



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**BRINCAR, INTERAGIR, EXPRESSAR E COMUNICAR:
UM ESTUDO A PARTIR DO TEATRO DE BONECOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Taicy de Ávila Figueiredo

Brasília - DF, agosto de 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**BRINCAR, INTERAGIR, EXPRESSAR E COMUNICAR:
UM ESTUDO A PARTIR DO TEATRO DE BONECOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Taicy de Ávila Figueiredo

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde.**

ORIENTADOR: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marisa Brito da Justa Neves

Brasília - DF, agosto de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Presidente

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa - Membro

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Silviane Bonaccorsi Barbato - Membro

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Lucia Helena Pulino - Suplente

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Brasília - DF, agosto de 2009.

Dedico este trabalho às saudosas memórias de meu pai, *João de Ávila Silva*, e meus avós, *Christino Figueiredo e Maria Peixoto Figueiredo*, que muito se orgulhavam da
minha profissão de educadora.

Dedico-o especialmente à chegada do meu primeiro filho, *Cauã Francisco de Ávila Veríssimo*, maior alegria e realização da minha vida.
E também à memória do querido *Mestre Zezito* (José André dos Santos), que ensinou a mim, e a tantos outros, a tradição do teatro mamulengo e dos brinquedos populares, semeando sua arte desde Juazeiro do Norte, no Ceará, para todo o Brasil.

Aos que já se foram. E ao que está por vir.

“Uma geração passa, outra geração entra, mas a terra permanece sempre.”

(Eclesiastes 1:4)

AGRADECIMENTOS

*“E eu desejo amar
Todos que eu cruzar pelo meu caminho
Como sou feliz, eu quero ver feliz
Quem andar comigo... Vem!”
(Brincar de Viver, Guilherme Arantes)*

À minha mãe *Teresa Figueiredo Ávila*, cuja sabedoria me apoiou e inspirou, desde a Escola Normal até a pós-graduação. Obrigado por, ainda na infância, haver me ensinado a gostar de ler, a apreciar a cultura popular e a acreditar que podemos fazer um mundo melhor para todos, através do nosso trabalho!

Ao meu amado esposo *Roberto Veríssimo Costa*, meu querido Beto, por sempre haver me apoiado, incentivado e compreendido, mesmo nos momentos mais difíceis. A toda a minha família: minha irmã *Iara*, meus sobrinhos *João Filipe* e *José Victor*, meus tios e tias, meus primos e primas, e especialmente, à *Tatá* (Terezinha do Rosário Costa), por todo o carinho de mãe. A todos os meus amigos, agradeço por serem verdadeiramente a minha segunda família!

Ao talentoso *Zé Regino* (José Regino de Oliveira), que me apresentou a magia do teatro de bonecos, da minha infância para todo o sempre. Aos professores *Jeane Rodrigues* e *Valdério Costa*, por haverem me ensinado “A Arte de Contar Histórias”, na Oficina Pedagógica de Sobradinho.

À professora *Dr^a Marisa Maria Brito da Justa Neves*, orientadora que compartilhou comigo seu conhecimento e sua alegria de viver, nos acolhendo com tanta generosidade.

Às professoras membros da banca examinadora desse trabalho, *Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa*, *Dr^a. Silviane Bonaccorsi Barbato* e *Dr^a. Lucia Helena Pulino*, por suas valiosas contribuições ao aperfeiçoamento deste.

Aos professores do IP/PED/PGPDS, pela excelência do programa, especialmente às professoras *Dr^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira*, *Dr^a Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco* e *Dr^a Denise de Souza Fleith*, pelas valiosas interlocuções e contribuições das suas disciplinas para a construção desse trabalho.

Aos colegas do Laboratório de Psicogênese, especialmente às companheiras de jornada *Kátia Marangon Barbosa, Ana Clara Oliveira Libório e Jaqueline Tavares de Assis*, pela estimulante troca de experiências.

À professora e a todas as 25 crianças que participaram dessa pesquisa, pelo amor e alegria contagiantes com que *brincam de viver*, ontem, hoje e sempre. Enfim, a todos vocês, muito obrigado, e que Deus os abençoe. *Paz e Bem!*

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender a importância do brincar com Teatro de Bonecos para o desenvolvimento infantil. Entende-se que a Educação Infantil tem como um de seus objetivos pedagógicos a instrumentalização das crianças pequenas, para a construção gradativa de linguagens e conhecimentos cada vez mais amplos. Para fundamentar as proposições deste trabalho, nos apoiamos na abordagem Sócio-Histórica e, também, buscamos resgatar a importância fundamental do ato de ouvir e contar histórias nas classes de Educação Infantil valorizando, sobretudo, a literatura oral. O presente estudo insere-se nas propostas metodológicas qualitativas, utilizando uma metodologia inspirada na pesquisa-ação e foi realizado numa sala de Educação Infantil, de uma Escola Classe da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Foram realizadas 11 sessões de intervenção, sendo seis Oficinas de Rodas de Histórias e cinco Oficinas de Teatro de Bonecos. Participaram das oficinas os alunos de cinco anos de uma turma do 2º período da Educação infantil e sua professora regente. A pesquisa de campo foi registrada com a filmagem das Oficinas de Teatro de Bonecos e pela construção de Portfólios contendo os desenhos produzidos pelas crianças nas Oficinas de Rodas de Histórias. Os dados foram submetidos à análise interpretativa e a análise apontou que as crianças foram capazes de representar, com intencionalidade, por meio de desenhos e da fala, as ações vivenciadas nas oficinas e que interações entre as crianças foram, cada vez mais, sendo mediadas por diálogos.

Palavras-Chave: Abordagem Sócio-Histórica; Brincar; Literatura Infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study sought to understand the importance of playing with puppet theaters in child development. It is understood that early childhood education has as one of its pedagogical aims to give small children instruments for the gradual building of languages and increasingly broader knowledge. In order to fundament the propositions of this study, we supported ourselves in the Sociohistorical approach and also sought to recover the importance of the act of listening and storytelling in early childhood education classes, emphasizing, especially, the oral literature. This study inserts itself in the qualitative methodological propositions, using a methodology inspired by Action-Research and conducted in an early childhood education class, an in tuition free school in the Brazil. Eleven sessions were conducted, being six storytelling sessions and five puppet theater ones, where five years old students participated, accompanied by their teacher. The field research was registered by recording the puppet theater sessions and by the construction of portfolios containing the drawings produced by children in storytelling sessions. The data were submitted to interpretive analysis and revealed that the children were capable of represent, intentionality, through drawings and speeches, the actions experienced in the sessions, and that the interactions with them were increasingly being mediated by dialogues.

Keywords: Sociohistorical Approach; Playing; Children's Literature, Early Childhood Education.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	01
REVISÃO DE LITERATURA	03
Educação Infantil e desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica	03
Aprender brincando: o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.....	07
Um pouco de História – A cultura lúdica brasileira	09
O jogo protagonizado e o desenvolvimento infantil	12
A arte de contar histórias na Educação Infantil	17
Brincando com Teatro de Bonecos: uma proposta para a Educação Infantil	22
Educação estética no contexto da Educação Infantil	22
O Teatro de Bonecos e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil .	27
METODOLOGIA	34
Pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa	34
A proposta da pesquisa	38
Objetivos	39
Método	39
<i>A escola e os participantes</i>	39
<i>Procedimentos: Oficinas de Rodas de história e Oficinas de Teatro de</i>	
<i>Bonecos</i>	42
<i>Instrumentos: portfólios e gravações em vídeo</i>	44
<i>Portfólios</i>	45
<i>Gravações em vídeo</i>	46
Análise Interpretativa do Trabalho de Campo	47
<i>Análise das Oficinas de Rodas de história e dos Portifólios</i>	47
<i>Análise das Oficinas de Teatro de Bonecos e videograções</i>	48
RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
...Resultados	49
...Discussões	51
Análise das Oficinas de Rodas de história e dos portfólios	51
<i>Sessão 1, Oficina de Rodas de história</i>	53
<i>Sessão 3, Oficina de Rodas de história</i>	55
<i>Sessão 5, Oficina de Rodas de história</i>	59

<i>Sessão 6, Oficina de Rodas de história</i>	62
<i>Sessão 8, Oficina de Rodas de história</i>	64
<i>Sessão 10, Oficina de Rodas de história</i>	65
Análise das Oficinas de Teatro de Bonecos e das videograções	68
<i>Uso da linguagem oral na mediação das interações infantis</i>	69
<i>A utilização da sucata e a atribuição de significados aos bonecos pelas crianças</i>	72
<i>O teatro de bonecos como recurso para a promoção da inclusão escolar ...</i>	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	87
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1	88
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2	89
Anexo 3 - Quadro sintético descritivo de todas as oficinas realizadas	90
Anexo 4 - Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história	92
Anexo 5 - Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Rodas de história (PARTE 1)	93
Anexo 6 - Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Rodas de história (PARTE 2)	95
Anexo 7 - Sessão 1 – história 1 “João e Maria”	97
Anexo 8 - Sessão 3 – história 2 “Chapeuzinho Vermelho”	100
Anexo 9 - Sessão 5 – história 3 “Os Três Porquinhos”	103
Anexo 10 - Sessão 6 – história 4 “O Casamento da Dona Baratinha”	105
Anexo 11 - Sessão 8 – história 5 “O Auto do Bumba-Meu-Boi”	107
Anexo 12 - Sessão 10 – história 6 “Personagens do Folclore”	110
Anexo 13 - Transcrição de videogravação 1	113
Anexo 14 - Transcrição de videogravação 2	118
Anexo 15 - Transcrição de videogravação 3	121
Anexo 16 - Transcrição de videogravação 4	124
Anexo 17 - Transcrição de videogravação 5	127

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Oficinas de Roda de História realizadas	49
Tabela 2 – Oficinas de Teatro de Bonecos realizadas	50
Quadro 1 – Oficina de Roda de História: “João e Maria”	54
Quadro 2 - Oficina de Roda de História: “Chapeuzinho Vermelho”	58
Quadro 3 - Oficina de Roda de História: “Os Três Porquinhos”	61
Quadro 4 - Oficina de Roda de História: “O Casamento da D. Baratinha”	63
Quadro 5 - Oficina de Roda de História: “Auto do Bumba-meu-Boi”	65
Quadro 6 - Oficina de Roda de História: “Personagens do Folclore”	67
Quadro 7 – Transcrição de videogravação	69
Quadro 8 - Transcrição de videogravação	70
Quadro 9 - Transcrição de videogravação	71
Quadro 10 - Transcrição de videogravação	72
Quadro 11 - Transcrição de videogravação	73
Quadro 12 - Transcrição de videogravação	74
Quadro 13 - Transcrição de videogravação	76

APRESENTAÇÃO

Podemos dizer que o brincar, sobretudo através do jogo protagonizado, permite à criança desenvolver a impregnação cultural, processo através do qual ela começa a atribuir usos e significados específicos aos objetos que a cercam, apropriando-se do seu meio cultural e, por tanto, socializando-se. Ao brincar, a criança transita entre a ação e o significado, desenvolvendo a função semiótica, pois enquanto faz-de-conta, está simbolizando as suas próprias ações e o mundo que a cerca. Ela também demonstra capacidade de refletir sobre as próprias ações, começando a refletir sobre si mesma, adquirindo maior autocontrole, expandindo seus limites e ampliando as zonas de desenvolvimento proximal. Estes três aspectos justificam amplamente a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, a sua presença nas instituições de Educação Infantil.

Dada a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o “*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*” (Brasil, 1998 b), documento do Ministério da Educação que visa orientar o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil em todo o país, ressalta a importância da brincadeira para o desenvolvimento da identidade, da moral e da autonomia das crianças pequenas, fazendo, ainda, uma importante distinção entre o brincar e o jogo pedagógico. Essa diferenciação entre brincadeira livre e jogo pedagógico é fundamental, a fim de que o educador compreenda que, mesmo quando não transmite diretamente um conteúdo escolar, a brincadeira tem um importante papel para o desenvolvimento das crianças e, portanto, contribui para a aprendizagem. Sem essa compreensão, a brincadeira não se tornará alvo de planejamento do professor, mesmo que permaneça entre as atividades de rotina das creches ou pré-escolas.

Segundo González Rey (2005) a experiência profissional pode e deve ser uma das fontes para a pesquisa científica, superando a tradicional dicotomia entre trabalho científico e prática profissional. Em minha experiência profissional como educadora infantil na rede pública do DF, percebi que esta distinção entre brincadeira e jogo pedagógico, muitas vezes, não é feita pelos professores. Por isso a presença do brincar nas escolas de Educação Infantil é ainda muito limitada.

A experiência lúdica dos pequenos em nossas escolas geralmente é dirigida pelo professor, que busca assim transmitir conteúdos através dos jogos pedagógicos. Já a presença do jogo protagonizado, dos espaços especialmente organizados para brincar como, por exemplo, brinquedoteca, ludoteca, parquinho, casinha, e até mesmo de brinquedos nas salas de aula de nossas classes de Educação Infantil, é ainda muito reduzida, quando não inexistente. A brincadeira livre é restrita ao recreio e ao parquinho (quando a escola tem um) e ainda não está integrada às propostas de organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas, pois o projeto político-pedagógico adotado por nossas creches e pré-escolas ainda é pautado pelo modelo escolar, numa concepção onde a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil tem a finalidade de preparar a criança para o ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No presente trabalho propomos a utilização do Teatro de Bonecos numa turma de Educação Infantil, pois acreditamos que a situação de brincadeira pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento e o processo de construção da linguagem em crianças pré-escolares.

REVISÃO DE LITERATURA

Educação Infantil e desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica

Para falarmos sobre a Educação Infantil é preciso, primeiramente, definir nossa concepção acerca desse objeto de estudo, pois ela pode ter várias funções, de acordo com o projeto político-pedagógico adotado. Uma delas é a *função preparatória*, pautada pelo modelo escolar, numa concepção onde a Educação Infantil tem a finalidade de preparar a criança para o ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Abramovay & Kramer, 1991). Outra concepção caracteriza a escola de Educação Infantil como um espaço de *guarda ou tutela* (Abramovay & Kramer, 1991) concebido apenas como um lugar seguro, onde as crianças podem ficar enquanto os pais trabalham, e no qual a professora serve de substituta para a mãe ausente. Winnicott (1982) apresenta uma crítica acerca de tais concepções, ao afirmar que:

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar a ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de modo mais correto, uma ampliação “para cima” da família, em vez de uma “extensão para baixo” da escola primária (p. 214).

Acreditamos que a Educação Infantil não deve ser uma extensão “para baixo” da primeira série, nem mera instituição de guarda, mas sim como um espaço de ampliação “para cima” da família, onde a criança dará passos cada vez maiores em direção à socialização, à autonomia e à aquisição de diversas linguagens, social e historicamente constituídas. Esta concepção de Educação Infantil *com objetivos pedagógicos* (Abramovay & Kramer, 1991), visa promover o desenvolvimento das crianças, instrumentalizando-as para a construção gradativa de linguagens e conhecimentos cada vez mais amplos, a fim de habilitá-las a lerem seu mundo e sua cultura, de acordo com suas características pessoais (Figueiredo, 2002).

Esta concepção de Educação Infantil possui profunda identificação com a proposta Sócio-Histórica, segundo a qual o desenvolvimento infantil, tem não apenas uma base biológica, mas também compreende o papel da cultura da sociedade na formação da mente, buscando descrever e explicar o desenvolvimento de nossas funções mentais superiores. Nesse sentido, destacamos a importância fundamental da

linguagem, uma vez que o ser humano é tido como o único animal capaz de construí-la e utilizá-la como instrumento para o pensamento e a ação.

Vigotski (1998) compreendia a linguagem como um sistema de signos (orais, gestuais, escritos, numéricos, etc.), criados pela humanidade ao longo da história, os quais são internalizados pelo indivíduo, no processo de socialização, tornando-se assim instrumentos que transformam o pensamento, num processo dialético. Nesse contexto, o autor também traz importantes contribuições para a reflexão acerca dos métodos e processos de alfabetização, criticando o excesso de ênfase nos aspectos técnicos de decodificação do texto escrito, em detrimento da compreensão da aquisição da linguagem como um sistema mais amplo, que inclui, por exemplo, a fala, o gesto e o desenho. Estas linguagens estão presentes sempre que utilizamos a função simbólica, bem como nas brincadeiras, nos jogos e nas histórias infantis. Assim, ele afirma que é possível iniciar a aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças (Vigotski, 1998, p. 154).

