituições educativas. O que me aproximou cada vez mais de mim mesma, enquanto pessoa e professora que sou.

Tratei de “meninizar-me”, como assume Freire (2018), e me liguei à lógica das crianças. Repensei minhas ações pedagógicas, na e pela condição dramática e criadora da brincadeira, que transforma muitas coisas em outras, pelas ações da Francisca.

Foto 11 – Para além do que há.



Fonte: acervo da pesquisadora (2013)

Não era somente quando estava com figurino de Francisca que me percebia professora em ação dramática (LEITE 2013; 2015). Como esse próprio conceito define, a expressividade do corpo, as brincadeiras imitativas, o uso de histórias contadas e dramatizadas, o uso de bonecos de manipulação, brincadeiras com vozes, e muitas situações, podem revelá-lo. E, sobretudo, se houver reações acolhidas das reações das crianças por parte do professor(a) e alimentação das ações com base nessas reações.

Eu estava sendo, sem dúvidas, uma professora em ação dramática (LEITE 2013; 2015), conforme nos dita o conceito. Mas essas práticas tinham uma amplitude que perpassavam um processo de criação da minha parte, com base nas minhas vivências, nas minhas sensações, na minha imaginação, e em todo o drama que esse processo perpassa. Se eu estava sendo uma professora em ação dramática, era porque o drama como possibilidade pedagógica é existente em um alcance maior do que poderia delimitar.

Minhas análises permitem compreender, nesta pesquisa, *o drama como ação pedagógica*. Ainda que possa associar minhas ações dramáticas vivenciadas com, e a partir da personagem, às definições de Leite (2013; 2015), penso que há uma amplitude que diria de aspecto mais ampliado. Considero que o próprio conceito de Leite (2013; 2015) cabe na proposição do *drama como ação pedagógica*. O professor em ação dramática constitui-se em uma das possibilidades em que a ação dramática é possível de existir. E as ações da Francisca não estão apenas fechadas nele. Fui embebida pela relação diferenciada de muitas abordagens, ativei minha imaginação e a imaginação daqueles(as) com os quais me relacionava. As potencialidades expressivas do meu corpo, o brincar dramático, desperta sentimentos, as emoções das crianças, de acordo com a realidade que são vivenciadas.

As “unidades” sondadas no capítulo anterior: drama, imaginação, realidade, emoções, brincar dramático estão em movimento na ação dramática proporcionada com a Francisca e todo esse conjunto no *drama como ação pedagógica*. Ele não se encerra nas ações de uma personagem, mas está em todas as propostas nas quais podemos exercitar essas unidades. São unidades a compor unidade: *o drama como ação pedagógica*.

O *drama como ação pedagógica* está no (a) profissional da Educação proporcionar momentos em que o brincar dramático e a ação dramática possam ser exercitados, mobilizados. Exigem, portanto, a necessidade do contexto, os interesses, as dramaticidades que envolvem a realidade pedagógica. Está posto no exercício de se imaginar novas situações, ressignificar, reelaborar, reprojeter. Está em sentir, em observar, em afetar-se pelo que o contexto pode oferecer. Está em exercer a criação, proporcionar vivências estéticas, seja ele

personagem ou o espaço e a materialidade na qual as crianças possam exercitar o drama da vida e da atividade criadora, realizando o brincar dramático.

Ao analisar todo o registro que tenho das ações com a Francisca, as fotos, os vídeos, as anotações, o estudo permeado por meio do TCC da Licenciatura em Teatro, revejo o quanto essa vivência me transformou como professora das crianças, mesmo que eu não estivesse como Francisca.

4.2 O TILINTAR DA CAIXINHA DE MÚSICA: (NÓS) DE OCIGAM. O *DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA* NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA.

O sentido desta seção implica no funcionamento da caixinha de música. Mesmo correndo o “risco” de que alguns e algumas Seres Encantados(as) apareçam por aqui a dar seus pitacos. Principalmente, os(as) Seres do Reino de Ocigam que, além de terem apresentado esta dissertação e terem grande afinidade por se comunicar por cartas, por bilhetes, por livros mágicos, são o resultado de um processo de criação tão intenso quanto o da Francisca, por isso são escolha de vivência a compor esta pesquisa. O diferencial é que são esses(as) seres de relação, sobretudo, com os adultos, ainda que mantenham-se também emaranhados(as) com as crianças.

Assim, coloco para tilintar a caixinha de música e vamos ver quem é que surge de lá, de cá, de dentro. Talvez, vocês já tenham uma ideia.

Foto 12- Bem-vinda, Aivilo!



Fonte: acervo da pesquisadora (2018)

Ah, é um prazer estar aqui de volta à escrita. Como disse lá na introdução desta dissertação, voltáramos a fim de contar a ação com os(as) profissionais da infância. Estaremos em sintonia com a Olívia já que este subcapítulo, em especial, está sendo escrito tendo como trilha sonora a tão estimada caixinha musical. Ah, só para que fique melhor destacado, nossa escrita estará em “itálico”, conforme notam neste parágrafo.

Somos nascença (gestada) de uma desassossegada professora de Educação Infantil que desejava inventar jeitos de atizar os(as) colegas de profissão, quando estava na formação continuada, a magia que descobriu (e construiu) na relação com as crianças. Em 2013, a pesquisadora desta dissertação, iniciou seus trabalhos com uma equipe que atuava em formações continuadas por um Departamento de Educação Infantil, de uma RME enorme, com muitas demandas. Suas ações eram voltadas para formações sobre a linguagem dramática e o brincar, conforme já pela pesquisa fora apontado. Ministrava cursos de longa e curta duração, participava da organização de eventos voltados para compartilhamentos de saberes e práticas realizadas pelos(as) profissionais daquela RME.

Mas a graça, a leveza de ser e estar em personagem irrompeu e se perpetuou em formações que convocavam um “SerEstar”. Tanto dela mesma – digo, a pesquisadora – quanto tantos e tantas- digo de quem estava nessas formações. Era um convocar, no sentido de reunir e num sentido de com “evocar”(tornar presente a imaginação e a memória).

E nós de Ocigam, que temos a ver? Bem, nós somos, sem dúvidas alguma e sem modéstia também, a causa de coceiras, causa de pirilampices para a chegada até aqui, nesta dissertação! Somos o desejo surgido e trabalhado na realidade desta pesquisadora. Realidade em total dependência (necessidade, urgência e indissociação) com o imaginar. Somos a criança e o adulto num só. Somos a Olívia criança e adulta numa só. A prova (sim, a prova) VIVA que o adulto também brinca e que isso é sério! Somos a prova de que o brincar e a ação dramática são fios de conexão, ou melhor, um fio só: longo e de múltiplas cores.

Para que esse fio ganhe acabamento e fundamento de teoria, e se faça em laço a esta dissertação, devolvemos a(s) palavra(s) à Olívia, que é quem está à frente dessa maluquice (indispensável, sabemos) de estudos, estudos e estudos. Mas fiquem cientes que a caixinha de música está bem ao lado dela e, a qualquer horinha descuidada proposital, assumiremos o verso.

Para dar continuidade as reflexões acerca das unidades sondadas no *drama como ação dramática*, trago neste subcapítulo o segundo grupo de vivências no qual estive em ação dramática e no qual é possível contemplar a relação com o brincar. Trata-se das vivências com e a partir de Aivilo, Baleia e o Reino de Ocigam, composto de ação dramática criado para e com a relação com adultos atuantes na Educação Infantil.

Um duplo movimento contribuiu para que a ação dramática, como atividade criadora, no trânsito entre vida e arte, acontecesse com os adultos. Um movimento, pelo saudosismo de realizar o que realizava com as crianças, de estar em processo de criação junto com as crianças, de estar em ação dramática junto com elas. E outro movimento, pelo interesse por partir de um outro lugar de fala que não somente a exposição de conteúdos formativos.

Dois movimentos que se bordam a atender tanto os desejos pessoais, desejos até então irrealizados, assim como confrontar necessidade formativa de um contexto. Afinal, por que apenas falar sobre o brincar? Falar sobre a linguagem dramática? Por que não os vivenciar?

A vivência a partir e com a Francisca já havia acusado uma importante via da ação dramática acontecendo com e não para os(as) participantes. E, foi esse o sentido da aposta. Organizar vivências nas quais as participantes das formações pudessem estar em ação

dramática, em uma relação com o brincar, ao invés de terem acesso a técnicas, exercícios cênicos que culminassem, de algum modo, em algum produto de ordem “apresentacional”.

Isso porque, é desse modo que muitas vezes a relação Teatro-Educação nas instituições educativas pode ser encarada: apresentações das crianças para as famílias em datas como dia das mães, dia do índio, dia das crianças. Para mudar essa perspectiva já engessada, a vivência por meio de situações que coloquem a relação com o brincar, com a imaginação, de modo fluído, foi vista como um ponto a ser investido.

O Teatro, no entanto, é mais do que isso. Tem o drama em sua raiz, em sua base, assim como o processo de criação que envolve a imaginação, a realidade, as emoções; colocados em movimento pela ação dramática e tendo como um pilar a relação com o brincar dramático.

Nas formações para as profissionais, a intenção era que, por meio da ação dramática, as participantes tivessem acesso ao brincar, mas não necessariamente ele nomeado como tal. Não no sentido de: “Vamos brincar de...”, ou “Que tal brincarmos de...”. Mas se percebessem envolvidas nesse limiar que hoje identificamos como brincar dramático, vivenciassem as possibilidades que a ação dramática poderia suscitar e isso contribuísse de alguma forma com a organização de práticas pedagógicas com as crianças.

Vigotski (1921-1924/2001) nos ensina que a imaginação oferece a oportunidade de que no ambiente educativo as crianças, estudantes, e demais participante dessa rede operacional, estendam suas possibilidades vivencionais. Sem esquecermos que a principal fonte da imaginação está na realidade vivenciada pelos sujeitos e para que seja cada vez mais abundante precisa estar aliada as mobilizações emocionais.

A intenção era “[...] não limitar ao mero estudo do relato verbal sobre eles [os temas], mas tender a penetrar, através da fachada verbal de sua descrição, em sua própria essência[...].” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 154). Proporcionar as professoras e demais profissionais que vivenciassem a ação dramática, se relacionando com personagem, contexto imaginativo e isso levasse ao conhecimento da realidade, ou seja, sobre o brincar dramático.

Faz-se indispensável “[...] provocar a emoção e, ao transmitir ao aluno [a criança, o(a) estudante, o(a) professor(a)] diversas noções, não devemos nos preocupar apenas com o material, mas fazer com que surja no aluno a correspondente emoção.” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 155)

Foram esses os objetivos ao levar os(as) personagem, a história que permeia “Ocigam” para o ambiente da formação continuada de profissionais tão importantes para a educação da

infância. Ou seja, que os(as) profissionais pudessem imaginar, sentir, enriquecer suas vivências brincantes. Que também organizassem momentos nos quais as crianças pudessem brincar dramaticamente. Fosse por meio de ações diretas dos adultos, como no caso deles mesmo serem personagens com as crianças, como indiretamente, organizando espaços e materialidades em que elas exercitassem isso consigo ou com seus(suas) colegas.