Ao se referir a um ensino da leitura e da escrita que “*se torne necessário à criança*”, Vigotski defendia um processo que não se restringisse às técnicas de decodificação, mas sim, um processo que contemplasse toda a amplitude da linguagem simbólica, incluindo seu aspecto lúdico,

Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Montessori mostrou que o jardim-de-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita. Isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante situações de brinquedo (Vigotski, 1998, p. 156).

Ao se referir à escrita como um ‘momento natural’ sabemos que Vigotski não defendia a uma visão espontaneísta, na qual a criança supostamente aprenderia sozinha. Mas sim, que a escrita é um sistema de códigos presente no cotidiano das culturas letradas, tal como a nossa, e com o qual a criança convive dentro e fora da escola. Dessa

forma, carrega algumas idéias e concepções sobre ele, antes mesmo de passar por um processo formal de alfabetização.

Cabe à escola promover condições de ampliação e sistematização desses conhecimentos sobre a leitura e a escrita, proporcionando à criança experiências de socialização acerca da linguagem. Tal processo será tanto mais eficaz (e também prazeroso) quanto mais se aproximar das experiências lúdicas infantis, valorizando as habilidades de comunicação e expressão das crianças. E não um processo de treinamento exaustivo de habilidades de decodificação, que muitas vezes parecem sem sentido aos olhos infantis.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998 b), também conhecido como RCNEI, documento do Ministério da Educação que visa orientar as bases curriculares para a educação das crianças de 0 a 6 anos em território nacional, adota tais concepções, ressaltando o papel essencial das situações de interação e diálogo entre pares, bem como do contexto social e histórico.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (Brasil, 1998 b, p. 120-121).

Consideramos que as concepções apresentadas no RCNEI guardam profunda relação com o conceito bakhtiniano de diálogo (Marchezan, 2005) o qual reúne as relações entre sujeito, tempo e espaço, contextualizados histórica, social e culturalmente. O processo de comunicação dialógica pressupõe reciprocidade entre todas as partes envolvidas; no caso de classes de Educação Infantil, deve-se dar voz

ativa e considerar o diálogo entre as crianças, e destas com o professor e a cultura, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem não seja centrado apenas na transmissão de informações pelo adulto, pois no pensamento bakhtiniano “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait & Melo, 2005, p. 65).

No presente trabalho adotamos uma concepção do desenvolvimento humano como um processo que ocorre durante todo o ciclo vital, atribuindo um papel preponderante às relações entre as pessoas, aos processos discursivos e semióticos, bem como ao contexto cultural (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Este complexo processo dá-se numa malha de elementos semióticos, por meio dos quais os seres humanos significam o mundo, o outro e a si mesmos. Assim, transformamos e também somos transformados pelas inter-relações sociais, de forma que “as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas” (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004, p. 25).

Essa é uma concepção não-linear do processo de desenvolvimento e que busca compreendê-lo por meio das diversas relações entre o sujeito e o meio de forma a co-construir sentidos e significações. Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, consideram “impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos” (2004, p. 29).

Dentro dessa concepção, a Educação Infantil tem o objetivo de proporcionar situações planejadas de interação social, onde as crianças possam se apropriar do meio sócio-cultural, reinterpretando-o e reinventando-o, e proporcionar o desenvolvimento da linguagem, em todas as suas facetas, num ambiente seguro, acolhedor, desafiador e que proporcione autonomia e expressividade aos pequenos (Figueiredo, 2002).

Para que tais aprendizagens ocorram, a Educação Infantil deve proporcionar situações planejadas de interação social, através de situações lúdicas que promovam a comunicação e a cooperação, uma vez que o desenvolvimento é um processo dialético e dialógico, no qual os seres humanos significam o mundo, o outro e a si mesmos, no qual transformamos e também somos transformados pelas inter-relações sociais (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Assim sendo, é fundamental, nas classes de Educação

Infantil, criar situações de comunicação dialógica, ou seja, situações de interação social onde haja reciprocidade entre todas as partes envolvidas; dando voz ativa e considerando o diálogo entre as crianças, e destas com o professor e a cultura (Marchezan, 2005).

Aprender brincando: o desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Nas instituições de Educação Infantil, é comum exaltarmos a naturalidade das brincadeiras nas crianças pequenas. Porém, raramente compreendemos este comportamento e, muitas vezes, desvalorizamos o seu papel no desenvolvimento integral do ser humano. A brincadeira infantil não costuma ser alvo das preocupações pedagógicas e do planejamento dos educadores infantis, e os pequenos seguem brincando pouco na escola, pois a brincadeira é usada apenas como tapa-buracos entre uma atividade dirigida pelo professor e outra.

Em uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola de educação infantil do Distrito Federal, Capistrano (2005) constatou que as brincadeiras infantis encontram-se à margem do Projeto Pedagógico dessas instituições. Embora contanto com espaços destinados às brincadeiras, tais como parquinho e brinquedoteca, e as salas de aula também dispondendo de brinquedos, as brincadeiras das crianças não eram aproveitadas em sua plenitude, por não estarem integrados ao projeto pedagógico da escola. Ao empreender observações de campo, a pesquisadora observou que materiais para brincadeira eram oferecidos às crianças, porém as professoras não forneciam orientações para fomentar o seu uso, quer fosse no contexto da sala de aula, em atividades dirigidas pelo professor, ou nas brincadeiras livres nos momentos de recreação.

Os resultados obtidos pela pesquisadora evidenciaram que as professoras não planejavam atividades pedagógicas voltadas para o brincar; mas, ainda assim, ele se conservava presente na escola devido ao próprio comportamento infantil, uma vez que “as crianças garantem o espaço das brincadeiras, independente da permissão e intervenção dos adultos, sendo na maioria das vezes responsáveis pelo aparecimento do faz-de-conta no contexto escolar, embora este em alguns momentos seja interrompido ou ignorado pelos professores” (Capistrano, 2005, p. 144).

Mesmo fora da escola, o brincar é, muitas vezes, bastante restrito. Em seus lares, as crianças da zona urbana e das periferias, confinadas em apartamentos ou casas, brincam sozinhas, ou com aparelhos eletrônicos, como forma de preservá-las da violência urbana. Na zona rural, brincar é considerado perda de tempo, face ao trabalho de sol a sol, e os pequenos têm poucas oportunidades de se encontrarem com amigos para brincar, dado o isolamento causado pelas distâncias entre as residências. E assim vão, aos poucos, desaparecendo as brincadeiras tradicionais da infância.

Qual é, no entanto, o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil? Segundo Elkonin (1998), são três as correntes de pensamento sobre o brincar. A corrente Romântico-Iluminista, que considera a brincadeira como parte integrante da natureza infantil, fruto da fantasia e imaginação. A visão Etológica, que vê a brincadeira como um comportamento geneticamente herdado no percurso evolutivo da humanidade e a corrente advinda da Psicologia Sócio-Histórica, que em oposição as anteriores, busca compreender o papel do brincar na formação das funções mentais superiores, a partir do seu significado histórico e cultural.

Ao analisar as concepções de professores de uma escola pública acerca do brincar, Capistrano (2005) constatou que em alguns momentos as brincadeiras são classificadas como importantes e em outros, são desqualificadas pelo discurso das professoras “assumindo um caráter pejorativo de *perda de tempo*. As características de frivolidade, espontaneidade, e prazer que definem as brincadeiras, não são vistas como aspecto positivo, acredita-se que ‘brincar por brincar’ não estaria contribuindo para o desenvolvimento das crianças” (p. 146).

Visando destacar a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas, segundo a concepção Sócio-Histórica, primeiramente abordamos um breve histórico da cultura lúdica brasileira, a fim de compreendermos a formação e a origem das brincadeiras infantis tradicionais em nosso país, e sua relação com a formação de nosso povo. Em seguida, procuramos compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, baseando-nos na perspectiva Sócio-Histórica.

No presente trabalho, a partir das concepções Sócio-Históricas, postulamos que a brincadeira infantil tem três funções, essenciais para a constituição do ser humano e de suas funções mentais superiores: a impregnação cultural, o desenvolvimento da função semiótica e a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal. E finalmente, dada

a sua importância, defendemos a integração da brincadeira à organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Um pouco de História – a cultura lúdica brasileira

Segundo Brougère (1998), brincar é uma atividade, sobretudo, social, pois necessita de aprendizagem através da socialização, a fim de que o indivíduo internalize os significados que permeiam a brincadeira, em seu contexto sócio-cultural. O autor postula a existência de uma cultura lúdica, isto é, um conjunto de procedimentos e significados, construídos e transmitidos através das gerações, que tornam possível o ato de brincar, ao oferecerem um conjunto de referências intersubjetivas e regras sociais. A fim de compreendermos melhor a nossa cultura lúdica, buscaremos, aqui, reconstituir um breve histórico do brincar na infância brasileira, abordando a sua evolução até os dias de hoje e as diversas influências histórico-culturais nesse processo.

Segundo Kishimoto (1993) a mãe indígena pode ser considerada a origem da mãe brasileira, uma vez que o povoamento e ocupação dos portugueses deram-se através da mestiçagem entre brancos e índios, cabendo à mulher indígena cuidar e educar seus filhos caboclos, que constituíam a imensa maioria da população (Ribeiro, 2006). Assim herdamos os costumes indígenas na culinária, higiene e sua medicina tradicional. A educação da criança indígena se dava com grande liberdade: os curumins participavam do dia-a-dia da aldeia, tinham constante contato com a natureza e eram introduzidos de maneira lúdica nas atividades de caça, pesca, coleta e plantio, necessárias à sobrevivência do grupo. Havia também a relevante presença dos jesuítas no processo de aculturação dos indígenas pelo europeu. Segundo Altman (2000) as crianças portuguesas, geralmente órfãs trazidas de Portugal, e as crianças indígenas conviviam nos pátios dos colégios religiosos, onde o brincar era o amálgama das relações infantis entre duas culturas tão diferentes.

Com a recusa indígena ao trabalho escravo, contrário à sua cultura, os portugueses introduziram no Brasil, a partir de fins do século XV, os povos africanos, sob cujo trabalho se sustentou toda a economia durante o período Colonial e o Império. Assim, nas casas grandes, em lugar da mãe indígena, passamos a encontrar a “*Yayá*” negra (Altman, 2000). As amas negras, responsáveis pela educação e o cuidados dos sinhozinhos e sinhazinhas, introduziram cantigas, histórias, hábitos alimentares e o linguajar de origem africana, e eram indulgentes para com as traquinagens e

brincadeiras das crianças pequenas, não os suprimindo – hábitos estes que pareciam nada civilizados, aos olhos do clero e dos viajantes europeus que por aqui aportavam (Kishimoto, 1993).

Nesse contexto cultural escravagista, era comum colocar à disposição do sinhozinho um ou mais moleques negros, que desempenhavam a função de “*leva-pancada*” (Kishimoto, 1993) em brincadeiras nas quais se reproduziam as cruéis relações entre senhores e escravos, onde os meninos manifestavam livremente suas tendências sádicas (Altman, 2000). A violência e opressão nas brincadeiras não eram exclusividade dos meninos, uma vez que as sinhazinhas também reproduziam as relações de subserviência nas brincadeiras de faz-de-conta, onde as meninas negras faziam o papel de mucamas ou escravas (Kishimoto, 1993).

No entanto, se às crianças pequenas da casa grande tudo era permitido, a partir dos sete anos de idade, com a necessidade da educação formal, o mundo do brincar era ferozmente suprimido. Os castigos físicos e punições, até então inexistentes, na educação dada pelas mucamas, tornavam-se agora instrumentos de uso parental, a fim de domar a natureza maléfica do “*menino-diabo*”, que deveria ceder lugar ao “*menino-homem*” (Kishimoto, 1993). Brincar, jogar e exercitar-se, até então indulgenciados, passam a ser intoleráveis, pois eram relacionados ao homem boçal, afeito às lidas rudes (Ribeiro, 2006). As crianças passam a se vestir como adultos e a receber uma instrução de caráter escolástico, geralmente em internatos religiosos, a fim de preparar o burocrata, futuro administrador das oligarquias, e diferenciá-lo da massa ignorante.

Tais concepções sobre o brincar e a criança ainda ecoam na atualidade. Quando a Educação Infantil está focada apenas na função preparatória para o Ensino Fundamental, também ocorre a supressão das brincadeiras: se antes era permitido às crianças brincar livremente, assim como ocorria com o “*menino-diabo*” de outrora, tão logo são matriculadas na pré-escola deixam de ser vistas como *crianças*, e passam a ser encaradas como *alunos*. Nesse novo papel social, passam a ter tarefas escolares, deveres de casa e cria-se uma enorme expectativa sobre o desempenho escolar dos novos “*meninos-homens*”.

A influência européia em nossa cultura não se limitou apenas aos colonizadores portugueses. Nos séculos XV e XVI a costa brasileira, sobretudo no Nordeste e no Rio de Janeiro, sofreu constantes invasões por parte de holandeses e franceses, que também

fincaram raízes entre nós. A partir do século XIX o país passou a receber um grande aporte de imigrantes estrangeiros, principalmente de origem italiana e alemã, além de outros países europeus e de diversos continentes. Essa diversidade cultural influenciou o brincar das crianças brasileiras, enriquecendo-nos, por exemplo, com os folguedos, o teatro de bonecos, as cantigas de rodas, as adivinhas e as parlendas (Altman 2000).

Nos séculos XVIII e XIX as famílias mais abastadas começaram a importar da Europa os brinquedos industrializados, tais como bonecas de louça e soldadinhos de chumbo. Já no final do século XIX também surgiram pequenas fábricas locais, que manufacturavam brinquedos destinados aos filhos das elites, e o brinquedo-mercadoria passou a fazer parte de nossa cultura. “Surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir” (Altman, 2000, p. 253-254).

Paralelamente, iniciou-se processo crescente de urbanização, cujo ápice ocorreu na segunda metade do século XX, quando finalmente nos tornamos um país predominantemente urbano e industrializado. Assim sendo, as brincadeiras em grupo, o ato de confeccionar os próprios brinquedos, o contato com a natureza, nadar no rio, trepar em árvores, tornaram-se experiências cada vez mais raras e restritas. Segundo Altman (2000), a cidade e os veículos usurpam o espaço da criança. Em lugar do campo livre, a criança agora convivia com a rua e os carros. Em lugar dos quintais amplos, cheios de árvores, tinha agora o apartamento, o condomínio ou o barraco na favela.

Os brinquedos industrializados, com sua propaganda massiva, tornam-se objetos de desejo para pais e crianças de todas as classes sociais, e são cada vez mais mecanizados, tomando de vez o lugar dos brinquedos improvisados com sucata e das brincadeiras em grupo. Este processo passou a preocupar muitos educadores, sobretudo no movimento da Escola Nova, como Cecília Meireles (2001), pedagoga, folclorista e poeta, que em sua coluna semanal no jornal “*Diário da Manhã*”, escreveu, já em 1942, acerca da importância dos jogos em grupo:

Esses jogos, quase todos de grupo, estabeleciam relações sociais de cordialidade, entre as crianças. Muitas amizades nasceram de partidas de gude ou “Cinco Marias”, de ciranda e de fogos de artifício. E essa sociabilidade era autêntica, e de longa permanência, pois resistia às competições dos jogos, às

rivalidades, aos despeitos, aprimorava o caráter nesses encontros de infância, que é quando se deve aprender a tolerância, a admiração, a justiça e outras coisas mais.

As crianças de hoje parecem-me irritadas e desnorteadas. Cerca-as uma atmosfera bravia, uma agitada atmosfera, que as deixa sem a suficiente serenidade para apreciar a beleza simples das pequenas coisas e admitir outras vidas, além da sua, neste mundo tão grande. Os jogos de conjunto tendem a desaparecer, e são os brinquedos mecânicos que os substituem (pp. 369-370).

Apesar de escrito há mais de meio século, o texto nos parece tristemente atual, pois vemos as crianças utilizam cada vez mais os brinquedos industrializados e eletrônicos. A televisão, o computador e o videogame preenchem tempo livre das crianças nas classes médias e altas. As brincadeiras em grupo estão restritas a espaços organizados e comandados pelos adultos, como as brinquedotecas, creches e pré-escolas. Já as crianças das camadas populares, que muitas vezes não têm acesso a esses bens culturais, exceto a TV, que tem grande penetração em todos os estratos sociais, freqüentemente estão expostas ao trabalho infantil ou à violência urbana.

Segundo Brougère (2000) as novas mídias substituíram os antigos modos de transmissão cultural, marcados pela oralidade, e vêm tornando a cultura lúdica mais internacional. No entanto, o autor destaca que as crianças não estão passivas diante dos novos meios de comunicação, pois elas sempre receberam os objetos e atividades lúdicas reinterpretando-os, e transformando aquilo que lhes é oferecido pelo meio sócio-histórico.

É de suma importância que a cultura lúdica e o brincar sejam alvo de reflexão e planejamento pelos professores na Educação Infantil. A escola é hoje, para muitas crianças, um dos poucos espaços onde podem brincar em grupo, fazendo deste um elemento essencial na organização do trabalho pedagógico com os pequenos, pois, “a brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano” (Queiroz; Maciel & Branco, 2006).

O jogo protagonizado e o desenvolvimento infantil

Em nossa sociedade de modo geral e, mais especificamente, nas instituições de Educação infantil, circulam e convivem diversas concepções sobre a brincadeira

infantil. É senso comum, por exemplo, considerar a brincadeira como uma atividade natural da criança pequena, dizendo-se que estas precisam gastar a energia. Esta concepção, amplamente disseminada, origina-se de duas visões acerca da brincadeira infantil: o Romantismo e a Etologia (Brougère, 1995). A visão Romântica, advinda dos pensadores do Iluminismo, considera a brincadeira como uma exaltação à natureza e inocência infantis. Já a Etologia, adepta do Darwinismo, considera a brincadeira como um comportamento geneticamente herdado, presente em todas as espécies superiores de mamíferos. No entanto, nenhuma dessas concepções é capaz de explicar a brincadeira em sua concepção simbólica, pois não levam em conta o papel da cultura, que ajuda a forjar os processos psicológicos superiores, caracterizados pelo emprego de instrumentos, signos e ferramentas, o que lhes dá um caráter mediado (Queiroz; Maciel & Branco, 2006).

Diferentemente dos pensamentos Iluminista e Darwinista, compreendemos que a brincadeira infantil possui raízes e significados sócio-histórico-culturais, uma vez que, segundo Elkonin, “o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (1998, p. 19). Segundo o autor, a origem dos jogos e brinquedos infantis, na história da humanidade, relaciona-se aos modos de produção e divisão social do trabalho. Assim sendo percebemos que, na brincadeira infantil, a criança reconstitui as situações de vida social e trabalho do mundo adulto, de acordo com a maior ou menor penetração que lhe é permitida, pela cultura, nesse mundo.

Vale destacar que a participação da criança no mundo adulto é um processo de mão dupla. Afinal, ela não recebe passivamente os instrumentos e significados que a cultura lhe apresenta, mas se apropria e interage com eles, transformando-os, e um dos meios através do qual se dá essa transformação é a brincadeira.

Essa ênfase no envolvimento mútuo contrasta com a perspectiva da “influência social”, que atribui a socialização aos adultos que organizam a aprendizagem das crianças. Da perspectiva de que o desenvolvimento acontece na participação nas atividades socioculturais compartilhadas, fica claro que as crianças cumprem papéis ativamente centrais, junto com os mais velhos e outros companheiros, em aprender e ampliar as formas de suas comunidades (Rogoff, 2005, p. 233).

A fim de reconstruir a origem dos jogos e brinquedos infantis com base em estudos etnográficos, Elkonin (1998) afirma que, nas sociedades “*primitivas*”, onde não

havia uma educação formal, as crianças participavam ativamente da vida adulta, o que era essencial no modo de produção coletivo dos meios de subsistência. Assim, recebiam modelos em miniatura das mesmas ferramentas utilizadas pelos adultos, como arco e flecha, canivetes etc. e reproduziam as ações dos mais velhos, de modo a treinarem, desde tenra idade, as habilidades de caça, pesca, plantio e outras mais, necessárias à sobrevivência do grupo. Nessas sociedades, as crianças adquiriam logo cedo grande autonomia e capacidade de cooperação (Elkonin, 1998; Rogoff, 2005).

No entanto, à medida que os processos de civilização e sedentarização do homem evoluíram, levando-nos à agricultura, pecuária e manufatura, mudaram as formas de produção e a divisão social do trabalho, de acordo com a crescente necessidade de especialização exigida pelas mais diversas tarefas da economia. As ferramentas do mundo adulto adquirem demasiada complexidade, e já não podem ser manipuladas com segurança, destreza e habilidade pelos pequenos. Elkonin (1998) situa aqui o advento do brinquedo. A criança continuou a receber miniaturas dos objetos laborais dos adultos, porém não podia mais reproduzir, diretamente, o trabalho destes. Por exemplo, quando recebia um arco e flecha de tamanho reduzido, a criança poderia, de fato, caçar e pescar, ainda que em escala reduzida, em relação aos adultos. Porém, ao receber a miniatura de um arado de tração animal ela não poderia cultivar realmente o solo, mas tão-somente reproduzir a ação do adulto, imitando-o simbolicamente. Surge aqui o “*jogo protagonizado*”, ou faz-de-conta, como afirma o autor:

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (Elkonin, 1998, p. 80).

Em suma, compreendemos que a brincadeira infantil não é resultado de um suposto excesso de energia infantil, nem resultante apenas da fantasia, ou fruto do processo de maturação, mas tem três funções, essenciais para a constituição do ser humano e de suas funções mentais superiores: a impregnação social, o desenvolvimento da função semiótica e criação de novas zonas de desenvolvimento proximal.

Segundo Brougère (1995), o brincar não é apenas um ato natural para a criança, mas é lhe apresentado pelo adulto. Isto porque a criança não pode criar suas brincadeiras sem utilizar os instrumentos da cultura que a cerca. Inicialmente, para as crianças menores de três anos, os brinquedos são objetos a serem explorados sensorialmente; porém, ao interagir com o mundo das significações, elas, inicialmente por imitação dos gestos de adultos e pares mais velhos, começam a lhes atribuir usos e significados específicos – a impregnação cultural. Ou seja, apropria-se do seu meio cultural e, por tanto, socializa-se. O autor destaca que este não é um papel passivo, uma vez que, ao apropriar-se destes elementos e significados culturais, a criança os transforma, construindo uma identidade própria. Podemos assim dizer que a criança tem um papel ativo diante do que a indústria cultural lhe apresenta.

Através das brincadeiras, que ocorrem no meio ambiente social, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, e passa a atribuir significados aos objetos, ultrapassando as barreiras iniciais das explorações sensório-motoras. Ao brincar, pode realizar a transição entre a ação e o significado, permitindo o desenvolvimento da função semiótica.

No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto (...) Em outras palavras, surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade. Por este fato o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento (Vigotski, 1998, p. 132-133).

Porém, não é qualquer tipo de brinquedo que promove o desenvolvimento. Segundo Leontiev (2001), há os brinquedos de “*largo alcance*” e os “*brinquedos especializados*”. Os brinquedos especializados geram ações fixas e mecanizadas (seja de forma elétrica, acionado manualmente), enquanto os brinquedos de longo alcance podem dar origem a diversas ações, já que sua forma ou mecanismo não limitam o seu significado, como, por exemplo, blocos de construção ou sucata. O autor considera que os brinquedos especializados são, muitas vezes, um pseudobrinquedo, pois a criança logo perde o encanto pelo movimento mecanizado, e o põe de lado; ou, então, abre-o a fim de observar, desmontar e remontar o seu mecanismo – e ele finalmente se torna um verdadeiro brinquedo. Já os brinquedos de longo alcance dão margem a infinitas combinações, construções e ações, que deverão ser feitas pela criança no faz-de-conta,

essencial no desenvolvimento infantil, por “contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira” (Queiroz; Maciel & Branco, 2006) o que permite à criança transformar e produzir novos significados.

Porém, com o advento do Capitalismo Industrial e a progressão da urbanização, os brinquedos inventados e confeccionados pelas próprias crianças, e que estimulavam a constante reconstrução de significados, foram paulatinamente sendo substituídos por brinquedos industrializados, numa mudança que nem sempre traz resultados positivos para o desenvolvimento infantil, como nos lembra Tonucci (2008):

Os brinquedos são, ou deveriam ser, instrumentos para se brincar; quanto mais as brincadeiras exigem, melhores elas são. Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada ao tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos. Os brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira, com bambu, com frutos de carvalho. Hoje, todas essas coisas são raras na cidade, e por tanto os brinquedos são comprados. E, como tudo aquilo que se compra, quanto mais caros, mais valor têm. (...) A criança está se transformando de uma criança que brinca em possuidora da brinquedos. (p. 82).

Ao brincar, a criança apropria-se dos significados culturais, simbolizando as suas próprias ações, e o mundo que a cerca. Ela demonstra que, além de agir, pode refletir sobre as próprias ações, significando seus próprios pensamentos, e os pensamentos de seus parceiros, através da metacognição (Queiroz; Madureira & Branco, 2006). Este mundo simbólico, aparentemente imaginário, pois é, na verdade, uma representação do real, que lhe permite também experimentar ações e papéis que ela pode observar, mas que ainda não é capaz de fazer sozinha. Ou seja, cria novas zonas de desenvolvimento proximal, através das quais “as crianças aprendem por meio de sua interação com adultos e pares mais experientes, que as ajudam a desenvolver pensamento que esteja além da ‘zona’ na qual elas conseguiriam desempenhar sem ajuda” (Rogoff, 2005, p. 231). Segundo Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal permite à criança ultrapassar a esfera da ação, construindo significados que estão além de suas capacidades:

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (Vigotski, 1998, pp. 131-132).

Ao brincar e fazer mais do que pode compreender a criança começa a refletir sobre si mesma, expande seus limites e pode adquirir maior autocontrole. Porém, muito embora o brincar seja uma atividade espontânea, ele não é livre de regras. Por ser uma ação social, envolve a posse e o compartilhamento de objetos, como os brinquedos, além de comportamentos que serão aceitos ou rechaçados pelo grupo.

Dessa forma a criança poderá evoluir as formas da brincadeira: dos “*brinquedos mecânicos*”, onde apenas explora as ações físicas e sensoriais; aos “*jogos subjetivos*” ou de enredo, nos quais ela se atribui e desempenha uma função humana; passando pelos “*jogos de grupo*”, quando não brinca mais sozinha, e passa a interagir socialmente; para os “*jogos de regra*”, cujo conteúdo e a forma são estabelecidos previamente, até, finalmente, os “*jogos de objetivo*”, onde a criança pode avaliar sua capacidade de alcançar o objetivo proposto (Leontiev, 2001). Assim, a brincadeira evolui de uma forma onde há uma situação imaginária clara, e as regras estão implícitas, para uma forma onde as regras são explícitas, e a situação imaginária está oculta (Cerisara, 1998).

A arte de contar histórias na Educação Infantil

Ouvir e contar histórias é uma atividade milenar, presente nas sociedades humanas desde que aprendemos a nos comunicar através da linguagem oral, e talvez até mesmo através das pinturas rupestres. Foi através dessa atividade que as sociedades selecionaram os mitos, lendas e contos que perduraram através do tempo e chegaram até nós, ou seja, as suas literaturas orais. O contador de histórias teve um papel essencial na formação social e cultural das civilizações, pois ele ajudou a selecionar e a perpetuar aquilo que um povo considerava como sendo aprendizagens importantes para a formação da identidade, tanto pessoal quanto nacional (Meireles, 1984). A transmissão

dessa sabedoria não está apenas na mensagem contida no conto, lenda ou mito, mas na experiência profunda que existe na relação entre o contador/professor e o ouvinte/pupilo. Como nos diz Cecília Meireles (1984), num texto escrito para um ciclo de palestras destinado à formação de professores e bibliotecários, na década de 1950:

Por toda a parte temos ainda vivas histórias e lendas pertencentes ao patrimônio oral dos povos. E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda, na literatura Infantil. (...) Mas nos grandes centros, onde ninguém mais conversa, onde poucos pensam e as lições da vida parecem emanarem só do cinema e do rádio, sente-se a falta dessa sabedoria falada que é o ornamento do homem simples, unido à natureza e aos seus antepassados (p. 87-88).

Talvez o cinema e rádio tenham sido suplantados pela televisão, o computador e os jogos eletrônicos, porém acreditamos que as idéias de Meireles permanecem atuais. É inegável o valor da literatura oral para a formação dos povos e para a Literatura Infantil. Em nossa sociedade, as crianças têm tido cada vez menos oportunidades de entrar em contato com o mundo da literatura oral, sobretudo nos grandes centros urbanos e em suas cercanias. Mesmo nas zonas rurais mais próximas às cidades, a televisão já chegou, e substituiu as conversas noturnas pelas telenovelas. Não desejamos negar as contribuições da tecnologia, ou dizer que devemos nos isolar delas. Queremos apenas enfatizar que também não podemos simplesmente deixar de lado as contribuições positivas de tradições milenares.

Hoje pais, tios ou avós não têm mais tempo, oportunidades ou muitas vezes nem mesmo sabem como contar histórias aos pequenos. Por isso acreditamos que, para muitas crianças, talvez a rodas de história na escola infantil seja a única oportunidade de compartilhar a audição de uma história com um grupo social, o que dá a este momento da rotina escolar um valor inestimável.

Pennac (1993) propõe que o fracasso da escola no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo, no desenvolvimento do prazer pela leitura, tem como um dos fatores a cobrança excessiva sobre os aspectos técnicos do ato de ler, tais como gramática, vocabulário e interpretação dirigida, em detrimento do prazer de ouvir uma narrativa. O autor sugere que a escola básica, em todos os seus níveis, retome os momentos de contação de histórias, assim como se fazia antigamente, contando histórias aos pequenos, ao pé da cama.

A intimidade perdida... Pensando bem, nesse começo de insônia, aquele ritual da leitura, toda noite, à sua cabeceira, quando ele era pequeno – hora certa e gestos imutáveis – tinha um pouco de prece. Aquele súbito armistício depois da barulhada do dia, aquele reencontros fora de todas as contingências, o momento de recolhido silêncio antes das primeiras palavras do conto, nossa voz enfim igual a ela mesma, a liturgia dos episódios... Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a mais especulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas. Não se confessava falta alguma, não se pensava na graça de um quinhão de eternidade, era um momento de comunhão entre nós, a absolvição do texto, um retorno ao único paraíso válido: a intimidade. Sem saber, descobríamos uma das funções essenciais do conto e, mais amplamente, da arte em geral, que é impor uma trégua ao combate entre os homens. O amor ganhava pele nova. Era gratuito (Pennac, 1993, p.33).

É essencial compreender o papel das histórias infantis para o desenvolvimento infantil, bem como a origem daquilo que compreendemos hoje como Literatura Infantil. Alguns dos contos mais comumente registrados na literatura oral ocidental são os chamados contos de fadas, que vêm fascinando uma geração após a outra. Esses contos estão entre nós há milênios, porém, na forma como os conhecemos hoje, remontam ao século XVIII; tendo sido o primeiro a coletá-los e organizá-los, no livro “*Contos da Mamãe Gansa*”, o francês Charles Perrault, que ouvia as histórias pitorescas contadas pelos camponeses, e depois as adaptava ao gosto dos salões nobres da corte francesa, ou seja, acrescentava ricos detalhes descritivos, e atenuava quaisquer referências ao paganismo ou à sexualidade, por exemplo. Além disso, ao final da narrativa, ele escrevia sob a forma de versos uma *moral da história*, traduzindo sua preocupação pedagógica, segundo a qual os contos deveriam instruir os pequenos moralmente (Abramovich, 1995; Figueiredo, 2000).

Já na Alemanha do século XIX, temos o trabalho dos irmãos Jacob e Wilhem Grimm, que também realizaram uma coletânea de contos populares, porém com objetivos bem diferentes dos de Perrault, intitulada “*Contos da Criança e do Lar*”. Sendo filólogos, estes irmãos partiram para aldeias do interior da Alemanha, visando coletar histórias narradas por antigos contadores de histórias desses vilarejos, tendo o

objetivo de estudar, em termos lingüísticos, o idioma alemão. Os contos que assim obtiveram eram aqueles que costumavam ser compartilhados pelas comunidades de trabalhadores rurais em suas reuniões noturnas, com membros de toda a família. Não eram, por tanto, histórias destinadas somente às crianças. Para surpresa dos pesquisadores, quando publicaram sua obra científica e filológica, esta começou a ser comprada por famílias de toda a Europa, a fim de lerem os contos publicados para seus filhos (Abramovich, 1995; Figueiredo, 2000).