Para tanto, é preciso também que o(a) professor(a) amplie seu repertório, suas vivências estéticas, imaginativas, que sinta, que conflite seus pensamentos, que se dê conta de que há sempre a possibilidade de um novo a ser criado. Que as práticas pedagógicas podem ser sempre transformadas, transgredidas e que podem ocupar um espaço de criação.

As vivências inspiradas em histórias do contexto literário, como Alice, Chapeuzinho Vermelho, que já lhes contamos na apresentação desta pesquisa, já haviam rendido um caminho bem profícuo para explorações de criação. Para além das histórias tão conhecidas, a caixinha de música trazia essas personagens para que fossem ajudadas a encontrar algum objeto desaparecido, alguma situação que acabava eclodindo (sendo desvelada) em enredo original. Na história da Chapeuzinho não há menção a uma capa perdida, mas ao ressoar a caixinha de música a personagem surgia e pedia ajuda para essa problemática, para esse conflito. Para tanto, muitas aventuras aconteciam. Aventuras no trânsito entre o real e o fantástico, explorando emoções, explorando o significado cotidiano de objetos, reelaborando criativamente a história e trazendo-a para ser vivenciada numa relação com o brincar dramático.

Mas, assim como havia feito com a Francisca, o desejo da criação mais aprofundada de um enredo levou-me ao que podemos chamar de “invencionices pedagógicas”.

Vamos dar uma pausa na escrita da Olivia para contar-lhes que ler sempre foi uma de suas grandes paixões. Principalmente, as histórias com teor meio fantástico, sempre foram as que mais se identificou desde a infância. Desde os contos clássicos até histórias que evocavam reinos encantados, magias, recheados de personagens peculiares, ou mesmo cidades que abrigam atmosferas de fantasias. Clive Staples Lewis (C.S Lewis), Lyman Frank Baum, Michael Ende, Lewis Carroll, na adolescência os contos das Mil e Uma Noites, Miguel de Cervantes, Monteiro Lobato. Já adulta, Gabriel Garcia Marquez e José Saramago, foram/são alguns exemplos rápidos e favoritos. Ainda contabiliza os que teve a oportunidade de apreciar nas aulas generosas da professora Gilka Girardello já em uma disciplina do

mestrado. Afinal, a Universidade e a Pós-graduação também podem abrigar uma esfera de encantamento.

Foi em 2016 que começamos a perambular a imaginação da Olivia que estava sentindo a necessidade de criar um novo personagem e uma aventura dramática diferente das que estava habituada. Embebida pela recém-concluída leitura de “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago (2011), e fazendo um paralelo sobre as situações de cegueira social que o Reinos de vocês são submetidos, enfrentam e vivem (dramaticamente) no dia a dia, decidi criar um enredo que contasse a história de um Reino que seus(suas) moradores(as) estivessem ficando cegos(as) e que precisavam de ajuda para reverter aquele problema. E, uma guardiã, portadora de um amuleto mágico, seria a ponte para buscar auxílio. De um jogo de palavras com as amigas que atuavam na formação, brincou com seu nome ao contrário: Olivia dava espaço para Aivilo, a nomeada do Reino de Ocigam. Para o amuleto mágico, inspirou-se em Sara, do seu desenho favorito “Cavalo de fogo”.

Já ao término de Saramago, emendou “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (2018), que até àquela altura da vida ainda não havia lido. E, até hoje não, porque as páginas iniciais trazem a morte da cachorra Baleia e que a fizeram desistir de prosseguir. Em um claro rompante de reação estética, catártica, como nos explica Vigotski (1925-1926/1999b), tão difícil explicar, mas que a fez eclodir em lágrimas e soluços. Ela estava dentro de um ônibus em Curitiba, no trajeto do trabalho para casa, com pessoas que não entendiam o motivo daquela reação. Era somente ela, um livro, suas páginas escritas e uma história. Era somente ela, a imaginação disparada, as emoções tão fortes e reais. Ali decidiu que desejava ter uma “Baleia” e que ela jamais morreria. Assim, Baleia se tornou a fiel escudeira da Aivilo.

Bem, assim fomos geradas(os), gestadas(os), agora já sabem.

Entre essas e outras, concordamos com Vigotski (1925-1926/1999b, 1930/2009a, 1921-1924/2001), a criação é um processo complexo que tem relação com a realidade, com o que nos cruza, com que ouvimos, sentimos, e jamais de maneira passiva, mas dramática. Tanto com Francisca vemos essa situação, como em Aivilo, Baleia e Ocigam.

A primeira vez que a história “ocianesca” entrou em movimento foi para uma formação com pedagogas que atuavam também em ações formativas dentro das instituições de ensino das quais trabalhavam, que discutiria o faz de conta (termo usado na RME do município) como um direito das crianças. Assim como em outras vivências com os adultos, o

objetivo era que as ações dramáticas fossem desencadeadoras de uma imersão ao brincar dramático.

Mais uma pausa para lhes lembrar que, conforme lhes relatamos na apresentação desta pesquisa, Olivia conta aos(as) presentes nas formações que uma caixinha de música mágica sempre que aberta e a música ressoada algo “extra-ordinário” acontece. Conta sobre a vez que abriu a caixinha de música e nas notas voantes lembrou de muitas coisinhas miúdas, singelas e brilhantes que viveu com o pai, que na ocasião havia recém falecido. Conta que lhe bateu uma mistura de sentimentos, entre suspiros e sorrisos, voos entre o momento real e o lembrado cruzavam terreiros. Na memória repetiu momentos da infância. Um braço de sofá, um cabo de vassoura, um cavalo, um chapéu.

Conta ainda que para o “extra-ordinário” acontecer é preciso acionar a saudade, as memórias da infância, a imaginação, deixar-se encantar, deixar-se poetizar. Afinal, as formações eram voltadas para a discussão sobre o faz de conta das crianças, que aqui insistimos como brincar dramático. Esse brincar tão poético, potente, imaginativo, capaz de emocionar, chorar ou gargalhar a quem a ele admirar.

Mas, se perguntava Olivia: será que os adultos estavam tão distantes do brincar? Será que a ação dramática com fins de pó de “pirilimpimpim”, de partículas de invencionices, de curiosidades, poderia proporcionar alguma situação que rememorasse vivências de brincadeiras de infância e, ao mesmo tempo, incentivasse, mobilizasse o brincar do adulto e a valorização desse ato para a infância? Para além do discursar, brincar!

Há ainda de se ressaltar que as ações dramáticas realizadas com as crianças e com os adultos têm características peculiares em ambos os casos. Isso porque, concordamos com Vigotski “[...] os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se porque a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto.” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 43). Assim, os adultos não são tratados como crianças e os argumentos utilizados são compatíveis com a especificidade de suas vivências.

Fazer perguntas às participantes era fundamental. Constatei, na prática, que não é muito fácil o adulto aceitar situações explicitamente imaginativas. É comum sentirem-se inibidos, envergonhados, ou mesmo resistentes e, como propositora por meio da personagem, tinha a intenção de favorecer um ambiente no qual essas emoções fossem apaziguadas em prol de uma entrega, embora não forçada. Percebi que se utilizasse a estratégia de causar uma

simpatia, embora sem se distanciar da problemática que levava ao pedido da ajuda, favorecia uma recepção. Reconheço assim que havia um jogo, um brincar dramaticamente com os(as) participantes, sem impor personagens ou que se envolvessem tão diretamente.

A primeira vivência com Aivilo, Baleia e o Reino de Ocigam, durou cerca de 8 meses, com ações mensais de aproximadamente 40 minutos realizadas durante as formações. Geralmente, pedia licença para acionar a caixinha de música e, dessa forma, a ação dramática era vivenciada.

Posteriormente, convidava as participantes às discussões teóricas, às análises de práticas desenvolvidas com as crianças, às leituras de textos, ao compartilhamento de ações propostas no cotidiano pedagógico das participantes. Nunca se teve a intenção de didatizar os nossos momentos, as nossas vivências estéticas. Tampouco, sistematizá-los a tal modo que se transformassem em receituários e códigos a serem repetidos. Mas, que sobre valessem as marcas que as vivências estéticas poderiam registrar nos sujeitos envolvidos e isso reverberasse em uma educação aliada à vida e aos processos de criação.

A primeira vez que a caixinha de música ressoou e nos trouxe de Ocigam, não tínhamos ideia do quanto viveríamos de aventuras. Chegamos, eu e Baleia, para pedir ajuda sobre a cegueira que acometeu nosso Reino, munidas dos amuletos mágicos que nos protegiam daquele terrível mal.

Lembro até hoje, as expressões desconfiadas. As participantes da formação não tinham ideia do que era aquilo. Das 20 pedagogas presentes, mais ou menos, 8 entraram de pronto na brincadeira.

Na sequência das fotos abaixo, temos a aproximação de algumas participantes no primeiro encontro, visivelmente envolvidas e empolgadas com o problema da cegueira em Ocigam e com os elementos ligados a essa história.

Foto 13- Ativando Seres Encantadas



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

As fotos retratam objetos corriqueiros que eram ressignificados nas e para as ações dramáticas. Um conta gotas que deixou de ser um simples objeto dessa funcionalidade para conter as “Águas escuras das Cataratas do Niágara”, um artigo livro que foi reencapado para ser utilizado como um livro de consignas mágicas, um telefone antigo que passou a ser o elo com o fantástico. Tudo isso sob a intencionalidade onde a ação dramática seria constituída.

Foto 14 - Objetos mágicos



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Arriscar mais, como as crianças o fazem, é disso que os adultos precisam.

Conforme afirma Vigotski (1930/2009a), as crianças possuem uma paixão por exagerar. Mas, o que o autor também afirma é que qualquer ação inventiva humana, da criança ao adulto, é tecida pelo exagero. Segundo Vigotski, “[...] exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde a nossa necessidade, ao nosso estado interno” (VIGOTSKI, 1930/2009a, p. 37). Por isso, se torna imprescindível atividades nas quais esse exagero possa ser exercitado em prol da criação. Consideramos que o brincar dramático oferece esse espaço.

Vigotski (1930/2009a) afirma que os adultos têm a capacidade imaginativa mais desenvolvida que as crianças, mas controlam muito mais e confiam muito menos nos produtos da sua imaginação. Além disso, acham que a imaginação está fadada, assim como o brincar, a atividades de pouca importância. É comum acharem isso coisa de criança e se esquecem que a imaginação “[...] está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realização humanas” (SMOLKA, 2009, p. 30)

É uma via de suma importância a relação entre as crianças e os adultos na educação da infância. E, o brincar dramático se mostra um elo fundamental. Os adultos que têm a oportunidade de exercitar essa base imprescindível para o desenvolvimento das ações dramáticas humanas, que está no limiar entre a vida e a arte, poderão enriquecer suas vivências estéticas, sensíveis e necessárias para a docência com as crianças.