Ainda no século XIX, temos também a obra de Hans Christian Andersen. Escritor de origem dinamarquesa, pertencente à corrente literária do Romantismo, ele foi um menino de origem pobre, filho de um sapateiro e de uma lavadeira, e passou pelas agruras que descreve em algumas de suas famosas obras, como “*A Pequena Vendedora de Fósforos*”. Ele foi o primeiro a escrever textos especialmente dedicados à infância, tendo escrito 156 contos para os pequenos leitores. Por tudo isto, ele é considerado por muitos o fundador da Literatura Infantil, tal como a compreendemos hoje. Andersen não coletou histórias tradicionais, como Perrault ou os Irmãos Grimm, mas utilizou-se em seus contos dos mesmos elementos mágicos que constituem o verdadeiro encantamento dos chamados contos de fadas (Abramovich, 1995; Figueiredo, 2000).

Segundo Bettelheim (1980) os contos de fadas contêm, em suas narrativas, diversas características que facilitam às crianças identificarem-se com suas tramas envolventes e, através delas, trabalharem seus próprios conflitos afetivos, porém numa atmosfera que sempre lhes assegura um final feliz. A linguagem utilizada pelos contos é simbólica e atemporal, assim como a linguagem não-verbal do “*Id*”, fonte primária da psique humana e, por esta razão facilmente assimilável ao inconsciente das crianças.

Os personagens dos contos usualmente não têm nomes próprios, mas sim nomes ligados às suas características físicas (como Branca de Neve, Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho) ou sua posição social (seja madrasta, rei, rainha), o que, segundo o autor, facilita ao ouvinte tomar a posição dos personagens enquanto acompanha a narrativa. A diversidade de personagens presentes nos contos, e de situações que eles enfrentam, proporcionam às crianças refletir sobre a vida humana, desde a infância até a velhice (Bettelheim, 1980).

Além disso, os personagens apresentam-se estruturados de maneira maniqueísta: são bons ou maus, heróis ou vilões, sem meio-termos, e funcionariam da mesma maneira que a mente infantil. A criança pequena tende a separar os objetos de sua afeição em bons ou maus, pois é difícil para ela aceitar que alguém que ela ama possa negar-lhe, por vezes, a realização de seus desejos e desgostar-se com isso sem, contudo, deixar de amar a pessoa querida. Essa é uma característica advinda ainda do bebê que, durante o desmame, vê a *mãe boa* que lhe dá o seio e a *mãe má* que lho nega. Esta espécie de pensamento mágico lidar com as frustrações afetivas permanece durante toda a primeira infância; por isto é tão fácil para os pequenos identificarem-se com os personagens maniqueístas, e assim elaborarem seus impulsos, sejam bons ou maus (Bettelheim, 1980).

Podemos dizer que os contos representam, simbolicamente, o desenvolvimento do ser humano, passando, ao seu final, a mensagem de que seus heróis ou heroínas enfrentaram inúmeras dificuldades, mas conseguiram perseverar e chegar ao final feliz. Via de regra, os contos iniciam-se com o personagem deixando a casa de seus pais, o mundo que até então representava sua segurança. Por vezes ele pode até mesmo ser expulso de casa, como em *“João e Maria”*. Isto representaria o momento doloroso, porém necessário, de ruptura, para que o crescimento e desenvolvimento do indivíduo seja possível. A partir daí o personagem viverá diversas aventuras, enfrentando os mais diversos perigos – floresta escura, barriga da baleia, castelo da bruxa. Nunca se apresenta apenas uma única dificuldade; é comum que haja ao menos três, a fim de demonstrar a necessidade de perseverança, e que o desenvolvimento se dá de forma gradual, e não aos saltos. O personagem poderá obter vários tipos de ajuda (fadas, anões, animais), tendo cada um sua função simbólica, até enfim chegar ao final feliz, onde geralmente constitui família com um príncipe ou princesa, ou torna-se capaz de ser o provedor de sua família, como por exemplo em *“João e o Pé de Feijão”*, o que significa que os heróis alcançaram a maturidade (Bettelheim, 1980). Assim sendo, reafirmamos que trazer para dentro de uma classe de Educação Infantil contos de fadas, mitos e lendas da literatura oral, é essencial por que:

Um sujeito é balizado pelo desejo de seus pais, pelos valores do meio onde nasceu, pelo espírito de uma época. Não existe um sujeito interior a priori, ele se forma tomando emprestado de forma o material para se construir. Não existe um

ego pré-desenvolvimento como se fosse uma semente da verdade do que vai ser o sujeito adulto. Por isso é possível tomar emprestado pedaços de ficção para construir-se, de qualquer forma vamos arrecadar elementos de algum lugar o mesmo vale para sugestões de pauta que a ficção possa nos fornecer, certas ou erradas elas acabam sendo efetivas, pois também é delas que vamos retirar o material para nos constituir (Corso & Corso, 2006, p.180).

Acreditamos que função maior da Educação Infantil é contribuir para a formação da identidade e da autonomia das crianças pequenas, e é neste sentido que defendemos a contação de histórias como uma ferramenta essencial para emprestar aos pequenos pedaços de ficção, com os quais possam brincar livremente e, deste modo, criarem e recriarem o mundo que os rodeia.

Brincando com Teatro de Bonecos: uma proposta para a Educação Infantil

No presente capítulo, pretendemos analisar a problemática da *educação estética*, aqui compreendida como uma perspectiva dialógica, onde o aluno possa decodificar e compreender as diferentes manifestações artísticas e expressar-se ativamente, dentro do contexto da Educação Infantil *com objetivos pedagógicos* (Abramovay & Kramer, 1991). Nesse contexto, a educação estética visa promover o desenvolvimento das crianças, instrumentalizando-as para a construção gradativa de linguagens e conhecimentos cada vez mais amplos, a fim de habilitá-las a lerem seu mundo e sua cultura. Para alcançarmos tais objetivos pedagógicos, propomos a utilização do Teatro de Bonecos como veículo de expressão para as crianças pequenas, analisando as possíveis contribuições desse veículo para o desenvolvimento infantil na educação pré-escolar, à luz da perspectiva Sócio-Histórica.

Educação estética no contexto da Educação Infantil

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, ou RECNEI, (Brasil, 1998 a) destaca a importância da expressão artística, em todas as suas formas e suportes, para o desenvolvimento infantil, compreendendo a arte como uma linguagem expressiva, que sofre influência da cultura e revela o local e a época histórica em que foi produzida. Segundo tal documento, desde cedo as crianças manifestam espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artísticos, os quais precisam ser enriquecidos pelo

acesso às produções de arte, bem como suas próprias reflexões, impressões, idéias e interpretações sobre o fazer artístico, construindo significações sobre como se faz, o que é, para que serve a produção artística (Brasil, 1998 a). Justifica-se, assim, a importância da educação estética nas escolas de educação infantil, de modo a promover o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças pequenas, incluindo as linguagens plástica, musical, corporal, as quais também contribuem para a alfabetização e o letramento propriamente ditos.

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento do mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente (Cunha, 1999, p. 10).

No entanto, esta não é realidade que encontramos nas propostas pedagógicas da maioria de nossas creches e pré-escolas. Ao deixarem a pré-escola e ingressarem na primeira série, a maioria dos adultos e professores encontrou uma escola que priorizava a linguagem falada e escrita, em detrimento das linguagens gráfico-plásticas, que assim não puderam se desenvolver, mas foram fixadas e padronizadas na forma de *estereótipos* (Cunha, 1999). Assim sendo, os educadores de hoje tendem a reproduzir esses velhos modelos na decoração das salas de aula, na organização dos espaços e no planejamento das atividades. Ainda vemos, em nossas escolas, as crianças reproduzindo modelos, pintando desenhos prontos, esperando a instrução do professor sobre como serem criativas, numa concepção de educação artística onde se perpetua a estereotipia.

Para ilustrar a estereotipia presente em muitas das instituições de Educação Infantil, à qual nos referimos na introdução, selecionamos um trecho da crônica “*Quando somos realmente livres?*”, escrita pelo pediatra Dr. Lisboa (2003), que descreve o período de adaptação de uma criança na pré-escola, com bom-humor e sensibilidade:

Chega ao colégio e – surpresa! –pedem-lhe que faça um navio. A coisa que ele mais gosta: desenhar. Faz um navio lindo, redondo como a lua, cheio de árvores

no interior e com dois bichos nadando – elefantes, diz ele. A professora olha a obra de arte, pergunta o que é e recebe a resposta: “Um navio!” Carinhosamente, a professora vai até o quadro e desenha um navio clássico, com velas, proa e popa, um digno navio de adulto, e diz: “João Paulo, isso é um navio, e elefante não nada!” João Paulo havia feito um navio original, diferente dos outros, lindo, nunca feito por alguém. Havia criado o primeiro navio redondo, e a professora, que seguramente não havia lido *O Pequeno Príncipe*, deu-lhe uma boa lição de como as pessoas devem ser bitoladas desde criancinhas (p. 175).

Esta cena, que pode ser tão comum, certamente não reflete má-vontade da professora, mas sim, o despreparo de muitos docentes em relação à educação estética, pois este é um paradigma ainda novo na educação. A professora de João Paulo, citada na crônica, não assumiu uma concepção espontaneísta, tendo em vista que não se eximiu da função de educadora, mas procurou efetivar uma intervenção pedagógica, a fim de que a criança fornecesse uma resposta mais satisfatória. No entanto, ao apresentar modelo à criança, desenhando no quadro negro um barco, sem dialogar com o aluno a fim de compreender a sua produção, ela demonstrou uma concepção pragmática, segundo a qual o grafismo deve corresponder à realidade adulta. Será realmente esse o papel do educador infantil? A fim de escapar desses modelos, o educador precisa ler as produções das crianças, observando e investigando os modos de pensamento que motivaram a expressividade infantil, e não atribuir, a partir do seu ponto de vista adulto, qual deve ser o significado da produção da criança, como fez a professora do João Paulo na crônica que citamos.

Segundo Ormezzano (2007) a primeira concepção de educação do fazer e sensibilidade artísticas foi a de *educação pela arte*, que remonta ao idealismo platônico da Grécia Clássica, e cujo objetivo era o desenvolvimento das capacidades perceptivas, apreciativas e criativas, marcas do homem culto e civilizado. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, veio também a concepção de *educação artística* (Ormezzano, 2007), cujo objetivo era uma instrução artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas, como escultura, música, teatro, etc., visando a formação de profissionais. Essa metodologia foi aplicada nas missões jesuíticas de catequização indígena, e perdurou como padrão educativo, entre nós, até a década de 1970, através, por exemplo, das chamadas “Escolas de Belas-Artes”, onde o enfoque era a reprodução

de modelos apresentados pelo professor, considerado como único detentor do saber. Ao final da década de 1980, começa a se desenvolver, no Brasil, a concepção de *arte-educação* (Ormezzano, 2007), que proponha uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, na contextualização da produção artística e no fazer artístico. Pertencente a esse grupo Ana Mae Barbosa (Ormezzano, 2007), propõe a Abordagem Triangular, através da leitura da imagem, contextualização e fazer artístico, demonstrando preocupação com a importância do processo histórico-cultural na educação artística e com a democratização do conhecimento da arte, dando assim uma grande contribuição para a mudança do paradigma da Educação Artística em direção a uma Educação Estética. Finalmente temos, nos dias atuais, a *educação estética* (Ormezzano, 2007), ainda muito pouco difundida.

Na concepção bakhtiniana a dimensão estética “tem como tema o mundo dos homens, suas decisões éticas, seu labor teórico, suas interações, seu viver, aos quais representa na construção da obra estética” (Sobral, 2005, p. 109). A estética não se limita à teoria, conteúdo e forma do fazer artístico, mas sim é constituída por uma arquitetura que, além de incluir tais elementos, traz também uma dimensão ética, isto é, a responsabilidade pela produção artística e a responsividade dialógica causada por ela, bem como organiza elementos do espaço e tempo históricos da produção artística, construindo, assim, o seu sentido e significado.

De tal modo, uma manifestação estética só pode ser compreendida dentro de seu contexto histórico e cultural, e a educação estética está fundamentada numa compreensão multicultural da produção artística, pois a arte e a estética não são privilégios de uma elite, mas sim manifestações de todas as civilizações e estratos sociais, fruto das funções mentais superiores do ser humano. “Por isso, não há uma educação completa da personalidade humana sem a educação da dimensão estética. Todo ato educativo pode considerar-se um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da compreensão pedagógica interdisciplinar” (Ormezzano, 2007, p.31). Vivemos numa cultura semiótica, numa sociedade que hoje é uma civilização imagística, portanto é necessária uma educação que também se ocupe desse saber icônico.

Essa concepção de educação estética não é, porém, a predominante em nossas creches e pré-escolas, onde encontramos, mais frequentemente, as concepções *espontaneísta* ou a *pragmática* de educação artística (Cunha, 1999). A concepção

espontaneísta concebe o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, ou expressiva, como uma capacidade inata das crianças, por isso, cabe ao professor apenas estimular o seu desenvolvimento, através de atividades livres, valorizando o processo vivido pela criança durante suas produções artísticas. Nessa concepção, o professor corre o risco de não assumir seu papel de educador: a fim de não interferir nas produções livres e no desenvolvimento espontâneo das crianças, ele pode abdicar da sua função de ampliar os conhecimentos imagéticos delas.

Já a concepção pragmática acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica têm a função de preparar a motricidade fina para o exercício da escrita. Daí advém os exercícios de recorte-colagem, pintura de desenhos mimeografados e outros, onde a ênfase é sobre a avaliação dos resultados, em detrimento da apreciação estética e do processo. Nessa última concepção, as produções das crianças tendem a ser todas iguais, seguindo o modelo apresentado pelo professor. Assim, desde pequenas elas “aprendem a ser consumidoras, e não produtoras de imagens ao colorirem os modelos mimeografados das educadoras. Aprendem a não ser sujeitos que sentem, pensam e transformam” (Cunha, 1999, p. 16).

A fim de escapar desses modelos o educador infantil precisa ser capaz de ler as produções das crianças, observando e investigando os modos de pensamento que motivaram a expressividade infantil, e não atribuir, a partir do seu ponto de vista adulto, qual deve ser o significado da produção da criança, como fez a professora do João Paulo, na crônica que citamos.

É fundamental que os educadores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizarem planejamentos que dêem conta das necessidades infantis. É fundamental que os educadores *leiam* as formas visuais produzidas pelas crianças e experienciem as possibilidades dos materiais expressivos considerados como *veículos* para que se concretize a expressão (Cunha, 1999, p. 11).

Dessa forma, educação estética se dá através de atividades planejadas pelo professor, com a intenção de ampliar o conhecimento imagético e lingüístico das crianças, através da experimentação de diversos materiais e suportes, que são veículos que proporcionam a expressividade. Para isso, é fundamental que o educador conheça o grupo de crianças e as suas necessidades expressivas “o que elas formulam como

linguagem gráfico-plástica, como interagem com os materiais em situações diversas, os referenciais culturais individuais e coletivos, o repertório de imagens, a memória simbólica e afetiva e a curiosidade em relação ao mundo” (Cunha, 1999, p. 33). Assim o professor dará voz e papel ativos às crianças pequenas, frente a uma sociedade onde se consome imagens num ritmo frenético. É com esse objetivo que propomos, a seguir, o uso do Teatro de Bonecos, como um recurso expressivo de educação estética na Educação Infantil.

O Teatro de Bonecos e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* estabelece os seguintes objetivos para o desenvolvimento artístico e estético na Educação Infantil:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação;
- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (Brasil, 1998 a, p. 95).

É com esses objetivos, de cunho pedagógico, que propomos a utilização do Teatro de Bonecos como recurso de educação estética na educação infantil, onde as crianças possam ouvir e contar histórias, utilizando fantoches. No entanto, esse rico recurso é, muitas vezes, esquecido, e as crianças se acostumaram mais a ver os fantoches em programas infantis da TV do que no teatro; a brincar com bonecos industrializados do que fabricar seus próprios bonecos com sucata; a ver bonecos eletrônicos que se movimentam sozinhos, ao invés de dar vida aos bonecos com as suas próprias mãos. As crianças brincam cada vez mais sozinhas, pouco exercitam a arte de contar histórias umas às outras, e de conviver umas com as outras (Figueiredo, 2005).