Concordamos que “[...] brincar como as crianças - isto é, com a devida seriedade que as crianças atribuem às suas brincadeiras - é uma necessidade humana extremamente importante e profundamente séria. Reforçamos que essa necessidade se estende ao longo da vida.” (MOREIRA 2015, p. 58)

E esse brincar foi exercido também “por mim comigo mesma”, com as crianças e com os adultos. Não há uma relação antagônica entre ser adulto e brincar, principalmente o brincar dramático, que aqui discutimos. Pois, ele oferece todas as condições necessárias para que o processo de criação exista, além de ser também uma atividade criadora.

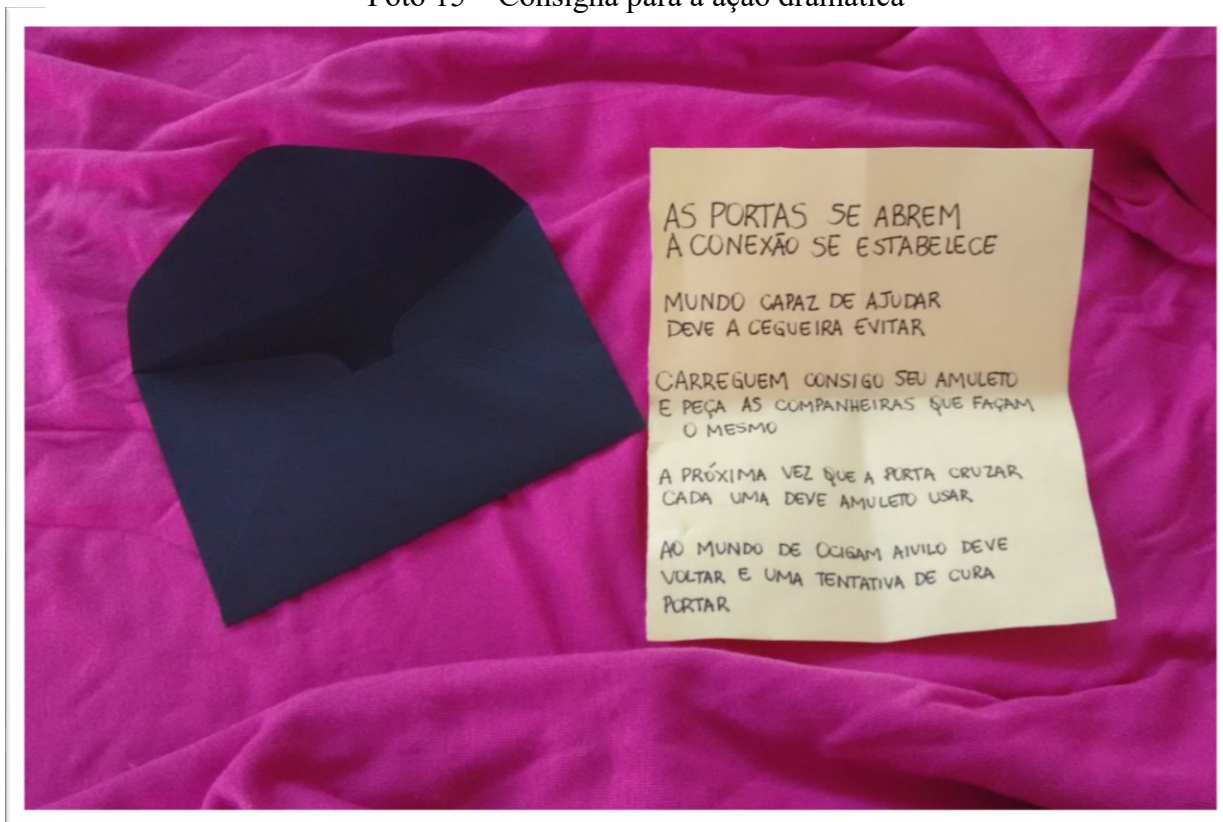
Assim que a caixinha de música ressoava e trazia de lá (daqui de dentro da imaginação) Aivilo, Baleia e as questões relacionadas à Ocigam, as reações das participantes eram acolhidas e alimentavam as ações com a história. Também, a partir disso, novas provocações eram lançadas. É o que vemos no conceito do professor em ação dramática, tal qual preconizado pela autora Leite (2013;2015), associado ao profissional atuante com as crianças. Ou seja, a ação proporciona reações que voltam a se tornar ação por parte do

professor(a) em ação dramática. Contudo, não é somente com as crianças que isso ocorre, conforme pude vislumbrar na prática com as profissionais participantes das formações. Todo esse conjunto: ação- reação- ação, também pode acontecer de adulto para adulto, de adulto com adulto.

Geralmente, consignas⁸¹ eram utilizadas com a finalidade de estabelecer tarefas necessárias para dar continuidade ao movimento da ação dramática. Encontrávamos pistas em diferentes lugares que nos ajudavam sobre o que poderíamos fazer, ou por vezes nos deixava com mais dúvidas, que exigia uma maior deliberação do grupo. Por vezes, éramos surpreendidos por alguma carta ou áudio miraboloso de algum vilão tentando nos enfraquecer.

Na foto a seguir, podemos contemplar a primeira consigna encontrada após seguirmos as pistas que nos levava até uma chave e um báu.

Foto 15 – Consigna para a ação dramática



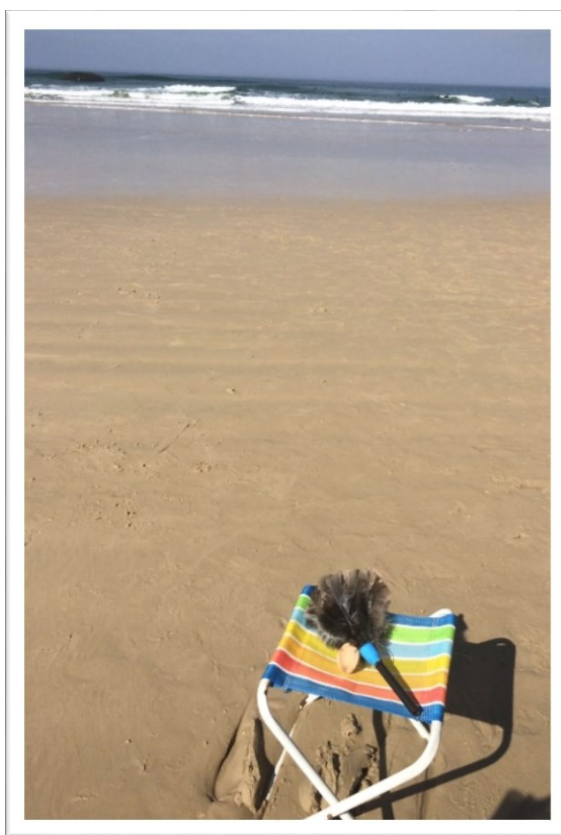
Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

⁸¹ Por consignas considera-se, nesta dissertação, frases, objetos, pequenas ações que podem dar algum tipo de suporte a ação dramática, algum tipo de provocação, de orientação. Conforme podemos observar em exemplificações ao longo do texto.

Mas, ainda que algumas situações tivessem sido planejadas anteriormente aos momentos da formação, havia uma abertura para o que acontecia no momento presente.

Certa vez, as pedagogas sugeriram que a Baleia fosse levada para suas casas e, a cada encontro, uma ficaria responsável por sua proteção. Ela estava sendo ameaçada terrivelmente por áudios e cartas misteriosos. Em um fim de semana, uma das pedagogas levou a Baleia para a praia, e nos trouxe fotos.

Foto 16 – Baleia e a praia



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

E, uma tragédia aconteceu. Segundo relato da pedagoga, o amuleto mágico da Baleia se quebrou e ela começou a ficar cega, como aconteceu com os(as) demais seres ocianescos. Com isso não contávamos, em hipótese alguma! As pedagogas deram a ideia de levar Baleia para um grupo de crianças, da instituição de uma das participantes, para que nos ajudassem com projeções tanto para a cegueira que estava tomando a Baleia, por causa da falta do amuleto e de todo o Reino de Ocigam.

Isso indica que os adultos também se envolvem emocionalmente com a história e podem ser incentivados em propostas imaginativas e de criação por meio de um convite ao brincar dramático.

Foi a pedagoga que levou a proposta para as crianças, contando para elas e também para as professoras, o drama do ocorrido e a situação do amuleto da Baleia. A turma escolhida para ser a guardiã da Baleia foi da pré-escola, ou seja, crianças de 5 anos. Isso porque, em conjunto, julgamos que pela circunstância já em elaboração, as crianças mais velhas teriam mais condições de contribuir com a solução das problemáticas elaboradas com e para um contexto adulto.

Para Vigotski (1921-1924/2001, 1930/2009a), a capacidade imaginativa vai se complexificando também de acordo com a faixa etária e à medida que os sujeitos têm material haurido da realidade, da cultura, da história, das relações.

Na foto a seguir, as crianças estavam dialogando com a Baleia, dando vida a ela, emprestando suas vozes e dando-lhes movimento. Nessas ações, podemos verificar o que Vigotski (1930/2009a) abordou acerca dos objetos serem utilizados como base para a imaginação. O brincar dramático acontecendo.

Foto 17 – Baleia e as crianças.



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Eu, Aivilo, também estive com as crianças para buscar a Baleia, que havia recebido delas um novo amuleto, e para buscar suas contribuições para resolver a cegueira do Reino de Ocigam. As crianças se sentiram curiosas e queriam saber todos os detalhes da caixinha de música e de Ocigam.

Foto 18 – Os detalhes de uma ação dramática



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Nessa relação entre as crianças e a história, os(as) personagens, os adultos envolvidos, podemos contemplar todas as suas unidades, imaginação, realidade, emoções e o drama, em movimento no brincar dramático.

Os encontros com as pedagogas foram de grande surpresa, pois não se mesurava que chegaríamos a tal ponto. Duas das participantes, em um dos encontros, vieram como personagens! Nane e Zane trouxeram contribuições advindas de seu Reino. Isso não aconteceu por qualquer pedido. A ação dramática em convite para o brincar dramático, levou a ação dramática das pedagogas que investiram em passar pelo processo criador de personagens. Pensaram em marcas para os figurinos, trejeitos corporais, brincaram

dramaticamente conosco e alimentaram suas potencialidades de imaginação. Conforme podemos apreciar na foto abaixo:

Foto 19 – Uma surpresa para Aivilo



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Em todo o processo de criação que envolveu a crescente da formação e na relação estabelecida com as envolvidas, vemos claramente a importância da dissociação e da associação para a atividade de criação, como afirma Vigotski (1930/2009a). A reelaboração que acontece nessas atividades passa primeiro pela fragmentação, dissociação em partes do complexo material da realidade. Algumas delas se destacam das demais, outras se conservam e outras acabam sendo esquecidas. Há então o rompimento da “[...] relação natural, segundo a qual estes [elementos da realidade] foram percebidos.” (p. 36).

Em seguida, há a associação, a união das partes dissociadas e modificadas, em formas subjetivas de imagem ou objetivas cientificamente. Como nos esclarece Vigotski (1930/2009a), há a combinação de imagens preliminarmente pela imaginação, organização de um quadro complexo e seu ciclo é completo quando se cristaliza em imagens externas.

As referências com os livros “Ensaio sobre a Cegueira” e “Vidas Secas” são exemplos. E, a criação de personagens pelas pedagogas também. Nesses dois movimentos de criação vemos as unidades se complementando: drama, imaginação, realidades, emoções, brincar dramático, dando suporte para a ação dramática como atividade criadora.

Em 2018, quando atuei como Supervisora em um Centro de Educação Infantil, resgatei o início do enredo, que era a problemática da cegueira, e todos os(as) personagens criados(as) em 2016. A intenção era que pudesse contribuir com discussões sobre o brincar, sobre a importância de se planejar tempos, espaços, materialidades e situações nas quais as crianças pudessem ter vivências de ordem estética, que situações de brincadeiras fossem ampliadas.

Mas a preocupação também era que as professoras, cozinheiras, equipe de limpeza, diretora, secretarias, tivessem acesso a essas vivências estéticas e tivessem oportunidade de se verem em brincadeira. Foram 6 meses de trabalho no qual fio condutor estava nas aventuras instigadas pelo Reino de Ocigam. Conforme podemos apreciar na foto a seguir:

Foto 20 – A volta de Aivilo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2018)

A foto anterior retrata a primeira vez que cruzamos o portal mágico para nos relacionarmos com a nova realidade da Olivia, no ano de 2018. E, mesmo sendo nós os(as) mesmos(as) personagens instigadores(as), a relação não foi igual. O que nos mostra que o contexto, as vivências do grupo, as individualidades daquelas profissionais, obviamente eram diferentes e o conhecimento disso faz toda a diferença no trabalho pedagógico com a ação dramática.

De acordo com Vigotski (1921-1924/2001) “sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão corremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia.” (p. 154)

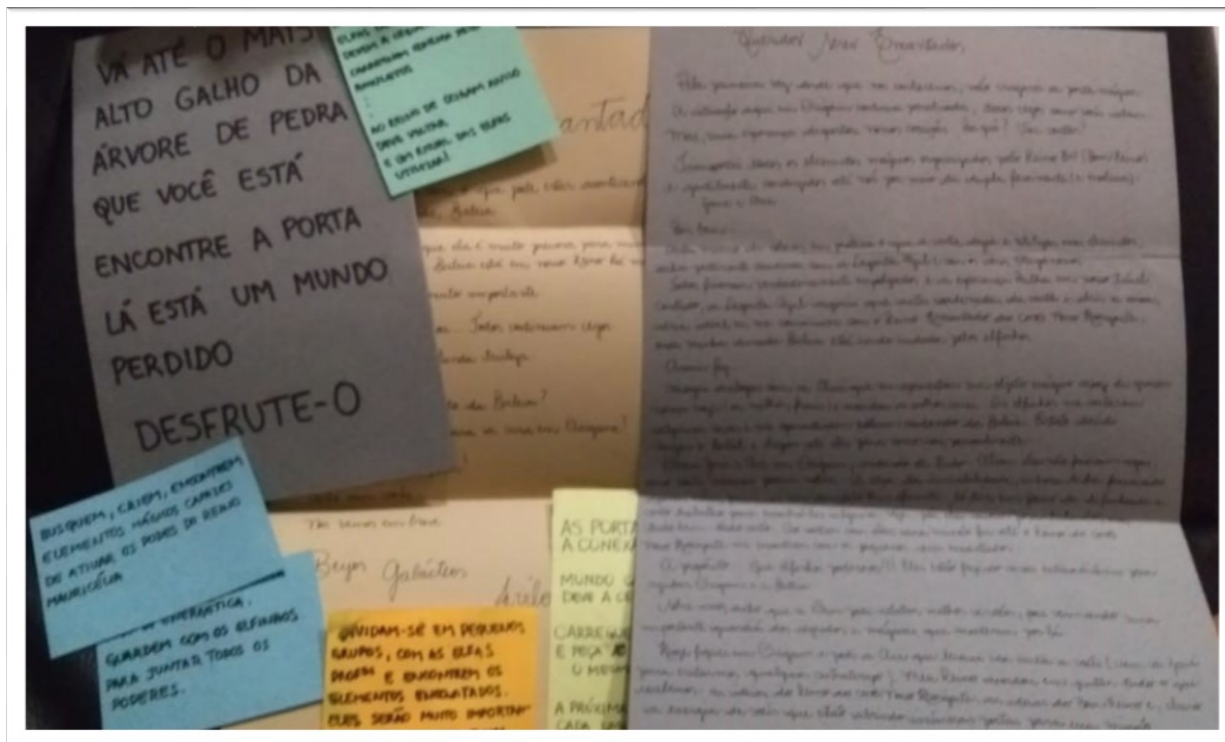
Naquele contexto, foi avaliada a possibilidade de se investir mais em propostas nas quais as profissionais proporcionassem momento de brincadeira junto com as crianças e, ao mesmo tempo, organizassem contexto em que as crianças pudessem explorar essa atividade sem a ação direta do adulto. O convite ao brincar foi fundamental e contribuiu para que pudessemos contemplar uma transformação das propostas pedagógicas.

Em 2019, também houve a oportunidade de acionar a mágica da caixinha de música e todas as suas possibilidades em algumas formações de curto período de duração em Centros de Educação Infantil.

Para instaurar o contexto da ação dramática, novamente o problema do Reino era exposto para que algum auxílio fosse conquistado. No primeiro contato, geralmente, seguíamos algumas pistas trazidas pelo famoso livro mágico de Ocigam. Pistas eram colocadas antes da chegada dos(as) participantes e consignas davam indícios de onde elas poderiam estar.

Nas vivências de 2018 e 2019, passei a mandar anteriormente ao encontro inicial, cartas como meio de estabelecer uma relação mais intensa. Essas cartas chegavam por meio direto, ou seja, eu mesma levava ao grupo e entregava a alguém que se dispusesse a ser porta-voz. Chegava também por um misterioso aparecimento para o(a) solicitante da formação. Chegava por alguma caixa mágica deixada propositalmente na sala de professores(a).

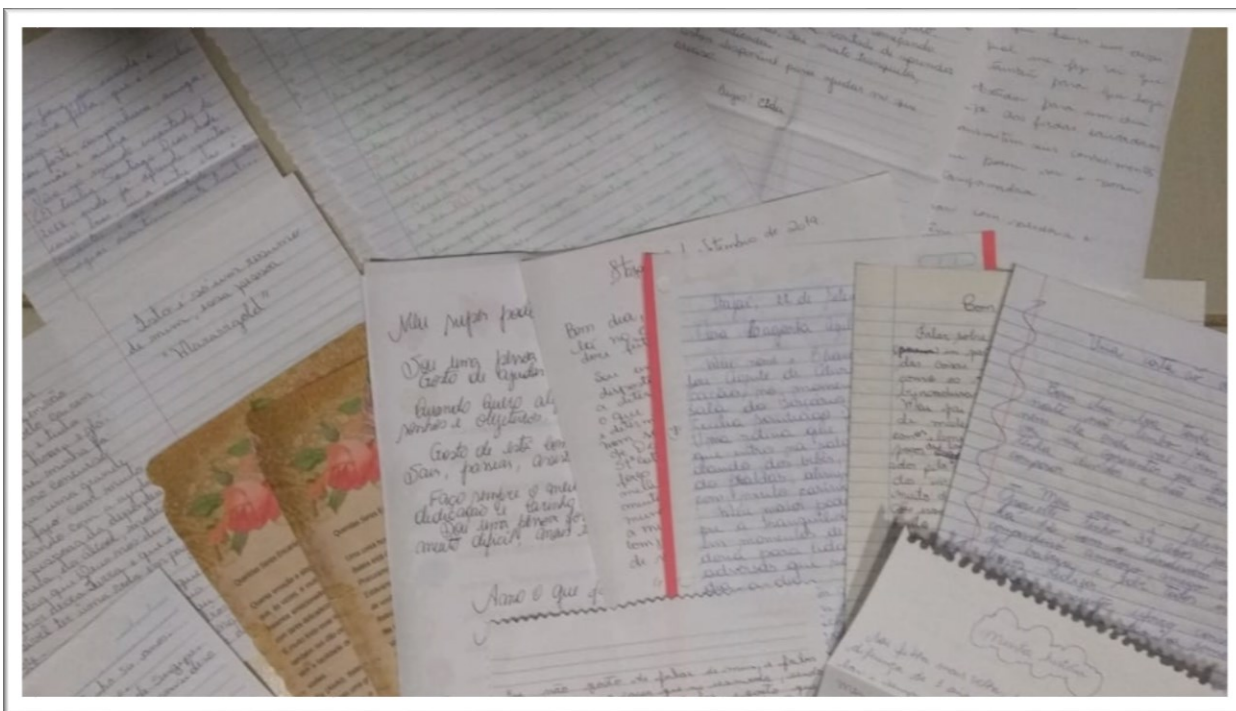
Foto 21 – Cartas do Reino de Ocigam.



Fonte: acervo da pesquisadora (2016 à 2018)

Acima, temos cartas de Aivilo, bem como algumas consignas enviadas anteriormente ao encontro no qual a vivência direta aconteceria. Na foto a seguir, algumas das dezenas de cartas recebidas, também das mais diferentes maneiras: entregue em mãos, entregue em caixa, enviada por correio.

Foto 22 – Cartas para Aivilo e o Reino de Ocigam



Fonte: acervo da pesquisadora (2019)

Observei que a participação acontecia de modo gradativo e, quanto mais vezes o grupo tinha contato com a história e com vias de aproximação com personagens, cartas, objetos pertencentes a esse contexto, mais a entrega por parte dos(as) presentes ia se evidenciando. Aos poucos, também trocavam cartas e ficavam mais próximas mesmo quando não estava no contexto da ação dramática.

Vemos que a constatação de Vigotski (1921-1924/2001) de que as “[...] reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo.” (p. 121), faz todo o sentido. Dessa forma, mais do que nos preocuparmos que estudantes, dos mais diferentes níveis educacionais, e as crianças, assimilem conteúdos de maneira desenfreada, é importante que sintam. Ou seja, que suas emoções sejam despertadas a fim de se estarem, criticarem, espantarem-se, conflitarem o processo educativo. Mas “Por algum motivo, essa ideia geralmente não passa pela nossa mente, e o ensino matizado das emoções é raro hóspede entre nós.” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 121)

Contudo, não se trata de envolver emocionalmente de modo que haja um “sentimentalismo estéril” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001), mas que as mobilizações e reações emocionais possam contribuir com o conhecimento em um plano concreto, objetivo e

favorecer um engajamento e uma transformação no processo de aprendizagem. Por isso, concordamos que as reações emocionais se constituem “[...] fundamento do processo educativo”, (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 121)

O brincar e a arte são congruentes e no limiar entre a vida e a atividade criadora. Estão na criança e no adulto, ainda que em proporções diferentes pelo nível de desenvolvimento, no mesmo fio condutor. Dessa forma, incentivam o emocionar, o sentir, o relacionar e são meios pelos quais a catarse poderá acontecer. Como nos diz Vigotski (1925-1926/1999b, 1921-1924/2001), a sublimação é necessária para, inclusive, evitarmos efeitos nocivos a nossa pessoa. E, ambos permitem a sublimação “[...] isto é, a realização socialmente superior das possibilidades que não se realizaram[...].” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 155)

A imaginação é uma das responsáveis nesse processo, ao mesmo tempo que o drama e que a realidade. “Unidades” observadas e em movimento em propostas nas quais a ação dramática possa acontecer pedagogicamente falando, em vias conectas ao brincar dramático.