A origem do Teatro de Bonecos é muito remota. Conta-se que os primeiros fantoches foram as nossas próprias mãos quando, ainda na Idade da Pedra, à luz das fogueiras e abrigados nas cavernas, os homens utilizaram as sombras projetadas nas paredes para formar o semblante de animais e contar histórias, e que esta era uma brincadeira que as mães utilizavam para distrair os filhos. Desde então, os fantoches se espalharam por todo o mundo, tomando as mais variadas formas: teatro de sombras, marionetes, bonecos de vara, bonecos de luva, bonecos gigantes, bonecos articulados e tantas outras. No Brasil, a forma mais popular é o *Teatro de Mamulengos*, aliás, palavra que é corruptela do termo “mão molenga”, certamente uma qualidade essencial aos bons bonequeiros (Ladeira & Caldas, 1993).

Nossa proposta pedagógica para o Teatro de Bonecos se inicia com a contação de histórias, através desse recurso, feitas pelo professor para as crianças, com uma dupla finalidade: familiarizar as crianças com a linguagem estética dessa manifestação cultural e abastecê-las de um repertório de narrativas, a fim de que, a partir delas, as crianças tenham elementos para contarem suas próprias histórias. Ouvir histórias através do teatro de bonecos na escola também pode ser, em muitos casos, o primeiro acesso à linguagem teatral para muitas crianças, sobretudo nas classes populares. Nesse sentido, é fundamental que o educador compreenda que a contação de histórias na escola é uma experiência muito diversa de apreciar uma montagem teatral profissional, mas de grande importância para a formação estética dos pequenos. Nossa proposta visa contribuir para a ampliação das práticas tradicionais de linguagem teatral que encontramos nas escolas de Educação Infantil.

No que se refere às práticas que envolvem a expressividade dramática no cotidiano das instituições de educação infantil, observa-se dois aspectos que merecem uma análise atenta: por um lado, a atividade espontânea das crianças, fonte de prazer e divertimento.

(...)

Por outro lado, constata-se que as atividades teatrais planejadas no cotidiano da escola infantil, via de regra, dão prioridade à montagem de espetáculos de teatro, em detrimento da prática e da valorização de jogos que desenvolvem a expressividade dramática, a capacidade criativa e a interação social entre as crianças (Santos, 1999, p. 95-96).

Nossa proposta pedagógica para o Teatro de Bonecos se inicia com a contação de histórias, através desse recurso, feitas pelo professor para as crianças, com uma dupla finalidade: familiarizar as crianças com a linguagem estética dessa manifestação cultural e abastecê-las de um repertório de narrativas, a fim de que, a partir delas, as crianças tenham elementos para contarem suas próprias histórias. O professor deve se preparar para contar histórias às crianças, através do Teatro de Bonecos, refletindo sobre três questões básicas: Que tipo de história desejo contar? Por que contar essa história? Que tipo de bonecos, objetos, acessórios, indumentárias, cenários etc. são apropriados para essa história?

Depois de ouvirem e conversarem sobre a história contada pelo professor as crianças devem manipular e experimentar os fantoches e demais objetos, utilizados por ele durante a contação (Santos, 1999; Ormezzano, 2007). Cabe ao educador explicar para a turma os materiais e técnicas envolvidos na confecção dos fantoches mostrados, quem os confeccionou, e demais informações que possam contextualizar social e historicamente a produção dos bonecos. O professor também pode solicitar às crianças que registrem a história contada através do desenho, e depois relatem oralmente aquilo que desenharam. Mais importante do que perguntar à criança *o que* ela desenhou é pedir-lhe que *conte a história* do seu desenho, uma vez que “as crianças, ao se expressarem através da linguagem visual, desejam contar suas histórias, seus pontos de vista sobre sua realidade” (Cunha, 1999, p. 29). Dessa forma, o professor também terá maior oportunidade de aprender a ler as produções das crianças, pois a significação de cada elemento gráfico representado nos desenhos será estabelecida por elas próprias.

Após esse momento inicial de contato com o Teatro de Bonecos, nossa proposta pedagógica tem continuidade com a confecção, pelas crianças, dos seus próprios fantoches, dando-lhes voz expressão. Os bonecos podem ser confeccionados com diversos tipos de sucatas. O emprego desse tipo de material não se justifica apenas pelo baixo custo, facilidade de acesso e aspecto ambiental do reaproveitamento, embora tais fatores sejam importantes, mas principalmente pelos aspectos estéticos e simbólicos implicados. A arte contemporânea emprega todos os tipos de materiais inusitados na expressão gráfico-plástica, propondo significados diferentes para os objetos cotidianos. As crianças, usualmente, fazem atividade semelhante, dando vida a diversos objetos no jogo simbólico. “Aproveitando esta mobilidade acelerada do pensamento simbólico

onde os objetos vão se transformando conforme a imaginação de cada criança, é interessante propormos outros usos aos materiais para além daqueles convencionais” (Cunha, 1999, p. 25).

Ao produzir bonecos e outros objetos com sucata, a criança expande seu espaço de expressão gráfico-plástica para além da superfície plana da folha de papel ofício, material mais comumente encontrado e utilizado nas escolas, ao usar um suporte tridimensional para criar novas formas, ampliando o seu *vocabulário visual* (Cunha, 1999), ou seja, as formas, cores, espaço, volumes, texturas, e demais elementos visuais. Além disso, compreendemos que a sucata é um *brinquedo de longo alcance* (Leontiev, 2001), que dá margem a infinitas combinações, construções e ações, feitas e refeitas constantemente pela criança no jogo simbólico, já que sua forma ou mecanismo não limitam o seu significado.

Confeccionados os bonecos, chega-se ao momento de propor às crianças situações de brinquedo com os fantoches. Essa atividade deve priorizar as *brincadeiras livres*, nas quais o professor organiza e otimiza o espaço para o jogo simbólico, mas não interfere nas ações infantis, e onde a organização do espaço físico assume extrema importância para a construção de significados. Estruturamos este momento como uma situação de brincadeira, e não de improvisação teatral. Não sugerimos que as crianças devam criar e memorizar um texto teatral, mas que brinquem de contar histórias umas às outras, com ênfase nas situações de comunicação e interação entre os contadores a platéia infantil.

Nenhum espaço ou ambiente é neutro e sempre transmite mensagens aos usuários, influenciando diretamente as brincadeiras infantis. É importante lembrar que, quanto menor a criança, mais ela utiliza os referenciais físicos do ambiente para se orientar, compreender os papéis sociais e sentir-se segura. Existe uma relação bidirecional e interdependente entre pessoa-ambiente, produzindo tanto continuidades quanto mudanças nas negociações e relações, incluindo as outras pessoas ali presentes e os aspectos físicos e simbólicos daquele contexto (Campos-de-Carvalho, Bomfim & Souza, 2004).

Cabe ao educador proporcionar às crianças o sentimento de *apropriação do espaço*, ou seja, de possuir, controlar e gerenciar o espaço, significando-o de acordo com o contexto sociocultural. Essa apropriação se dá através de dois componentes: o

comportamental, ação através da qual a pessoa transforma o espaço, e a *identificação simbólica*, que inclui identificações de ordem afetiva, cognitiva e as interações (Campos-de-Carvalho, Bomfim & Souza, 2004).

Assim sendo, para propor situações de brincar com Teatro de Bonecos o professor deve organizar na sala de aula espaços que permitam às crianças situações de comunicação e interação simbólica, criando ambientes para que elas brinquem com os bonecos. Quando do momento de brincar livremente com fantoches, o educador pode construir várias empanadas de Teatro de Bonecos na sala de aula, usando materiais tais como caixas de papelão, lençóis e até mesmo as próprias mesas escolares. Dessa forma, a sala de aula oferecerá às crianças maior estruturação espacial, através de *zonas circunscritas* (Campos-de-Carvalho, Bomfim & Souza, 2004) onde os pequenos podem se aglomerar em pequenos grupos, que proporcionam maior interação entre as crianças, gerando situações de comunicação e interação social. Dessa forma, diminui a frequência de comportamento passivo das crianças, que se observa quando há um grande grupo de crianças que esperam a ação dirigida pelo professor-adulto, dando-se voz ativa às crianças e proporcionando o desenvolvimento da comunicação e da criatividade.

Segundo Oliveira, Guanés & Costa (2004) desde o nascimento, as crianças estão imersas numa matriz social plena de significados, as quais elas recriam através da brincadeira, sua principal maneira de ser e estar no mundo. Através do jogo simbólico, as crianças interagem, vivenciam e confrontam os mais diversos papéis sociais, internalizando-os e significando-os. No entanto, esse processo de construção de significados não pode prescindir das práticas sociais de interação entre parceiros, onde se negociam os significados de eventos, coisas, pessoas, lugares, e demais elementos culturais.

Carvalho & Rubiano (2004) compreendem a *interação* como o potencial de regulação entre os componentes de um campo interacional, onde se criam *vínculos*, ou seja, um estado e um processo de construção de coisas compartilhadas. Esses fenômenos são regulados por três princípios de sociabilidade: a *orientação da atenção*, onde uma criança seleciona outra como foco de sua atenção; o *compartilhamento de significados*, processo de regulação recíproca, através do qual os parceiros alcançam um acordo a respeito de um significado; e a *persistência de significados*, que é a síntese ou

condensação de informações que possibilita que uma ação, gesto ou palavra evoquem significados compartilhados.

Acreditamos que as situações de brinquedo com Teatro de Bonecos proporcionam às crianças a construção de significações compartilhadas, pois num ambiente com uma rotina estruturada e disponibilidade de espaço físico, parceiros e objetos, elas interagem e criam uma *cultura de pares*, estabelecendo enredos e elos entre si. Essa cultura de pares é uma estrutura identificável de participação, que organiza as atividades das crianças, oferecendo significados compartilhados, ou uma cultura do grupo de brinquedo, que permite às crianças se apropriarem ativamente da linguagem estética do Teatro de Bonecos, utilizando-a em outras situações de interação social e construção de significados (Carvalho & Rubiano, 2004).

A interação entre pares, em situações planejadas e estruturadas de contação de histórias e brincadeiras livres com Teatro de Bonecos, a fim de provocarem o diálogo numa tarefa partilhada, permite às crianças orientarem suas ações, a linguagem e o pensamento. Afinal, ao se posicionarem como personagens ou fantoches que conversam entre si, o diálogo que ocorre numa esfera interpessoal se transfere para a esfera intrapessoal, proporcionando a interiorização de elementos semióticos e a recriação, a nível individual, da cultura. “Com isso, ao brincar, a criança ultrapassa seu comportamento diário, experimentando um dado modelo, inicialmente diferente de si, mas que é parte de sua rede de experiências sociais, transformando-o em um mediador interno para novas ações” (Oliveira, Guanés, & Costa, 2004, p. 71). Dessa forma, a brincadeira contribui para a emergência de novas zonas de desenvolvimento proximal, aqui compreendida como:

Um espaço de relações interpessoais no qual o parceiro mais experiente, ou seja, aquele que tem seu comportamento mais mediado pelo conjunto de signos de uma cultura, não precisa estar concretamente presente, mas pode ser trazido à situação pelas ações das crianças e, gradativamente, via memória e as representações que elas começam a poder construir (Oliveira, Guanés, & Costa, 2004, p. 72).

Ao ouvirem histórias contadas com Teatro de Bonecos pelo professor e, depois, serem desafiadas a criarem e contarem suas próprias histórias, numa situação de brinquedo e interação social, as crianças pequenas precisam internalizar e externalizar

recursos expressivos, bem como evocar histórias conhecidas (sejam estas das suas vivências diárias, da tradição oral ou da literatura infantil), desenvolvendo a linguagem, sendo capazes de atribuir novos sentidos a gestos e palavras, dando espaço a novas representações emergentes, que podem mediar o desenvolvimento infantil. Além disso, o ato de contar histórias com fantoches faz com que as crianças assumam o lugar dos personagens, desenvolvendo o jogo simbólico e capacitando-as a assumir posicionamentos de diferentes papéis sociais. Dessa forma, o posicionamento leva-as a interagir processo dialógico e reflexivo, “em que as posições de self são discursivamente construídas e negociadas na relação conjunta, e reflexiva porque, ao agir ou falar, as pessoas estão invariavelmente se posicionando ou sendo posicionadas no diálogo, tácita ou intencionalmente” (Oliveira, Guanes, & Costa, 2004, p. 76).

Acreditamos que a educação estética contribui, sobremaneira, para os processos de alfabetização e letramento das crianças pequenas, aqui compreendidos como a aquisição da linguagem num sentido ampliado para além da fala e da escrita, que inclui a expressão gráfico-plástica e corporal. Por isso:

O ensino da arte, em qualquer nível e em especial na educação infantil, deveria abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente e indiscriminadamente através dos meios de comunicação. *Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano*, e ir além, propondo rupturas com o instituído (Cunha, 1999, p. 16).

Dessa forma, o Teatro de Bonecos, quando utilizado como recurso de educação estética no contexto da Educação Infantil, pode proporcionar aos pequenos situações de criação e expressão estética, interação social, construção de significados compartilhados e, sobretudo, de desenvolvimento da identidade e da autonomia.

METODOLOGIA

Pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa.

Segundo González Rey (2005) a pesquisa qualitativa em psicologia visa a produção de conhecimento científico num novo paradigma, que vá para além do positivismo, que é baseado na neutralidade do pesquisador, na possibilidade de reprodução do experimento e na capacidade de generalização do conhecimento, propondo um novo modelo, onde o papel do pesquisador é ativo na tomada de decisões e no relacionamento com o problema a ser pesquisado e o seu contexto.

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (González Rey, 2005, p. 29)

Ainda segundo o autor, a epistemologia qualitativa é apoiada em três princípios: *o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa*, que é não tem origem em dados empíricos isolados, mas é gerado pelo pesquisador à medida que ele interpreta e significa o problema estudado, a partir da interação com os indicadores construídos na pesquisa de campo; *o caráter interativo do processo de produção do conhecimento*, onde a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado é fundamental como processo constitutivo do estudo dos relacionamentos humanos; *a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*, uma vez que a legitimação do conhecimento científico não se dá pela apenas pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas sobretudo pela qualidade das interações, expressões e interpretações das relações entre os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

Tais características da pesquisa qualitativa encontram apoio e ressonância nas pesquisas do tipo etnográfico. Segundo Corsaro (2005), a etnografia “é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer a etnografia envolve ‘tornar-se nativo’” (Corsaro, 2005, p. 446).

Originária da antropologia, a pesquisa de cunho etnográfico tem sido adaptada e utilizada ao estudo dos fenômenos educacionais e do desenvolvimento humano,

exigindo para tal um “cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar” (Kramer, 2002, pp. 45). Assim sendo, o pesquisador deve fazer uma real imersão no contexto escolar, de modo a um só tempo tornar-se um de seus integrantes naturais, e ainda assim manter um olhar crítico e reflexivo sobre esse ambiente, procurando captar a diversidade de relações ali existentes. Como afirma Kramer, as contribuições da antropologia são de extrema importância para o estudo da infância, pois:

A antropologia fornece também elementos importantes: enfatizando a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos, a antropologia muda radicalmente a reflexão sobre a educação e os estudos da infância em particular. Por outro lado, a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos (Kramer, 2002, pp. 44).

Em suas pesquisas de campo em Sociologia da Infância, Corsaro (2005) utiliza a metodologia de *entrada reativa no campo de pesquisa*. O objetivo do autor é estudar o processo de socialização e a cultura de pares entre crianças pequenas, tendo como foco principal realizar pesquisas *com* as crianças, e não apenas *sobre* elas. Ou seja, de modo a estudar as relações infantis de um ponto de vista que não seja centrado no adulto, Corsaro procura uma imersão etnográfica através da qual se aproxima e dialoga com os pequenos, nas suas situações naturais de brincar e interação, como por exemplo nos parques de pré-escolas.

Corsaro (2005) compreende que uma aproximação do adulto junto à criança é sempre uma relação de poder assimétrica, uma vez que o adulto é muito mais capaz no domínio de suas capacidades físicas, cognitivas, sociais e culturais do que as crianças pequenas, e tais diferenças entre um e outro não podem ser plenamente superadas. No entanto, o adulto pode interagir com as crianças de uma forma que não seja tão diretiva, controladora e autoritária quanto a tradicional, dando maior espaço ao diálogo. Para isso a imersão do pesquisador no contexto etnográfico infantil não deve ser ativa, dirigindo a ação infantil, mas sim *reativa* às ações espontâneas das crianças.

No campo da pesquisa em Educação, também encontramos adaptações metodológicas importantes da pesquisa do tipo etnográfico. Segundo André (1995), a pesquisa de cunho etnográfico em educação deve estar profundamente inserida no contexto do cotidiano escolar. A autora destaca cinco características principais desse tipo de pesquisa:

1) *A observação participante*: segundo onde compreende-se que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 28). O pesquisador não é um sujeito dotado de neutralidade, mas deve explicitar suas concepções epistemológicas ao se inserir, ao interagir e ao interpretar o ambiente e o fenômeno estudados.