Ainda que nas vivências trazidas neste subcapítulo possamos traçar uma linha direta com o Drama, tal qual preconizado por Cabral (2012), conforme sondamos no subcapítulo 2.1.1, conseguimos estabelecer a perspectiva do *drama como ação pedagógica*. Isso porque, não teve a intenção de seguir a proposta da autora brasileira conforme as prerrogativas apresentadas por ela.

Reconhecemos que o Drama como método (CABRAL, 2012) é importante para incrementar, qualificar, práticas como as apresentadas aqui. Contudo ressalta-se que a preocupação não é fechar uma metodologia. O intuito na discussão aqui construída é que o(a) profissional compreenda as possibilidades pedagógicas com a ação dramática, exerça o processo de criação e encontre suas linhas de trabalho, com respeito ao contexto e aos sujeitos onde as práticas serão desenvolvidas. Para tanto, linhas formativas são extremamente necessárias.

Embora reconheçamos com a Francisca o conceito do professor em ação dramática e com o Reino de Ocigam o Drama como método de ensino, compactuamos com Lopes (1989; 2017) de que o(a) professor(a) precisa encontrar seus mecanismos de trabalho e que, pensamos, isso pode estar também em hibridismos de possibilidades. Não há um manual de procedimentos que, embora sob uma justificativa de flexibilidade, se sustente enquadrado em uma única metodologia.

Por isso, faz sentido o reconhecimento de que há *o drama como ação pedagógica*, fio que une e estrutura diferentes meios de trabalho com o drama, raiz das práticas pedagógicas com a ação dramática.

Neste misto entre personagens e pessoa, personagens e pessoas, pessoas e pessoas, criação e criadora, criadoras e criadoras, concluimos este capítulo de resgates de memórias, endossadas pela teoria estudada ao longo de cada página desta dissertação.

5 O DRAMA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA, UMA MOLÉCULA DE CONEXÕES “EXTRA-ORDINÁRIAS” E VIVENCIAIS

Foto 23 - Baleia



Fonte: Vidas Secas⁸²– Graciliano Ramos (2018)

Abro esta seção com esta ilustração de rabiscos e marcas, para mim tão expressivos. Primeiro, porque é símbolo para um importante processo de criação. Segundo porque, ao longo desta pesquisa, e principalmente na finalização dela, as relações entre vida, morte, educação, arte, foram ficando cada vez mais entrelaçadas.

Na imagem acima, Baleia. A cachorra e sua história de morte (desculpe-me, mais uma vez, pelo spoiler). Baleia que me marcou tão profundamente! As emoções sentidas no momento da leitura de Vidas Secas, há 5 anos, ressoam/replicam em mim ainda. A

⁸² Edição comemorativa pelos 80 anos da história. Ilustração de Renan Araújo.

personagem de Graciliano Ramos me comoveu, me provocou e resultou na constituição da personagem Aivilo, que se tornou companheira das peripécias que tive o privilégio de vivenciar junto com crianças e com profissionais que atuam com a infância.

As leituras tão intensas realizadas para esta pesquisa e que percorreram o drama e seus limiares entre vida e morte me provocaram a convocar Baleia para esse diálogo. Também as vivências, sobretudo, no ano de 2020. Um ano atípico. Doloroso. Complexo. Conflituoso. Dramático.

Baleia foi a primeira personagem que evoquei na memória das minhas vivências, para que me ajudasse a iniciar um final que nunca será como tal. Finalizar um trabalho é tão difícil como começar... Digo isso desta dissertação, mas poderia esticar, estender, desdobrar, a muitas outras coisas da vida. A própria vida.

Poderia ter pedido ajuda aos(as) Seres Ocianescos(as), que por sinal muito me auxiliaram nas tarefas desta pesquisa. Mas trago Baleia. Ela que, em uma história que acredito tão bela, de um realismo e imaginativo ardores poéticos, viveu, sofreu, morreu no drama do seu autor! Mas, em mim, ela transcendeu e continuou habitando um espaço para além de um fim. Ela que, neste momento, me faz pensar em Vigotski que, em uma concessão poética, também ocupa o espaço sazonal da poesia dramática do viver, do morrer e do se transformar, na vida.

Baleia e Vigotski. Vigotski e Baleia. Vida e morte. Vida e drama. Morte e drama. O drama e a morte. O drama, a morte e a vida.

Olivia e Baleia. Olivia e Aivilo. Baleia e Aivilo. Olivia e Vigotski.

Tramas da minha história e (por que não?) da nossa, já que aqui não são mais somente minhas.

Criação e vida. Morte e criação. Imaginação e drama. Emoção e vida. Morte e emoção. Emoção e drama. Drama e emoção.

Pontos de ebulição, de ação, de pulsar, de ser, ou não ser, de parecer, ou não parecer, de fazer, ou não fazer. Sim ou não. Não e sim. Sem “es” e sem “ous”.

Ação dramática.

Brincar.

Brincar e ação dramática.

Brincar dramático.

Elos.

Unidades.

Antes de mais, gostaria de sublinhar que esta dissertação foi construída “com” muito mais do que “para”. Com, no sentido de ter sido construída a cada capítulo, encorpada a cada escrita, com o intuito de responder as perguntas que me fervilhavam ao mesmo tempo que imaginava quem entraria em contato com a produção desta pesquisa. Com, no sentido de ir crescendo pouco a pouco, como aconteceu com as vivências, as quais compartilhei por aqui, e que privilegiavam as relações entre mim, as crianças, atores participantes das formações. Com, no sentido de cada estudo e escrita sobre, me revelarem novas possibilidades.

Sempre me relacionei com histórias fantásticas. Então, nesta dissertação, me permiti brincar (com toda a seriedade poética que esta palavra possui) com o encontro de frascos mágicos, bebê-los e oferecê-los aos(as) leitores(as). Permiti-me abrir portas de lembranças, rever anotações, fotos, vídeos e partilhar fragmentos de histórias minhas. Atiçar a pira de uma pesquisa que coloca em curso as minhas vivências como professora e, conseqüentemente, minhas vivências pessoais.

Uma das coisas que aprendi ao longo dos estudos de Vigotski é que vivenciar é algo tão profundo que não temos como segregar em caixinhas separadas. Aqui, a caixinha das vivências profissionais. Aqui, as vivências emocionais. Não. As vivências marcam, constituem nossa história. E, a partir do momento que compartilho minhas vivências, elas também podem constituir outros(as).

Como afirma Vigotski (1921-1924/2001), não há educação e criação sem que haja problematizações, questionamentos, dissonâncias, debates. Sem isso, como nos mobilizaríamos a avançar? Ficaríamos adaptados(as), acomodados(as), sem dúvidas, e nada criaríamos, não nos transformaríamos. Nesta pesquisa, partimos desses mesmos princípios: perguntar, criticar, investigar, ler, reler, tensionar, incomodar-se, desacomodar-se. Ter o desejo para tal. Um processo que podemos, a partir dos estudos aqui realizados, chamar de dramatizar a realidade, ou seja, senti-la, enfrentá-la, confrontá-la e alterá-la caso seja necessário. É disso que uma pesquisa parte.

Parti do interesse por compreender o drama e as suas possibilidades pedagógicas. Tal problemática vem sendo forjada em minha trajetória profissional, por compreender que o drama, vivenciado nas instituições educativas, merece uma discussão qualificada. Parti do interesse por compreender minha prática com as crianças e com as profissionais da Educação Infantil, na qual já me utilizava do termo ação dramática para designar o uso de personagens e enredos que convidavam à brincadeira.

O encontro com a Pedagogia do Teatro foi fundamental para problematizar o drama como possibilidade pedagógica. Na Pedagogia do Teatro é apresentado como modalidade do teatro, caracterizado por um processo de investigação cênica. Muitas vezes, confluído a tal modo que não conseguimos diferenciá-lo de propostas de trabalho específicas nas escolas. Uma análise mais aprofundada desse campo permite compreender o drama, na raiz do Teatro. Uma raiz que pode sustentar todas as práticas educativas que tenham a relação Teatro e Educação. Nos propomos, portanto, a investigar essa relação e tomamos nota que a evidencia de ponto cruzado está no jogo.

Ah, Vigotski e seus rabiscos arteiros! Vigotski foi ao âmago do drama entre a vida e a morte, vivendo o limiar. O mergulho em seus estudos fez algo como um “zoom” ao meu olhar. Aprofundei conhecimentos sobre o drama como raiz na constituição humana e sobre a ação dramática nas instituições educativas. Ação dramática como possibilidade de transformação humana forjada na vida e na arte.

Com Vigotski o drama se apresentou transpassando, adentrando e cultivando em territórios (intra, extra, multi, trans) disciplinares. Ou seja, da arte teatral o autor faz o caminho de tijolos amarelos (fazendo uma analogia a Dorothy⁸³) em um ir e vir com o drama entre: a psicologia, em uma perspectiva biológica, social e cultural; a educação; e, acima de tudo, o transbordando para o processo de viver, e de morrer. Dessa forma, como prática pedagógica, o drama é mais do que uma possibilidade metodológica ou uma ferramenta de trabalho com estudantes – e isso inclui a educação básica e a formação acadêmica inicial ou continuada.

No exercício metodológico de análise de unidade (VIGOTSKI, 1934/2009b), entre as pistas encontradas na Pedagogia do Teatro e as elucubrações de Vigotski, verifiquei que a ação dramática e o brincar mereciam um estudo de aproximação. Na Pedagogia do Teatro, a relação entre Teatro e Educação acontece por vias do jogo e o drama também é suscitado como raiz humana. Contudo, fizemos a escolha pelo termo brincar, ao invés do termo jogar. Isso porque, em Vigotski(1933/2008), podemos compreender no brincar a própria essência do jogo.

A partir das reflexões sobre a ação dramática e o brincar, debatemos sobre o brincar dramático como um termo que oferece maiores condições para explicar a amplitude do brincar, que exercita e expõe o que somos, ou não somos, o que poderemos ser ou não ser.

⁸³ Dorothy é a personagem heroína do livro “O Mágico de Oz” (BAUM, 2017), do escritor, roteirista, ator, diretor e produtor Lyman Frank Baum (1856/1919), norte-americano.

Presente na criança, o brincar dramático não deixa de ser exercido pelos adultos. E, essa é uma grande diferença com o conceito jogo dramático (ou brincar dramático) exposto pelo autor Peter Slade (1978) – que debatemos no “Frasco 1” do segundo capítulo desta dissertação. Esse autor defende o conceito como a arte da criança. Com Vigotski podemos ampliar nossas considerações e pensarmos em toda nossa constituição, jamais findada.