2) *Mediação humana*: em sua interação constante com o contexto da pesquisa faz com que todas as informações construídas durante sua realização sejam mediadas pelo elemento humano, ou seja, pelo pesquisador e os demais participantes da pesquisa.

3) *Ênfase no processo*: a pesquisa etnográfica busca a compreensão mais profunda possível de um fenômeno particular e de seu contexto específico, por esse motivo a ênfase de sua análise recai sobre o processo de seu desenvolvimento, e não sobre a aferição de resultados imediatos.

4) *Preocupação com o significado*: o pesquisador deve procurar a compreensão de como os participantes da pesquisa compreendem e significam suas próprias experiências, o que exige profunda compreensão do contexto pesquisado.

5) *Trabalho de campo*: através do qual o pesquisador “aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (André, 1995, p. 29) nesse contato entre o pesquisador e o contexto pesquisado não deve haver a pretensão de modificar ou controlar experimentalmente o ambiente, mas sim compreender suas manifestações naturais.

Em suma, podemos dizer que as pesquisas de cunho etnográfico nas áreas de educação, sociologia da infância, e desenvolvimento infantil, compreendem a criança, seu desenvolvimento e sua educação como fenômenos sociais, históricos e culturais, numa perspectiva que se identifica profundamente com a matriz Sócio-Histórica, e atribui grande importância ao desenvolvimento da linguagem no ato de tornar-se humano, pois compreende que:

Ao contrário dos animais, o homem tem uma infância, não foi sempre falante, e precisa, para falar, constituir-se em sujeito da linguagem. A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser in-fans (aquele que não fala) e, nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. (Kramer, 2002, p. 46)

Segundo González Rey (2005), no modelo tradicional de coleta de dados, o que se busca é um volume de informações, definidas a priori como sendo significativas, de acordo com as hipóteses, e que a posteriori serão classificadas pelo pesquisador. Diferentemente da coleta de dados, o trabalho de campo exige do pesquisador o estabelecimento de relações no contexto da pesquisa e a conseqüente construção de conhecimento a partir da análise desses processos relacionais e comunicativos. “Para manter essa posição ativa, o pesquisador deve conservar a disposição de mudar suas próprias idéias” (2005, p. 97). A partir do trabalho de campo o pesquisador não procura indicadores prefixados, mas sim uma construção teórica mais abrangente, onde poderá identificar e interpretar novas unidades ou zonas de sentido, uma vez que “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem” (André, 1995, p. 30).

Ainda segundo o autor, há profundas diferenças entre os paradigmas da coleta de dados e da pesquisa de campo. Os dados, por definição, têm procedência empírica, isto é, são coletados através de instrumentos, sem a mediação do pesquisador, e são utilizados em seu conteúdo explícito. Já a pesquisa de campo reconhece o lugar do pesquisador e da subjetividade na construção do conhecimento. Assim sendo, os dados não são legitimados por sua objetividade técnica, mas sim por “sua capacidade de diálogo com o pesquisador” (2005, p. 111) da qual podem adquirir múltiplas significações, tornando-se, assim, indicadores, que adquirem valor a partir do contexto em que são produzidos.

Os indicadores podem ser definidos como categorias produzidas na pesquisa de campo, de modo a explicar e compreender as relação e inter-relações entre diferentes

elementos, definindo unidades ou zonas de sentido sobre o tema estudado. “Nesse aspecto, a definição de um indicador é o começo de um caminho que pode conduzir tanto à mudança do problema abordado, quanto à configuração de novos instrumentos” (2005, p. 114).

Porém, o autor alerta para o fato de que a pesquisa não se limita à definição dos indicadores, mas que “toda categoria ou teoria concreta tem diante de si o desafio de passar a novas zonas do objeto estudado, muito além das categorias desenvolvidas por qualquer teoria concreta em seu momento atual” (2005, p. 121). Dessa forma, a pesquisa em psicologia pode contribuir para a emergência de novas categorias científicas.

Inspirando-nos na pesquisa de cunho etnográfico, dentre as diversas metodologias de corrente epistemológica qualitativa, optamos, nesse trabalho, pela *pesquisa-ação*, que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2000, p. 14).

Na pesquisa-ação o pesquisador não apenas está inserido num contexto social específico, mas visa compreendê-lo e otimizá-lo, em colaboração direta com os sujeitos envolvidos, o que exige um plano de ação. “Em todas as correntes, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (André, 1995, p. 33).

A proposta da pesquisa

A presente pesquisa teve seu projeto previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, processo registrado sob o número 006/08, tendo sido aprovado em 27 de março de 2008. A pesquisa abordou a problemática da brincadeira como objeto de planejamento pedagógico, que deve fazer parte do currículo da Educação Infantil para fomentar o desenvolvimento da linguagem e da função semiótica nas crianças pequenas. Assim sendo, planejamos uma intervenção pedagógica junto a uma classe de Educação Infantil e sua professora, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico na

turma participante, ao trazermos para a sala de aula um novo elemento, propondo a sua incorporação à rotina escolar: o Teatro de Bonecos. Tínhamos por objetivo final planejar, sistematizar e aplicar uma proposta didática para a adoção do teatro de bonecos e da contação de histórias na rotina de atividades pedagógicas em uma classe pré-escolar de Educação Infantil, em colaboração com a professora e as crianças da turma.

No decorrer do trabalho de campo, coletamos e sistematizamos informações construídas nas oficinas pedagógicas que realizamos, através de instrumentos tais como a gravação e transcrição de vídeos, e a organização de portfólios contendo desenhos produzidos pelas crianças.

Objetivos

- A. Identificar como se dão as interações entre as crianças pré-escolares, numa situação de brincadeira com teatro de bonecos.
- B. Identificar as características da linguagem oral das crianças pré-escolares numa situação de brincadeira com teatro de bonecos.
- C. Analisar as características da linguagem oral das crianças pré-escolares, quando expressa a partir de seus próprios desenhos produzidos sobre as histórias ouvidas.
- D. A partir desse estudo, planejar e sistematizar uma proposta didática para a adoção do teatro de bonecos e da contação de histórias na rotina das atividades pedagógicas da Educação Infantil.

Método

A escola e os participantes.

A escola participante é integrante da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e situa-se na Zona Rural. Atende turmas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com número aproximado de 200 alunos em ambos os turnos letivos (matutino e vespertino). A escola tem alunos portadores de necessidades educacionais especiais, incluídos nas turmas regulares, e que também recebem um atendimento

especializado na Sala de Recursos da instituição, de forma a complementar o Ensino Regular.

A população discente é composta prioritariamente por filhos de trabalhadores rurais da região, muitos dos quais foram assentados pelo programa de reforma agrária do INCRA, bem filhos dos empregados nas propriedades rurais particulares e nas indústrias de cimento instaladas na região. Grande parte das famílias sobrevive da agricultura familiar ou de empregos temporários na economia informal. A maioria dos pais de alunos tem o grau de instrução igual ou inferior à 4ª série do Ensino Fundamental, sendo muitos deles analfabetos funcionais.

A infra-estrutura escolar dispõe de: quatro salas de aula; uma sala de recursos; uma sala de leitura com um pequeno acervo; sala dos professores; secretaria; direção; dois pátios (sendo um coberto e outro descoberto); dois parquinhos com brinquedos (sendo um em área gramada e outro em tanque de areia); mastros para bandeiras (nacional, do DF e escolar); bebedouros; banheiros para alunos, servidores e deficientes físicos; e finalmente cozinha com depósito de gêneros alimentícios e área de serviço.

Desde o ano 2000 os alunos vêm sendo atendidos pelo transporte escolar da SEEDF, o que contribuiu significativamente para a diminuição da evasão e mesmo das faltas às aulas, pois os alunos não mais precisam ir a pé (sob sol ou chuva) para a escola.

A equipe da escola é composta por: 1 merendeiro; 3 auxiliares de conservação e limpeza; 4 vigias; 9 professores; e finalmente 5 membros da equipe gestora (diretor, vice-diretor, assistente administrativo, assistente pedagógico e secretário escolar). Quase todos os professores e membros da direção possuem graduação com licenciatura plena em nível superior. A exceção fica por conta do secretário escolar, e de três professores com contratos temporários na SEEDF, que possuem cursos técnicos de nível médio, específicos para as funções que desempenham.

Em nossas observações em campo, pudemos constatar que os professores se engajaram em muitos dos projetos objetivados pela proposta pedagógica da escola, planejando atividades voltadas para a alfabetização (tais como a construção e escrita de livros infantis pelos alunos) e a educação para a saúde (implantando rotinas básicas de higiene, tais como lavar as mãos, escovar os dentes, etc.).

Também pudemos observar que os professores mantêm um relacionamento amistoso com os alunos (o carinho físico e os elogios ao bom desempenho das crianças

são uma constante), ao mesmo tempo em que não encontram grandes dificuldades para estabelecer limites – podemos dizer que os docentes são, a um só tempo, queridos e respeitados pelos alunos e a comunidade em geral. Certamente, todas essas ações e projetos contribuem para a formação da autonomia e auto-estima dos estudantes, como prevê a proposta pedagógica da instituição.

A comunidade é bastante participativa nas festas promovidas pela escola (natal, dia das mães/pais, festa junina, etc.) e costuma comparecer em grande número às reuniões bimestrais de pais e mestres. A escola também costuma ceder suas instalações para eventos de interesse da comunidade, tais como aulas de alfabetização de adultos do programa “Comunidade Solidária”, cursos promovidos pelo SENAR, reuniões semanais da igreja Assembléia de Deus e campanhas de vacinação da Secretaria de Saúde, dentre outros.

A presente pesquisadora faz parte do corpo docente da escola, na função de professora. Isto facilitou nossa imersão etnográfica no contexto escolar, pois desde o início do ano letivo em que ocorreu a pesquisa, já mantínhamos contato com a professora regente da classe e com as crianças da turma. Assim sendo, nossa presença em sala de aula, mesmo que realizando oficinas e filmando-as, não representou uma ruptura na rotina escolar, nem causou grande estranhamento por parte dos pequenos.

O fato de pertencermos à equipe escolar também facilitou a autorização, por parte dos responsáveis pelos alunos, para que as crianças participassem das oficinas propostas pela pesquisa. Dos 26 alunos integrantes da turma participante, todos responderam afirmativamente à carta-convite para participar do estudo (ver “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1” em ANEXOS). Houve apenas uma desistência, por motivo de transferência da aluna em questão para outra instituição de ensino. Restaram assim 25 alunos participantes, de uma turma regular do 2º Período da Educação Infantil, com crianças na faixa-etária de 5 anos de idade.

A familiaridade preexistente entre a pesquisadora e a equipe escolar também facilitou adesão da professora regente da turma, que aceitou prontamente carta-convite para participar da pesquisa (ver “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2” em ANEXOS). A professora demonstrou grande disponibilidade e espírito de cooperação, fatores essenciais para a realização duma pesquisa-ação.

A professora participante tem 27 anos de idade e possui formação em nível médio, no Curso de Magistério, com habilitação para lecionar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Há três anos atua como professora temporária na rede pública de ensino do DF. Nesse período, trabalhou com turmas de 3ª e 4ª séries, e lecionou por apenas 2 meses atuando na Educação Infantil, em uma turma de 3º período (crianças na faixa-etária de 6 anos). Este é o segundo ano em que atua como professora temporária na presente escola, sendo o primeiro em que leciona por todo o ano letivo na Educação Infantil. Segundo seu próprio relato, a professora escolheu essa turma porque sempre teve desejo de se dedicar a esse nível de ensino, uma vez que considera as crianças pequenas mais carinhosas e dependentes da professora, e pretende continuar atuando junto aos pequenos.

Procedimentos: Oficinas de Rodas de Histórias e de Teatro de Bonecos

Nas pesquisas de abordagem Sócio-Histórica, Vigotski (1998) criou uma metodologia de pesquisa à qual chamou de genético-experimental, baseando-se na dialética marxista, com a finalidade de realizar estudos que objetivassem: 1) Analisar os processos utilizados pelo indivíduo e não somente a resposta apresentada. 2) Não apenas descrever comportamentos observados, mas analisar suas dinâmicas causais. 3) Fazer uma análise do comportamento individual que comportasse também a análise das origens sociais do comportamento, de acordo com a cultura e história humanas.

Ao empreendermos um trabalho de campo inspirado nessa abordagem Sócio-Histórica, optamos por construir procedimentos apropriados ao nosso objeto e contexto de estudos, e não utilizar instrumentos padronizados ou já aplicados por outros pesquisadores, uma vez que “o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” (Freitas, 2007, p. 28).

Assim sendo, criamos um modelo baseado na realização de oficinas pedagógicas, que foram realizadas numa classe regular de educação infantil, procurando não apenas intervir nesse contexto educativo, mas atuar de forma colaborativa na rotina da sala de aula. Para fins da presente pesquisa, foram realizadas onze sessões de intervenção no modelo de oficinas, em horário normal de aula, estando presentes na classe a professora regente da turma e a pesquisadora.

O número de sessões foi definido de modo a permitir que as crianças da classe participante da pesquisa pudessem se familiarizar e apropriar dos elementos do Teatro de Bonecos, ao serem apresentadas a esse novo elemento cultural e sua linguagem e possibilidades expressivas. As sessões foram realizadas duas vezes por semana, de modo a alternar os dois tipos de oficinas, apresentando primeiramente uma oficina de *Rodas de história* e, em seguida, uma oficina de *Teatro de Bonecos*, envolvendo fantoches semelhantes àqueles utilizados anteriormente na *Rodas de história*. O planejamento das oficinas foi previamente apresentado à professora regente da turma, que pôde sugerir alterações, bem como participar das oficinas, realizando interferências juntos às crianças e à pesquisadora.

Nas oficinas de *Rodas de história* a pesquisadora apresentou às crianças pequenas histórias utilizando de teatro de bonecos, com variados tipos de fantoches, a fim de que as crianças tivessem contato com as várias possibilidades técnicas de expressão que o Teatro de Bonecos nos permite, como, por exemplo, os bonecos de luva, os dedoches e bonecos de manipulação direta. (Ver “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4.)

O repertório das histórias que apresentamos era composto por textos calcados na tradição oral, com repertório primordialmente composto por contos de fadas e contos folclóricos, que foram selecionados, reescritos e adaptados para a contação de histórias através do Teatro de Bonecos pela própria pesquisadora. As histórias apresentadas nas oficinas foram: “*João e Maria*” (ver “Sessão 1 – história 1”, ANEXO 7), “*Chapeuzinho Vermelho*” (ver “Sessão 3 – história 2”, ANEXO 8), “*Os Três Porquinhos*” (ver “Sessão 5 – história 3”, ANEXO 9), “*O Casamento da Dona Baratinha*” (ver “Sessão 6 – história 4”, ANEXO 10), “*Auto do Bumba-meu-Boi*” (ver “Sessão 8 – história 5”, ANEXO 11) e “*Personagens do Folclore*” (ver “Sessão 10 – história 6”, ANEXO 12).

Após assistirem às histórias, a pesquisadora solicitou às crianças que ilustrassem o trecho preferido da história ouvida, e relatassem oralmente a história representada no seu desenho, anotando imediatamente o relato da criança. Denominamos tal atividade de *grafismo comentado*, e seu objetivo era estimular a construção de intencionalidade de comunicação e expressão das crianças, quando da utilização do grafismo e da linguagem oral.

Nas oficinas de Teatro de Bonecos, as crianças construíram seus próprios bonecos utilizando sucatas variadas. Nessas oficinas não apresentamos nenhum modelo de boneco já pronto, nem determinamos qual personagem deveria ser confeccionado. Apenas explicamos à turma a técnica envolvida, colocando-nos sempre disponíveis para auxiliar as crianças na produção dos fantoches, quando elas assim o solicitassem, porém com o cuidado de deixá-las livres para criarem os bonecos da forma que desejassem.

Com o objetivo de oferecer às crianças diversos tipos de materiais e suportes para a expressão plástica, em cada oficina trouxemos um tipo de sucata diferente. Os materiais de sucata utilizados na confecção dos bonecos foram selecionados de modo a criar uma seqüência didática, na qual as crianças utilizassem materiais dos mais simples aos mais complexos obtendo, também, resultados que se aproximassem cada vez mais da forma tradicional de um boneco de luva, o qual exige técnicas de manipulação um pouco mais específicas.

Assim, foram confeccionados fantoches na seguinte seqüência: bonecos de luva feitos com saco de papel (do tipo saco de pão); bonecos de luva feitos com rolinhos vazios de papel higiênico; bonecos do tipo dedochê com caixinhas de fósforo vazias; bonecos do tipo varetoche (ou boneco de vara) com pratinhos de papelão e palitos para churrasco; bonecos de luva, com cabeça de garrafa “p.e.t” e corpo de tecido “t.n.t”. Confeccionados os bonecos, foram colocadas na sala de aula quatro empanadas, feitas com lençóis e barbantes. As crianças puderam, então, brincar livremente com os bonecos que confeccionaram. (ver “Quadro sintético descritivo de todas as oficinas realizadas”, ANEXO 3).

Instrumentos e materiais: gravações em vídeo e portfólios.

Para González Rey (2005) a legitimidade científica do conhecimento não é estabelecida apenas através dos instrumentos aplicados para na pesquisa de campo, mas “pelo lugar que ocupam e pela sua capacidade geradora dentro do processo de produção do conhecimento” (2005, p. 102). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é “um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (Freitas,

2007, p.28). Assim sendo, selecionamos os seguintes instrumentos de modo a alcançar nossos objetivos:

- *Portfólios*

O portfólio é um instrumento utilizado em diversos contextos profissionais, desde as artes plásticas até o jornalismo, por isso faz-se necessário aqui explicitar nossa concepção sobre seu uso na educação. Nos contextos educacionais, o portfólio é compreendido como um instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, através do qual se constroem e organizam dados que facilitam os processos de avaliação e auto-avaliação de alunos e professores, proporcionando a ambos um papel ativo e reflexivo. Para que possa mediar a construção de novos conhecimentos, o portfólio deve ser utilizado não apenas para guardar elementos coletados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas deve prover análises que capacitem professores e alunos a detectarem as necessidades, fortalezas e debilidades destes na construção da aprendizagem. Ao utilizarmos portfólios, a avaliação do ensino-aprendizagem deve estar presente desde os momentos iniciais do planejamento (Pena González; Ball Vargas & Barboza Pena, 2005).

A utilização do portfólio no contexto educacional proporciona o desenvolvimento habilidades cognitivas complexas, capacitando professores e alunos a alcançar níveis de conhecimentos mais profundos e conscientes daqueles que tinham anteriormente, através da tomada de decisões reflexivas. Tais habilidades complexas envolvem compreensão do fenômeno, através das habilidades de observação, decodificação, análise e síntese; identificação e julgamento dos aspectos mais relevantes; e finalmente, justificativa para cada tomada de decisão, o que exige reflexão e argumentação (Barbera, 2005).

No contexto de nossa pesquisa, os portfólios foram utilizados não apenas como instrumento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente como uma forma de organizar e refletir sobre as informações construídas ao longo do trabalho de campo. Para este fim, o portfólio foi organizado pela pesquisadora, de forma a organizar os desenhos elaborados pelas crianças nas oficinas de Roda de História, bem como a transcrição, pela pesquisadora, do relato de cada criança sobre aquilo que desenhou. O portfólio foi elaborado de forma a haver uma sessão para cada criança participante, com os seus desenhos em ordem cronológica.

- *Gravações em vídeo*

As oficinas de Teatro de Bonecos foram filmadas com câmera digital, quando dos momentos de brincadeiras livres das crianças com seus bonecos. O planejamento inicial da pesquisa previa que, durante as filmagens, a câmera deveria estar fixa em tripé. No entanto, logo após a realização da primeira filmagem, observamos que, dessa forma, captaríamos um número muito reduzido das interações possíveis entre os pequenos. Assim sendo decidimos que a câmera digital portátil deveria ser operada manualmente pela pesquisadora durante as filmagens, que assim selecionaria as mais diversas interações entre as crianças para filmá-las. Tal decisão, se por um lado permitiu maior riqueza na construção das informações do trabalho de campo, também implicou em problemas outros metodológicos no andamento da pesquisa-ação, pois, como nos lembra André (1995):

A menos que usemos a gravação em vídeo, considero muito difícil o registro das situações quando se está ao mesmo tempo agindo e pesquisando. O vídeo pode parecer uma saída, mas exige equipamento, pessoal e local especializados, três elementos raríssimos nos nossos espaços habituais de pesquisa. Mas mesmo que isso fosse possível haveria ainda o problema de análise dos vídeos, algo que demanda muito tempo e técnicas que poucos dominam (p. 113).

Refletindo acerca da utilização de gravações em vídeo nas pesquisas em ciências humanas Jobim e Souza (2007) nos alerta para as dificuldades na utilização desse recurso, pois hoje vivemos numa cultura profundamente imagética, mas nem sempre estamos conscientes do significado de tantas imagens. Ao utilizar tal recurso, é necessário que o pesquisador procure analisar as imagens, mantendo uma postura de estranhamento diante delas, de modo a decifrá-las e “procurar reconstruir o texto ou os textos que tal imagem contém. Estes são o modo como inventamos o mundo como abstração conceitual, melhor dizendo, o mundo revelado a nós através de conceitos” (p. 79).

Ao optarmos por ter as filmagens das sessões sendo operadas pela própria pesquisadora, assumimos os riscos e as ricas possibilidades trazidas pela mediação do elemento humano, uma vez que, ainda durante a realização das oficinas, já estávamos realizando seleções acerca das interações infantis que deveríamos registrar e analisar. Outrossim, esse risco era compatível com os pressupostos metodológicos de uma

pesquisa-ação de cunho etnográfico, uma vez que nele compreendemos que a presença do pesquisador no campo nunca é neutra, mas sim que deve ser consciente e reflexiva.

As filmagens também afetaram as brincadeiras infantis, uma vez que era possível a percepção, pelas crianças, de quais grupos estavam sendo filmados naquele momento. No entanto, devido à imersão da pesquisadora no contexto da sala de aula, esse fator não chegou a interferir negativamente nas ações dos pequenos. A familiaridade construída entre a pesquisadora e as crianças permitiu que estas se sentissem à vontade na presença desta, mesmo diante de uma câmera, de forma que elas continuaram a interagir e dialogar naturalmente entre si e conosco durante as filmagens.

Análise Interpretativa do Trabalho de Campo

O trabalho de campo da pesquisa foi submetido a uma análise de interpretativa que, segundo González Rey (2005), “representa um momento analítico no processamento da informação e nesse sentido se interpõe no curso fluido dos processos de construção teórica do pesquisador que acompanham e são parte da qualidade da informação produzida pela pesquisa” (p. 143). A fim de que a análise possa “ser orientada para a produção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam num processo construtivo-interpretativo” (p. 146), o pesquisador precisa ter claros os marcos teóricos que orientam seu ponto de vista epistemológico, de forma que a análise não reduza o conteúdo a categorias restritivas e estanques, mas seja um processo aberto e dinâmico, coerente com as teorias nas quais o pesquisador baseia suas opções epistemológicas. No caso da presente pesquisa, optamos pela abordagem Sócio-Histórica que privilegia o papel das interações sociais e da cultura para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Vale destacar que, ao longo deste trabalho, nas transcrições e reproduções de todas as informações produzidas no trabalho de campo, tais como as videograções, as falas infantis sobre os desenhos e os próprios desenhos infantis. De forma a manter sigilo sobre as identidades dos participantes, optamos por identificar as crianças com nomes-fantasia, atribuídos aleatoriamente pela pesquisadora.

Análise das Oficinas de Rodas de história e dos portfólios

Os portfólios foram organizados pela pesquisadora, contendo os desenhos elaborados pelas crianças nas oficinas de Roda de História e a transcrição do relato de

cada criança sobre aquilo que desenhou. Também procuramos construí-lo de forma a haver uma sessão para cada criança participante, com os seus desenhos organizados de forma cronológica.

Após a organização dos portfólios, elaboramos um quadro comparativo, contendo as transcrições de todas as falas das crianças sobre os desenhos confeccionados, catalogados cronologicamente. O quadro nos permitiu visualizar, a um só tempo, a produção total dos desenhos infantis em cada uma das oficinas de Rodas de história, e a produção de cada criança ao longo da realização do trabalho de campo (ver “Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Rodas de história” em ANEXOS).

Em seguida, procedemos à seleção de alguns dos desenhos produzidos pelas crianças, que seriam analisados pela pesquisadora, utilizando os seguintes critérios: garantir a presença de desenhos que fossem representativos de todas as oficinas realizadas, de modo a obter um panorama geral sobre os resultados alcançados; analisar desenhos em que as crianças procuraram representar intencionalmente, através do grafismo, elementos das histórias ouvidas nas oficinas (tais como personagens, lugares ou cenas do enredo), ainda que de forma não figurativa; analisar desenhos onde as crianças procuraram intencionalmente narrar ou nomear elementos das histórias ouvidas nas oficinas.

Análise das Oficinas de Teatro de Bonecos e videogravações.

Inicialmente, todas as gravações de vídeo foram vistas pela pesquisadora, com a intenção de avaliar um panorama geral das oficinas. Depois procedemos à seleção dos trechos mais significativos, de acordo com os seguintes critérios: trechos em que havia duas ou mais crianças brincando; trechos em que as uma ou mais crianças se dirigiam diretamente à pesquisadora nas situações de brincadeira; trechos com qualidade de áudio que permitiam compreender as falas das crianças com a maior nitidez possível.

A pesquisadora procedeu à transcrição dos trechos mais significativos desse material de forma a abarcar a descrição tanto das dimensões verbais (diálogos, verbalizações e vocalizações) quanto das visuais (o ambiente e as ações) das interações entre as crianças (ver “Transcrições da videogravações, ANEXO 13, 14, 15, 16 e 17).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Resultados

Em consonância com a proposta da pesquisa, foram realizadas 11 oficinas pedagógicas, divididas em duas modalidades: Rodas de História e Teatro de Bonecos. Foram realizadas seis sessões da oficina Rodas de Histórias, no período de 02/04/2008 a 04/06/2008, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1: Oficinas de Rodas de Histórias realizadas

<i>Data</i>	<i>História Apresentada</i>	<i>Participantes</i>
02/04/2008	“João e Maria”	21 crianças e a professora
09/04/2008	“Chapeuzinho Vermelho”	23 crianças e a professora
15/04/2008	“Os Três Porquinhos”	22 crianças e a professora
28/04/2008	“O Casamento da Dona Baratinha”	21 crianças e a professora
05/05/2008	“Auto do Bumba Meu Boi”	21 crianças e a professora
04/06/2008	“Personagens do Folclore”	22 crianças e a professora

Nas oficinas de Rodas de Histórias, pudemos observar que a atividade de contação de histórias, seguida pelo grafismo comentado, contribuiu para o desenvolvimento infantil, em três aspectos principais.

Primeiramente, a atividade de grafismo comentado auxiliou as crianças na construção do pensamento simbólico, desenvolvendo a capacidade de representar as ações do enredo por meio do desenho e da fala. Em segundo lugar, ainda que não fossem capazes de produzir um desenho claramente figurativo, as crianças demonstraram intencionalidade nas atividades de grafismo comentado, narrando com propriedade trechos das histórias contadas pela pesquisadora a partir das suas próprias produções gráficas. E finalmente, observamos uma possível relação entre o desenvolvimento do grafismo, da linguagem e do pensamento, uma vez que, ao longo da realização das oficinas de Rodas de Histórias, as crianças demonstraram a apropriação, cada vez maior, das linguagens expressivas, tais como o grafismo e a oralidade e, também, relacionavam com maior riqueza de detalhes os desenhos que elas próprias produziam a partir das narrativas apresentadas pela pesquisadora.

Foram também realizadas cinco sessões da oficina Teatro de Bonecos, no período de 02/04/2008 a 19/06/2008, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2: Oficinas de Teatro de Bonecos realizadas

<i>Data</i>	<i>Técnica utilizada</i>	<i>Número de participantes</i>
04/04/2008	Bonecos de luva com saco de papel pardo.	19 crianças e a professora
11/04/2008	Bonecos de luva com rolo de papel higiênico.	20 crianças e a professora
30/04/2008	Dedoches com caixa de fósforo.	19 crianças e a professora
07/05/2008	Varetoche com prato de papelão e palito de churrasco.	23 crianças e a professora
19/06/2008	Boneco de luva com garrafa p.e.t. e luva de t.n.t.	21 crianças e a professora

Nas oficinas de Teatro de Bonecos, observamos que, inicialmente, as interações entre as crianças davam-se mais por meio das ações de imitação do que pelo diálogo. Porém, com o decorrer das oficinas, o desenvolvimento da linguagem oral enriqueceu as interações, o que possibilitou a emergência de episódios mais longos e consistentes de brincadeiras em grupo. A fala possibilitou uma maior mediação e compartilhamento de significados entre as crianças.

As crianças atribuíram aos bonecos de sucata uma diversidade de funções e ações, ratificando que a sucata é um brinquedo de largo alcance e que possibilita aos pequenos a construção de diversos significados. No decorrer das oficinas, foram oferecidos materiais de sucata que proporcionavam maior verossimilhança com os bonecos confeccionados. Isso levou as crianças a demonstrarem maior intencionalidade nas brincadeiras, uma vez que podiam projetar seus próprios pensamentos, palavras e ações nas brincadeiras com os bonecos, fazendo-os agir como autênticas figuras humanas. Ainda assim, isso não limitou o largo alcance da sucata enquanto brinquedo, uma vez que os fantoches eram confeccionados pelos próprios alunos a partir dos

materiais de que dispunham, sem seguir um modelo único de confecção. A confecção dos fantoches pelas crianças orientou-se, prioritariamente, a partir da própria interação das crianças com os bonecos utilizados pela pesquisadora.

A turma de educação infantil na qual as oficinas foram realizadas tinha, entre os alunos, uma criança portadora de Deficiência Mental. Comr isso, tivemos a oportunidade de constatar que as oficinas auxiliaram na real inclusão dessa aluna na classe regular de Educação Infantil. As oficinas promoveram habilidades essenciais a todos os alunos da educação infantil tais como a interação entre pares, a autonomia, a comunicação e a expressão, e que também são de fundamental importância as crianças com necessidades educacionais especiais. As oficinas, por serem desenvolvidas com todos os alunos, se constituíram num procedimento que possibilitou a inclusão dessa aluna, favorecendo a emergência oportunidades de desenvolvimento a todas as crianças, superando, assim, o antigo paradigma de que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais deveriam receber atividades diferenciadas e exclusivas que, muitas vezes, acaba por promover a exclusão desses alunos dentro das próprias salas de aula.

Discussões

Análise das Oficinas de Rodas de história e dos Portfólios

A análise das oficinas de Rodas de História e dos portfólios foi realizada a partir dos desenhos elaborados pelas crianças durante as mesmas. Era solicitado às crianças que desenhassem as histórias contadas pela pesquisadora e relatassem oralmente a história representada no seu desenho. Acreditamos que essa atividade, à qual denominamos grafismo comentado, foi de suma importância para o desenvolvimento da função semiótica das crianças pequenas. Nas oficinas foram produzidos um total de 130 desenhos, todos catalogados no portfólio organizado pela pesquisadora (ver “Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 5).

Optamos por não proceder à análise dos desenhos de modo individual, avaliando a evolução do grafismo ou da narrativa de cada criança. O foco de pesquisa foram as interações infantis, a fim de compreender como uma classe de educação infantil interage e reinterpreta histórias contadas. Para isso, selecionamos de dois a quatro desenhos de

cada uma das oficinas para análise. Os critérios para seleção foram: a narração das crianças sobre o enredo e os personagens das histórias (captada e transcrita no “Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 5). Bem como a representação gráfica, pelas crianças, de aspectos relevantes do enredo e do material utilizado nas contações de histórias (ver “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4).

Dentre os objetivos iniciais da pesquisa, não prevíamos analisar a produção gráfica das crianças, mas apenas a linguagem oral. No entanto, mostrou-se impossível analisar tal narrativa sem observar a forma como elas expressaram pictoricamente suas idéias, pois estas “manifestações de pensamento estão tão interligadas que se torna difícil isolá-las no dinamismo das condutas infantis” (Seber & Luís, 1995, p. 74).

Representar o pensamento através do desenho é um grande desafio para as crianças. Diferentemente do jogo simbólico, onde ela pode utilizar o próprio corpo e os objetos disponíveis no ambiente, a fim de representar aquilo que deseja, ao desenhar a criança contará apenas com as próprias representações mentais, que precisará transpor e registrar graficamente.