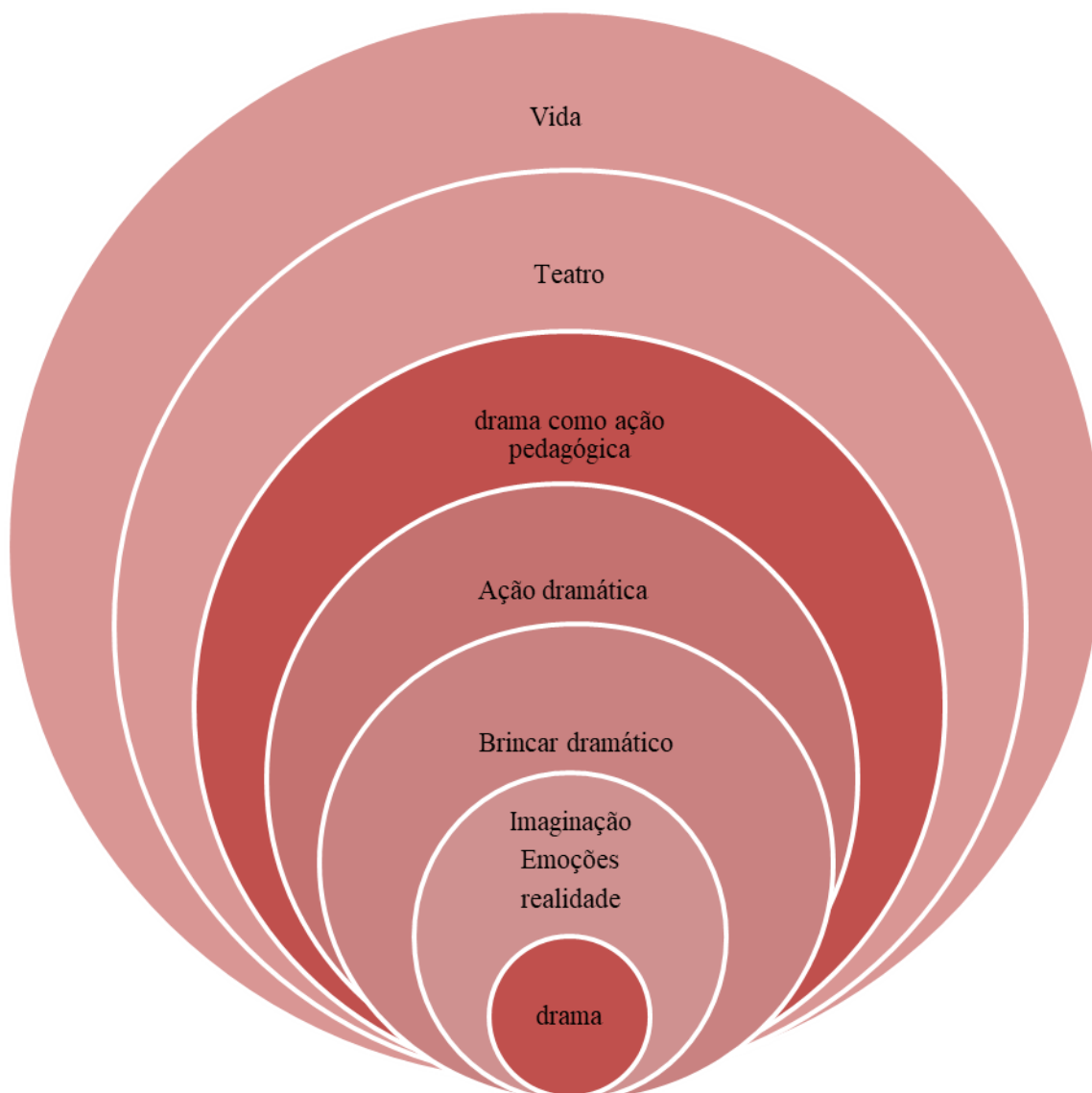
Dessa forma, o brincar dramático não desaparece quando somos adultos, mas funde-se na ação dramática presente nas nossas vivências, podendo ser base também para atividades criadoras que envolvam a arte, como o Teatro ou as ciências.

E, mais uma vez, no exercício de análise de unidade (VIGOTSKI, 1934/2009b), percebemos em movimento: drama, imaginação, realidade, emoções. Desse modo, o brincar dramático precisa dessas “unidades” constituintes e está vinculado à ação dramática, sendo sua essência, ao mesmo passo que a alimenta. O brincar dramático é atividade criadora e, assim como a ação dramática, está no limiar entre arte e vida.

Nessa constatação, o *drama como ação pedagógica* levantado a partir dos conceitos da Pedagogia do Teatro foi retomado, principalmente sob o prisma de Vigotski. No capítulo que debatemos sobre o brincar dramático, apresentamos duas figuras nas quais podemos contemplar de que maneira vemos as unidades formadoras tanto do brincar dramático, quanto do *drama como ação pedagógica*.

Para que possamos refletir sobre o *drama como ação pedagógica*, retomamos as figuras apresentadas. Mas, agora, de maneira mais concentrada, colocando em circularidade tudo aquilo que discutimos ao longo deste trabalho. Assim:

Figura 3 – O drama como ação pedagógica: uma molécula



Fonte: a pesquisadora (2020)

Nesta figura, apresentamos a limiaridade entre vida e teatro (que também representa a arte como atividade criadora) e as unidades que fundamentam essa limiaridade. Explicando a figura:

- No centro: o drama, a raiz da constituição da nossa psique, condição humana que nos abre portas para debater, questionar, tensionar, conflitar, criar. O drama está na relação entre os processos internos e externos da nossa constituição e que nos permite transgredir;
- A segunda circunferência, contém o drama, corresponde ao que podemos chamar de tríade compositiva: a realidade, da qual os processos de criação são hauridos; a imaginação, que nos oferece a condição de projetar novas possibilidades com base no repertório de vivências

(nossas ou de outros e outras) as emoções que, poderíamos afirmar, são as pitadas de temperos da vida e que são capazes de tornar a realidade imaginativa;

- O terceiro círculo concêntrico inclui o brincar dramático: exercício de ser humano, de estar na vida, de vivenciar a realidade, de imaginar e testar situações, de reelaborar emoções, momentos. Ele, com todas as suas unidades em movimento;

- A quarta circunferência é a ação dramática visualizada em nosso cotidiano, nos estados de brincadeiras, e também na arte teatral. A ação dramática é parte das nossas vivências e o brincar dramático, é histórico no desenvolvimento das pessoas.

- A quinta circunferência é o que chamamos de molécula, composta por todas as outras circunferências que representam unidades intrínsecas de suma importância para a educação: o *drama como ação pedagógica*.

Os dois grupos de vivências trazidos no capítulo anterior para análise nesta dissertação, foram substanciais para a formação do referido esquema. Além disso, tal análise revelou o brincar dramático como alicerce principal no trabalho com a ação dramática no contexto educativo com as crianças da Educação Infantil e com a formação de professores(as) da infância.

Sem o intuito de trazer algum tipo de manual de trabalho, ou ferramentas pedagógicas com formatos exclusivos, as vivências evidenciaram o movimento dos componentes do *drama como ação pedagógica*. Cada uma das vivências aqui analisadas, ainda que tenham partido de um enredo aberto e mediado por personagens e objetos que fortaleciam a ação dramática, estavam fundamentadas no brincar dramático e o tinham como principal objetivo para o cotidiano pedagógico das crianças e dos adultos.

Ou seja, as vivências com e a partir da Francisca e do Reino de Ocigam revelam a ação dramática como prática pedagógica desempenhada por mim enquanto professora, com o intuito de proporcionar vivências de brincar dramático com as crianças e com os adultos.

A ação dramática foi meio para a mobilização de situações imaginativas, tendo como suporte a realidade vivenciada. Além disso, tratou-se de exercício de processos de criação, tanto para mim, quanto para os(as) envolvidos(as).

O *drama como ação pedagógica* é, primeiramente, o entendimento do drama como condição humana, centralidade no/do processo de viver e nos/dos processos criadores. O drama é aqui compreendido em sua circularidade e interdependência com a realidade, a imaginação, as emoções, compondo o brincar dramático e a ação dramática. Nesse sentido, o

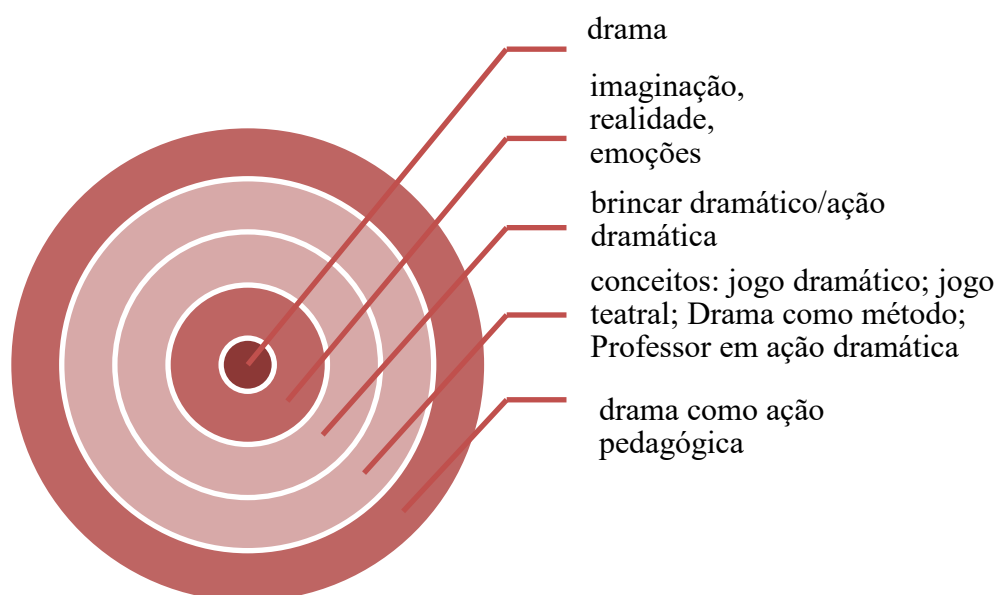
drama como ação pedagógica entende a importância de todo esse esquema para o desenvolvimento humano e sua notabilidade para o contexto educacional.

Defendemos o *drama como ação pedagógica* como um conceito que abarca práticas pedagógicas constituídas por vivências que tenham como pilar o brincar dramático. O brincar dramático como vivência propulsora ao desenvolvimento infantil. O brincar com regras explícitas ou implícitas, estruturado como jogo, constituindo situações experimentais, vivenciadas, que possam promover a imaginação, as emoções, sensações. Situações que mobilizam possibilidades emocionais, o confrontar problemáticas, hipóteses, questionar, estar em drama, exercitar ser e estar no mundo, em relação com ele e em sua complexidade. Exercitar “E se(s)?” para outras realidades, ainda que imaginadas, mas que são vividas no corpo, causam sensações e nos ajudam a vislumbrar possibilidades outras.

No início desta dissertação estudamos algumas possibilidades pedagógicas nas quais pudemos visualizar o drama em movimento (já anunciando todo o esquema que aqui defendemos), sendo a base para conceitos explorados na Pedagogia do Teatro.

Na seguinte figura, podemos contemplar como compreendemos a organização e funcionamento das abordagens evidenciadas no segundo capítulo desta pesquisa. Mais uma vez reforçamos que embora cada uma das “unidades” esteja separada, são uníssonas e se fundamentam.

Figura 4 – O drama como ação pedagógica e os conceitos em sua funcionalidade



Fonte: a pesquisadora (2020)

É importante destacar que está figura se distingue da anterior, pois aqui apresentamos os conceitos explicitados por meio da Pedagogia do Teatro como algumas das possibilidades em que o *drama como ação pedagógica* pode existir. Mais uma vez, temos o drama como centro, seguido interconectado ao que chamamos de tríade compositiva. O brincar dramático é a estruturação juntamente com a ação dramática.

Contudo, o *drama como ação pedagógica* não tem o intuito de assumir para si uma única metodologia de trabalho no contexto educativo, mas destacar que, tendo como suporte o processo de criação, pode ser exercido de múltiplas maneiras e de acordo com a realidade vivencial dos sujeitos.

O que quer dizer que não se limita a uma dada Pedagogia, como no caso a Pedagogia do Teatro, mas pode ser assumido em vários campos que estudem, reconheçam o brincar dramático como pressuposto principal e entendam a importância de que ele seja vivenciado, tanto pelas crianças, como pelos adultos.

Dessa forma, acaba sendo ampliado do contexto pedagógico com a Educação Infantil ou com a Formação de Professores(as) que atuam com essa etapa da educação básica, a ser verificado em todos os níveis educacionais. Isso porque, é a própria possibilidade de se colocar em situação de ser outro(a), de exercitar a imaginação, de se afetar, no âmbito educativo.

O(a) profissional de educação ao compreender o *drama como ação pedagógica*, organiza práticas que atenda às necessidades do grupo com o qual trabalha. Organiza espaços e tempos promovendo possibilidades nas quais o brincar dramático e a ação dramática possam ser exercitados.

Partindo dos dois grupos de vivência analisados nesta dissertação, podemos verificar as ações dramáticas vividas no âmbito das instituições educativas. Ou seja, as ações dramáticas exploradas por mim, enquanto práticas pedagógicas, não assumiam uma única roupagem conceitual, mas foram organizadas com base nos conhecimentos que tive contato e conforme as relações estabelecidas com os sujeitos (crianças e adultos) envolvidos.

O *drama como ação pedagógica*, não se trata de um método ou ferramenta e trabalho com os(as) estudantes que abarca possibilidades pedagógicas com a ação dramática. Ele é a possibilidade pedagógica que tem como pressuposto, direta ou indiretamente, o brincar dramático e todas as suas unidades constitutivas.

Não podemos esquecer que, pelos estudos realizados em Vigotski (1921-1924/2001; 1930/2009a; 1933/2008), afirmamos o brincar dramático como parte da ontogênese humana,

presente em todas as culturas e embasando a constituição do homem, de sua humanidade. É, portanto, atividade vital do ser humano. Vivido organicamente pelos seres e aprendido nas relações sociais.

Nesse sentido, o *drama como ação pedagógica* compreende a vitalidade do brincar dramático. Assume e alimenta a constituição humana.

Ao compreender o *drama como ação pedagógica*, a arte teatral realizada nas instituições educativas também pode ser ressignificada. Isso porque a intencionalidade não está em produtos nos quais o “para” seja o principal fio de condução, ou mesmo técnicas tenham o foco, mas sim o “com” e sua oportunidade de vivências estéticas. Assume-se o brincar dramático como necessidade vital e explora-o, seja em ações diretas com os(as) profissionais da educação – como no caso das ações com e a partir da Francisca e do reino de Ocigam- seja em ações indiretas nas quais organiza-se espaços e materialidades em que os sujeitos crianças ou sujeitos adultos possam processuar, sem uma mediação dirigida, a criação e toda o conjunto que o envolve.

Sendo assim, o *drama como ação pedagógica* contempla planejamentos realizados pelos(as) profissionais da educação de momentos – ou a abertura para - nos quais crianças e adultos possam exercer a criação, a imaginação, as emoções, o drama e a essência do brincar dramático reiterado à vida. Vivência de “E se(s)?”

Há de se ressaltar que esta dissertação foi escrita dentro de um processo histórico mundial bastante peculiar. Estamos vivenciando uma pandemia por um vírus que vem colocando em movimento o processo dramático de viver e de morrer. A morte atravessa a vida feito rio transbordado. E vai nos adentrando por todos os sentidos, nos rasgando e nos remendando. E, para mim, o limiar entre vida e morte no qual Vigotski equilibrou-se, faz agora um sentido ainda mais latejante. Cortante. Não digo dicotômico, mas visceral.

Isso porque, também tenho atravessado este limiar da vida e da morte. Este ano vivenciei na família uma sequência de mortes. Tias. Cachorra. Seres de importância na minha trajetória e que suas mortes me abalaram profundamente ao ponto das reflexões vigotskianas me atravessarem e adquirirem relação teórica e prática com a minha profissão, mas acima de tudo com a minha vida e de maneira inteira.

A ausência daqueles que morreram gera em nós diferentes emoções. A dor, a angústia, os choros, as negações. Também sorrisos pelos momentos que se passaram. Emoções diversas que nos fazem confrontar a realidade e aquilo que desejaríamos que não fosse ou que fosse a

realidade. O drama da vida e da morte. A necessidade de criar condições para enfrentar a realidade, os sentimentos. Imaginarmos e realizarmos o futuro para nós e para os demais.

No contexto da pandemia, também vivemos no Brasil um período de uma política de matriz liberal com discursos que incitam ao ódio, de costas à produção e reconhecimento à pesquisa, à ciência, à educação e à vida. Não há uma política nacional de enfrentamento à doença, tampouco uma organização que garanta segurança aos(as) cidadãos(as) no que diz respeito às necessidades básicas como, por exemplo, apoio financeiro, uma política de acolhimento à população em situação de precariedade e cada vez mais vulnerável.

Na educação, estamos enfrentando debates sobre o ensino remoto e a educação à distância. Em frente às telas de computadores, celulares e outras tecnologias, crianças e estudantes de todas as faixas etárias, assim como suas famílias, tentam acompanhar o ritmo de um período conflituoso que tanto exige a pausa para que possamos viver sem pressa questões emocionais, psicológicas. Pausa para “mastigar”, digerir, sem que tenhamos que engolir pedaços inteiros rasgando tecidos e órgãos; como exige, principalmente pela lógica do capital, que a façamos tudo às pressas mesmo que tenha que ser violento. Exige que engrenagem funcione sob um espectro de normalidade.

O drama como ação pedagógica é também o entendimento da necessidade vital de conflitarmos a realidade que vivemos, sobretudo no que tange os mecanismos que envolvem a educação. Refletir, discutir e enfrentar a realidade: política, social, cultural histórica. O drama: a tragédia e a comédia da vida, (re)conhecidos, confrontados. É a compreensão de que, mesmo em meio as turbulências, podemos exercitar o processo de criação para encontrarmos saídas plausíveis. E que o brincar dramático é mais do que necessário, é obrigatório.

Nesse sentido, vemos que um projeto de formação relacionada a inicial ou um projeto de formação continuada de professores(as), especialmente os(as) que atuarão ou atuam com a infância, para discutir o drama e a ação pedagógica seria fundamental. Profissionais que atuam ou atuarão com a infância, pois é justamente nessa etapa da vida que o brincar dramático está mais latente e são justamente esses(as) profissionais que precisam compreender para além de seus discursos, mas em seus corpos, a significância do drama e do brincar uníssonos e condicionantes em nosso desenvolvimento.

Uma formação continuada ou atrelada a inicial, sobretudo, pautada nos estudos de Vigotski, haja vista que esse autor expande o significado de drama para a vida e nos permite refletir suas possibilidades em contexto educativo para além de uma metodologia específica.

Com o autor soviético, a reflexão pode ser permeada em torno do desenvolvimento humano e a compreensão da arte, em todas as suas linguagens, a literatura, o brincar, como epicentros de transformação da humanidade. E, neste período histórico no qual a morte abraça a vida e vice-versa, mais do que nunca precisamos contemplar tal perspectiva.

Um projeto de continuidade desta pesquisa a fim de que vida e arte estejam em tal sintonia, nos parece um importante objetivo a ser contemplado. Tal qual a projeção de Vigotski (1921-1924/2001), “O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, a e a vida se tornará um trabalho criador.” (p. 304)

Nesse sentido, o *drama como ação pedagógica* se trata também de um planejamento formativo com os princípios de refletir, debater e vivenciar o brincar dramático enquanto processo criador no cotidiano. Formação que atrela os conhecimentos teóricos, também da arte teatral e do ensino do teatro, e a vivência estética, na qual adultos tenham a oportunidade de que o seu brincar dramático esteja em foco. Que os processos de criação sejam exercitados e que isso possa reverberar nas práticas com a infância.

Penso o quão importante é esse planejamento formativo em uma associação entre profissionais com conhecimentos específicos também com a arte teatral e profissionais com formação em Pedagogia. Isso porque, defendo, os(as) professores(as) e demais profissionais atuantes com a infância precisam ter acesso aos mais variados repertórios culturais. Defendo o quanto seria fundamental o(a) profissional graduado em arte nas instituições educativas, pois os conhecimentos gerados na graduação em questão são mais condensados em quesito de relação com conhecimentos artísticos e também sobre técnicas em si. Ainda que o foco com as crianças ou os(as) profissionais (nas formações voltadas para estes) não sejam técnicas, ter acesso a sistematização de propostas em arte, contribui para a formação estética (para uma educação estética) e desenvolvimento cultural.

O *drama como ação pedagógica*, visto por uma ótica de educação estética, tal qual preconizado por Vigotski (1921-1924/2001) exige o “[...] inserir as reações estéticas na própria vida” (p. 239). Contudo, alheio ao sentido de embelezamento da vida “[...] mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas.”(VIGOTSKI, 1921-1924/2001, p. 239)

O *drama como ação pedagógica* que observa o cotidiano com atenção, sensibilidade, sutileza e transforma, mesmo o que de aparência muda e frágil, em algo potente, que revela e

exercita o drama e todas as unidades que constituem a relação vida e arte. Que conhece, reconhece e acolhe a alteridade e assume-a como que nos compõe.

A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminha: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética[...] E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética. (VIGOTSKI, 1921-1924/2001).

Nesse sentido, entendemos que o *drama como ação pedagógica* precisa ser discutido e vivenciado enquanto educação estética. Aprendi, especialmente com Vigotski, que assim como a vida, um processo de pesquisa não é algo linear e definitivo. Aqui bebemos (e oferecemos) frascos mágicos pelos quais podemos vislumbrar como o drama e suas possibilidades pedagógicas foram e são concebidos e que podemos dar continuidade em estruturas. Exercitar com os conceitos a criação, dramatizá-los, ou seja, conflitá-los e transgredi-los. Abrir portas, encontrar chaves, descobrir baús. Ir e vir é essencial (e essencial em sentido subjetivo e objetivo em congregação).

Concluo esta dissertação retomando e frisando o quanto o drama da vida e dos processos criadores estão no entendimento do viver e no entendimento do morrer, no sentido também de encerramentos ciclos. Ainda que alguns ciclos sejam encerrados, outros virão e porque precisa haver continuidade. O drama da vida nos mostra isso: a continuidade. E o drama enquanto pilar de atividades criadoras como a arte teatral e o brincar dramático, também.

Para as palavras finais desta pesquisa escolho a seguinte frase presente no livro *Vidas Secas*: “Se a cachorra Baleia estivesse viva, iria regalar-se.” (RAMOS, 2018, p. 223). Se tem algo que me marcou profundamente durante esta dissertação, por meio de Vigotski, é que a morte não dilui a vida, tampouco a vida extingue a morte. Baleia continua a regalar-se em mim e eu nela, transmutada como vivência estética feito um dos importantes ingredientes que me permitem refletir o *drama como ação pedagógica*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, J. S. Teatro-Educação. *In*: KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (orgs). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 176-177.
- ALPHEN, P. **A Odalisca e o Elefante**. Companhia das Letras, 1998.
- ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas: Versus Editora, 2004.
- AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARISTÓTELES. **Poética**, 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARROS, E. R. O. *et al.* Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. *In*: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun., 2011.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BEZERRA, P. Um crítico muito original. *In*: VIGOTSKI, L.S (1915-1916). **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. IX-XV.
- BONFITTO, M. Do Nascimento do Olhar: em busca das práticas de Cultivo. *In*: X REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE. Pontes Latentes entre as Artes da Cena e a Educação, v. 18, n. 1, **Anais ABRACE**. Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/930/1236>
Acesso em: 29 out. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BURNIER, L. O. **A Arte do ator, da técnica à representação**. Campina: UNICAMP, 2009.
- CABRAL, B. A. Dorothy Heathcote – mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em curso. *In*: TELLES, N. FLORENTINO, A. (org). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- CABRAL, B. A. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CABRAL, I. Prefácio. *In*: **Léxico da Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CAPUCCI, R. **Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARROL, L. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CASTRO, F. S. O Conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Urutágua**, n. 28, mai./out., 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/16414>. Acesso em: 29 out. 2019.

CAVADAS, L. R. N. **Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu**. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação) – Departamento de Educação e Ensino à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

CERISARA, B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 29 out. 2019.

CONCÍLIO, V. Teatralidade. *In*: KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (org). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 165-166.

CONTI, C. A. M. A infância e o brincar. *In*: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 39-66.

MOUTINHO, K; CONTI, L. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400004 Acesso em: 29 out. 2019.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. *In*: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 67-89.

DEBÉRTOLIS, K.S. **Brasil mulher: Joana Lopes e a imprensa alternativa feminista**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DELARI JUNIOR, A. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do drama na obra de Vigotski: um diálogo no limiar entre Arte e Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011.

DELARI JUNIOR, A; PASSOS, I. V. B. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. **Seminário Interno do Grupo de**

Pesquisa Pensamento e Linguagem. 3., Umuarama, PR: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

DELARI JUNIOR., A. Questão de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In: TULESKI, S. C. et al. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural***. Maringá: EDUEM 2015, p. 43-82, 2015.

DEL RÍO, P.; ALVARÉZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología. **Estudios de Psicología**, p. 303-332, 2007.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

ESSLIN, M. **Uma anatomia do drama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FARIAS, S. Teatro na Escola. *In: KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (orgs). **Léxico da pedagogia do teatro***. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 184-186.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE. P. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE. P. *In: LACERDA, N. **A casa e o mundo lá fora***. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

FREITAS, J. G. S. Sobre a teoria dos gêneros dramáticos, segundo Diderot, e sua aproximação da Poética de Aristóteles. **Revista Filogênese – Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**. São Paulo, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

GAZONI, F. A definição de tragédia como imitação de uma ação. **Terceira Margem**. n. 27, p. 168-193, jan /jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10775/7945> Acesso em: 29 out 2019

GRAZIOLI, F. T. As abordagens dramáticas propostas por Richard Courtney e sua configuração no contexto da escola brasileira. **Perspectiva**. Erechim. v. 35, n. 132, p. 31-40, dez./2011.

GUINSBURG, Jacó. **Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

HELIODORA, B. **Caminhos do teatro ocidental**. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HELIODORA, B. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

HITOTUZI, N. Um modelo pedagógico teatral chamado Drama-Processo. **Revista Diálogos possíveis**. Bahia: FSBA, v. 6, n. 2, p. 181 – 197, 2007.

ICLE, G. **Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski**, ANPED, 2007. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/30266>. Acesso em: 02 jul. 2019.

JAPIASSÚ, R. O. V. **A linguagem teatral na escola**. São Paulo: Papirus, 2007.

JAPIASSÚ, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo: Papirus, 2011.

KOUDELA, I. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta**, v. 2, p. 233-239, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>. Acesso em: 29 out. 2019.

KOUDELA, I; SANTANA, A.P. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 3, n. 2, dez. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

KOUDELA, I. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, I. Modelo de ação. *In*: KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (orgs). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 127-129.

KOUDELA, I. Peça didática. *In*: KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (orgs). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 139-141.

KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KOUDELA, I; JUNIOR ALMEIDA, J. S. (orgs). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KONDER, L. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAZARETTI, L. M. **D.B Elkonin: vida e obra do autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LANDIER, J; BARRET, G. **Expressão dramática e teatro**. Porto: Edições ASA, 1994.

LEENHARDT, P. **A criança e a expressão dramática**. 2.ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1974.

LEITE, E. C. P. **O professor em ação dramática na educação infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LEITE, E. C. P. **Professor em Ação Dramática na Educação Infantil: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequena**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

- LEITÃO, M. M. V. Gisele Barret e a pedagogia da situação – abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica. **Revista Convergências de investigação e ensino das artes**. Portugal: Artigo 54, n. 3, jun. 2009.
- LOBASSI, E. W. O Personagem Carlitos. **Revista Rumores**, v. 1, n. 9, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51238/55308>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- LOBATO, M. **Memórias de Emilia e Peter Pan**. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas: Papirus Editora, 1989.
- LOPES, J. **Pega teatro**. 3. ed. Bragança-Paulista: Editora Urutaru, 2017. p. 209-240. Disponível em: <https://www.joanabizzottolopes.com/>. Acesso em: 30 out. 2019.
- LORDELO, L.R. A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 27, n. 4, p. 537-544, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000400019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2019.
- MAGIOLINO, L. L. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**. v. 26, p. 48-59, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan 2020.
- MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 133-153.
- MARTINS, L. M; LAVOURA, T.N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843>. Acesso em: 29 out. 2019.
- MEDEIROS, D. **Drama na Educação Infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MOREIRA, A.U. “**Brincante é um estado de graça**”: sentidos do brincar na cultura popular. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- NADOLNY, L. de F. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NETTO, J.P. Entrevista: José Paulo Netto. [Entrevista concedida a] Cátia Corrêa Guimarães, **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out. 2011a, Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r403.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

NÓVOA, A. Reflexões sobre a expressão dramática. **Revista de animação sócio-cultural**. Lisboa, n. 13, set./out. 1979.

NÓVOA, A. Uma pedagogia a flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa. **Percursos – cadernos de Arte e Educação**, n. 1, p. 5-16, set. 1989.

OLIVEIRA, A. M. L; PADILHA, I. M. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In*: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 17-37.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

OLIVEIRA, U. A. O Teatro épico e as peças didáticas de Bertold Brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política pelo teatro. *In*: SIMPÓSIO DA INTERNACIONAL BRECHT SOCIETY, 14., 2013, Porto Alegre, RS. **Anais das comunicações**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013, p. 438-450. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/80352/000904531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2019.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PALHARES, C. T. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 22, 2013.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *In*: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, p. 741-756, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06.pdf> Acesso em: nov. 2019.

PRADO, D. A. **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PRADO, A. **Poesia Reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

PRESTES, Z. Notas de apresentação. *In.*: VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. [Entrevista cedida a] FERNANDES, S. C. L.; SIMÃO, M. B.; VASCONCELOS, G. S. M. de. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul. – dez. 2014.

PRESTES, Z; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. Estudos de Psicologia. **Estudos psicológicos**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 28-39, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 29 out. 2019.

PUPO, M. L. Sinais de teatro-escola. **Humanidades**, Brasília, n. 52, p. 109-15, 2006.

PUPO, M. L. Para desembaraçar os fios. **Educação & Sociedade**, n. 30, p. 217 – 228, jul./dez. 2005.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

RYNGAERT, J.-P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

REVERBERL, O. O jogo dramático e o currículo por atividades. **Revista Educação e Realidade**, v. 7, n. 3, set./dez, 1982.

ROCHA, E. A. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

ROSIM, D. A. **George Politzer e a psicologia: antecedentes do programa para uma psicologia concreta**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em

Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROUBINE J. J. **A linguagem da encenação teatral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SAVIANI, D. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. In: Revista da ANDE, n. 9, p. 27-28, São Paulo, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e o desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010.

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012.

SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

SITCHIN, H. **A possibilidade do novo teatro de animação**. São Paulo: Edição do Autor, 2009.

SILVA, D. N. H; *et al.* Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, D. N. H; ABREU, F. S. D. (orgs). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 17-37.

SMOLKA, A. B. Prefácio e notas. In: VIGOTSKI, L. S(1930/2009a). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

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

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual do professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, C. S. **Minha vida na arte**. São Paulo: Anhembi. (1956).

STANISLAVSKI, C. S. **A criação de um papel**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999a.

STANISLAVSKI, C. S. **A preparação do ator**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

STANISLAVSKI, C. S. **A construção da personagem**, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TELES, A.C; CARLI, E. Notas sobre Shakespeare: Hamlet e Otelo. **Polifonia**. Cuiabá, v. 17, n.22, p.29-37, jan./jun., 2010.

TUNES, E.; PRESTES, Z. O bom, o mau e o feio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Claudia da Costa Guimarães Santana, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 07-16.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G.; SOUZA, M.P. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In*: MARTINS FILHO, A. J. *et al.* (org). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39 – 56.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Tradução de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEER, R. V. D; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIDOR, H. B. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (1933) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. (1915-1916) **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. (1930) **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. (1929) Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, nº 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. (1925-1926) **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, L. S. (1921-1924) **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L.S. (1930) Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Claudia da Costa Guimarães Santana, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. (1932) **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**.

Tradução de DELARI JUNIOR, A, 2009c. Disponível

em:<https://pt.scribd.com/doc/16453402/>

Vigotski%20%E2%80%93Sobre-%20problema-%20da%20%E2%80%90%20

psicologia%20-do%20trabalho-%20criativo-%20do%20ator%20-1932.

Acesso em: 29 out 2019.

VIGOTSKI, L.S. (1926-1927) Problemas teóricos e metodológicos da psicologia. *In*: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Educação**, v. 19, n. 2, mai./ago. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004. Acesso em: 29 out. 2019