Para reproduzirem graficamente traços que guardem semelhança com seus referentes, assim como o fazem os materiais nos jogos de faz-de-conta, as crianças precisam ter desenvolvido muito mais o pensamento. Sem esse avanço, nem mesmo a presença de um modelo bem à frente, ou a disposição de reproduzi-lo, podem fazer com que o desenho se assemelhe ao referente. Assim como ocorre com qualquer outro processo de aprendizagem, o que é feito com lápis e papel está ligado às conquistas internas (Seber & Luís, 1995, p. 75).

Por esse motivo, não oferecemos às crianças, durante as oficinas, modelos prontos de fantoches ou de desenhos, mas lhes apresentamos ludicamente histórias que, depois, elas próprias deveriam representar e reconstruir, utilizando os recursos internos de que dispunham. Reproduzimos e analisamos, a seguir, alguns dos desenhos feitos pelas crianças durante as oficinas, juntamente com a transcrição de suas falas na atividade de grafismo comentado. Relembramos que essas oficinas se intercalavam com as oficinas de Teatro de Bonecos, e que as sessões analisadas neste tópico foram as

seguintes: sessão nº 1 (02/04/2008); sessão nº 3 (09/04/2008); sessão nº 5 (15/04/2008); sessão nº 6 (28/04/2008); sessão nº 8 (05/05/2008); sessão nº 10 (04/06/2008).

Sessão 1, Oficina de Rodas de Histórias

Desde a realização da primeira oficina de Rodas de história, observamos que as crianças rotineiramente costumavam utilizar todo o espaço da folha em branco para se expressarem graficamente, tanto em situações de desenho livre, quanto em situações de grafismo comentado. A atividade de grafismo comentado auxilia as crianças de maneira importante na construção do pensamento simbólico.

Quando desenham, as crianças pequenas usualmente iniciam uma exploração sensorial dos materiais disponíveis (papel, giz de cera, lápis de cor, etc.), depois de produzido o desenho elas atribuem a ele um significado quando indagadas pelo adulto (Seber & Luís, 1995). No entanto, ao realizamos uma atividade com grafismo comentado após a audição de uma história, a criança será solicitada a pensar antes da produção do desenho, provocando assim maior intencionalidade e significação da produção gráfica.

Nos desenhos de Amélia e Paulo (ver “Quadro 1: Oficina de Roda de História: “João e Maria”, página 66), observamos que ambos estão em fases diferentes de construção do grafismo. Ambos representam figuras humanas, no entanto cada um deles os faz de maneira diversa: Amélia representa diversos aspectos da figura (tais como cabeça, tronco, membros, mamilos e roupas), enquanto Paulo ainda a representa através de uma célula da qual se irradiam traços. No entanto, ambos demonstram intencionalidade de representar a história ouvida, pois nomeiam as figuras que produziram como sendo os personagens “*João*” e “*Maria*”.

Observamos ainda uma possível relação entre o desenvolvimento do grafismo, da linguagem e do pensamento. Amélia não só representa a figura humana com mais detalhes, mas também reproduz com diversidade maior tanto o enredo da história, quanto sua própria narrativa sobre o desenho, tais como: ela desenhou flores e árvores representando a floresta; a casinha de doces, cujo telhado está coberto de bolinhas, reproduzindo as jujubas presentes na casa de isopor utilizada pela pesquisadora na contação da história (ver “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4).

Quadro 1: Oficina de Rodas de História: “João e Maria”

Sessão nº 1 Data: 02/04/2008



Autor: Amélia

Relato: “João e Maria na floresta. A casinha.”



Autor: Paulo

Relato: “Borboleta. Maria. João. João e Maria tentando pegar a borboleta.”



Autor: Karina

Relato: “João. Maria. Tão dormindo.”



Autor: Tatiana

Relato: “Minha mãe. Bruxa.”

As crianças também representaram em seus desenhos elementos que não estavam presentes na narrativa original contada pela pesquisadora, mas, que para elas foram significativos do ponto de vista afetivo, uma vez que “o desenho não é um simples reflexo das aptidões grafomotoras: ele representa a visão do mundo da criança, que nele projeta seu mundo interior” (Arfouilloux, 1988, p. 135). Assim vemos, por exemplo, a inserção da figura materna ao lado da bruxa, no desenho de Tatiana (ver “Quadro 1: Oficina de Roda de História: “João e Maria”, página 66). Também demonstraram capacidade de representar, a seu modo, ações presentes no enredo. Karina desenhou e relatou “*João. Maria. Tão dormindo*”, numa possível referência aos trechos da história em que os personagens ouvem a conversa de seus pais durante a noite, ou adormecem sozinhos na floresta (ver “Sessão 1 – história 1 João e Maria”, ANEXO 7).

Sessão 3, Oficina de Rodas de Histórias

Nos desenhos produzidos na segunda oficina de Rodas de história também observamos a capacidade das crianças de representarem a seu modo as ações do enredo (ver “Quadro 2: Oficina de Roda de História: “Chapeuzinho Vermelho”, página 71). Amanda descreve seu desenho como “*Chapeuzinho Vermelho levando doces pra vovozinha*”. Gisele, após nomear os elementos de seu desenho como sendo “*O lobo mau, a flor e a menininha*”, acrescentou “*A vovozinha e a Chapeuzinho andando*”. Ambas representam as figuras humanas, com cabeça, tronco e membros, embora o desenho de Amanda tenha maior riqueza de detalhes, como o colorido e a roupa, bem como uma narrativa relacionada mais diretamente ao enredo apresentado às crianças pela pesquisadora (ver “Sessão 3 – história 2 Chapeuzinho Vermelho”, ANEXO 8) sugerindo, novamente, uma possível relação entre as capacidades expressivas das linguagens oral e pictórica.

Muitos adultos, sobretudo os educadores, tendem a avaliar o grafismo infantil atribuindo maior valor aos desenhos de caráter figurativo, esperando um suposto

realismo que geralmente não se vê nos desenhos infantis. Muitas vezes os adultos procuram ensinar às crianças, corrigindo as suas produções. Assim sendo, apontam ou limitam as cores que devem ser usadas (azul para o céu, verde para a grama, amarelo para o sol, etc.), questionam sobre elementos que aparentemente faltam na figura (tais como partes do corpo), ou que estão colocados em lugares e perspectivas inusitados (destacando, por exemplo, que uma menina não pode ser maior que uma árvore). Esse ponto de vista, centrado no adulto, impossibilita muitos professores de compreender e valorizar a expressão infantil.

De nosso lugar adulto, o que vemos por essa janela pode parecer-nos bem desajeitado. Não é absolutamente o mundo tal como o imaginamos, tal como pensamos que ele é realmente, e no entanto é esse mundo que a criança procura reproduzir em seus desenhos. O tempo colocará um ponto final nesse paradoxo, pois é um momento em que sua representação do mundo parecer mais próxima da nossa ‘realidade’ que a criança, progressivamente, deixará de desenhar unicamente por prazer. O desenho ocupará um lugar entre as atividades dirigidas, orientadas pela escolaridade. (Arfouilloux, 1988, pp. 128-129)

Ler as produções infantis, a partir do ponto de vista expressado pelas próprias crianças em suas narrativas, tal como ocorreu nas atividades de grafismo comentado, é fundamental a fim de que a escolarização estimule o desenvolvimento dessa linguagem junto às crianças pequenas, e não sufoque o prazer de desenhar. Para que isso ocorra, é necessária a compreensão, pelos professores, de que ainda que não sejam capazes de produzir um desenho claramente figurativo, do ponto de vista adulto, as crianças demonstram intencionalidade em suas produções gráficas, como pudemos observar em nosso trabalho.

Gustavo, ao descrever seu desenho, inicialmente nomeia alguns elementos do cenário, tais como “*Sol. Nuvem.*”. Em seguida descreve uma ação pertinente à história: “*O lobo entrou na casa da vovó*” (ver “Quadro 2: Oficina de Roda de História: “Chapeuzinho Vermelho”, página 71). Talvez o lobo de Gustavo não fosse reconhecido facilmente por um adulto, que esperasse um focinho comprido, orelhas longas e rabo; pois o menino desenhou uma forma quadrada, com focinho redondo, olhos azuis e boca pronunciada para baixo.

O mesmo ocorre com o desenho de Giovane, onde o colorido azul, feito com giz de cera, e algumas poucas linhas serrilhadas na cor vermelha com lápis de cor, numa provável alusão aos dentes do lobo. Estes poucos traços talvez fossem classificados por um observador pouco atento como simples rabiscos ou garatujas. No entanto, são descritos pela própria criança como sendo “*O lobo indo caçar a Chapeuzinho Vermelho.*”

Nos desenhos de Gustavo e Giovane, cada um deles expressou sua intencionalidade e pensamento, ainda que utilizassem recursos gráficos muito diversos entre si, com maior ou menor carga de realismo ou figuração. Porém, o educador só pode compreender esse raciocínio infantil, por trás do desenho, caso se disponha a perguntar às próprias crianças o significado que elas atribuem às suas produções, e não apenas avaliá-las de acordo com o seu ponto de vista adulto (Cunha, 1999).

Advém desse fato a importância pedagógica das atividades de grafismo comentado, conforme as que propomos nesse trabalho, para as classes pré-escolares. Ao contar uma história e pedir que as crianças a ilustrem, o educador não está fornecendo modelos prontos de desenho, mas sim elementos que a criança poderá internalizar e reinterpretar de acordo com seus próprios recursos, representando-os no desenho. E, ao solicitar que depois de produzir a criança lhe conte o que desenhou, o educador está não apenas abrindo um canal de diálogo, mas provocando a mobilização de recursos, que permitem aos pequenos refletir e atribuir significados aos seus próprios desenhos. Conforme nos lembra Arfouilloux (1988):

Numa idade que se situa por volta dos quatro anos, a criança torna-se capaz de subordinar seu desenho ao seu projeto ou a um modelo. Durante essa fase seu estilo apresenta algumas particularidades que parecem bastante constantes de uma criança a outra. A intenção da criança é, antes de tudo, significar, e para isso ela usa processos que se opõem ao realismo (p. 132).

Percebemos que nas classes pré-escolares a atividade de grafismo comentado pode atuar na zona proximal de desenvolvimento, ao propor às crianças que subordinem seu pensamento e expressão a uma tarefa específica (no caso, desenhar a história ouvida em classe), porém sem oferecer-lhes diretamente modelos de desenho a serem copiados, mas sim fornecendo elementos narrativos dos quais ela pode se apropriar.

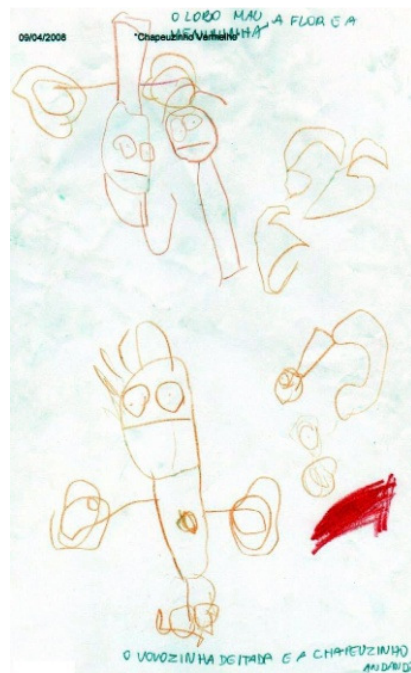
Quadro 2: Oficina de Rodas de História: “Chapeuzinho Vermelho”

Sessão nº 3 Data: 09/04/2008



Autor: Amélia

Relato: “Chapeuzinho Vermelho levando doces pra vovozinha.”



Autor: Gisele

Relato: “O lobo mal, a flor e a menininha. A vovozinha e a Chapeuzinho andando.”



Autor: Gustavo

Relato: “Sol. Nuvem. O lobo entrou na casa da vovó.”



Autor: Giovane

Relato: “O lobo indo caçar a Chapeuzinho Vermelho.”

Sessão 5, Oficina de Rodas de Histórias

Com o prosseguimento das oficinas de Rodas de história, as crianças demonstraram maior capacidade de representar graficamente e descrever detalhes das narrativas apresentadas pela pesquisadora. Na terceira sessão desse tipo de oficina, contamos à turma a história “*Os Três Porquinhos*” (ver “Sessão 5 – história 3 “*Os Três Porquinhos*”, ANEXO 9), e encontramos maior riqueza de detalhes nas produções infantis.

Lucas descreve seu desenho como sendo “*A mãe porca. As casinhas, uma de fósforo, uma de tijolo*” (ver “Quadro 3: Oficina de Roda de História: “*Os Três Porquinhos*”, página 73). Vale ressaltar que a “*mãe porca*” foi um elemento apenas sugerido oralmente, na contação feita pela pesquisadora, uma vez que ela não era representada por nenhum fantoche. No entanto, na interpretação pessoal de Lucas, esse era um elemento relevante do enredo, por esse motivo, ele se valeu dos seus recursos internos da sua imaginação para representá-lo. Numa perspectiva que do ponto de vista adulto estaria distorcida ele desenha a porca no meio da folha, num tamanho muito superior ao das casinhas, demonstrando a grande importância que ele atribuiu a essa figura. Nesse caso, o uso de elementos internos do pensamento foi possibilitado a partir de elementos secundários da história, de modo que a atividade de grafismo comentado proporcionou, além do aumento das possibilidades expressivas da linguagem, também a construção e manifestação da identidade e da autonomia infantis.

Lucas também representou outros elementos que pôde observar e manipular durante a contação de história, e que transformou em recursos internos de expressão. A miniatura que usamos para a casinha de madeira do porquinho foi interpretada pelo menino como uma casinha “*de fósforo*”, pois era confeccionada com esse material (ver “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4).

Lucas foi, portanto, capaz de se apropriar duplamente dos elementos apresentados na narrativa: ao mesmo tempo em que usou sua própria imaginação para expressar pictoricamente a mãe porca, que havia sido sugerida pela história, ele também observou os materiais concretos, utilizados pela pesquisadora durante a contação e os internalizou representando a casinha de fósforos em seu desenho.

Juliana descreve seu desenho como: “*O porquinho correndo pra floresta. O lobo mau tá na casa dele*” (ver “Quadro 3: Oficina de Roda de História: “Os Três Porquinhos”, página 73). Dessa forma, a menina representa num mesmo desenho dois acontecimentos do enredo: a invasão da casinha pelo lobo e a conseqüente fuga do porquinho para a floresta, demonstrando que foi capaz de compreender e representar a história. Num desenho que, de novo, do ponto de vista adulto poderia conter erros de perspectiva tais como as figuras flutuando acima do solo, Juliana realizou a complexa tarefa de, a um só tempo, representar e sintetizar duas ações simultâneas que compõem a narrativa, demonstrando grande capacidade de síntese e expressão.

Ainda que desejasse representar um mesmo aspecto relevante da história contada pela pesquisadora, cada criança o fez de forma diferenciada, de acordo com os recursos internos de representação de que dispunha, o que atribui um caráter único a cada expressão infantil. Leandra, para representar o “*Lobo mau comendo os porquinhos*”, produziu um desenho onde é possível identificar alguns traços figurativos importantes da sua visão de lobo, tais como os dentes pronunciados e o rabo (ver “Quadro 3: Oficina de Roda de História: “Os Três Porquinhos”, página 73). Gabriel, para representar idéia semelhante, “*O lobo mau comendo porquinho*”, produz com giz de cera fortes garatujas no papel, utilizando-se das cores vermelho, azul e verde, sem nenhum traço figurativo (ver “Quadro 3: Oficina de Roda de História: “Os Três Porquinhos”, página 73). No entanto, mesmo utilizando representações gráficas muito diversas, ambos alcançam seus objetivos expressivos, comunicando que, pra eles o momento mais marcante da história foi o lobo mau comendo os porquinhos.

Enfim, podemos afirmar, como Arfouilloux (1998), que “a multiplicidade dos pontos de vista, a desproporção dos objetos representados, a acumulação dos detalhes exemplares com uma função informativa e narrativa fazem desse desenho uma verdadeira narração em imagens, como se o desejo da criança não fosse tanto representar, mas contar, e contar-se a si mesma” (pp. 132-133). Dessa forma, elementos do desenho infantil que, num julgamento apressado e superficial do ponto de vista centrado no realismo adulto poderiam parecer errôneos, na verdade fazem parte das narrativas pictóricas que as crianças produzem ao desenhar, e que lhes dão imenso prazer nessa atividade. Cabe aos professores de educação infantil dialogar com as

crianças a fim de compreender essas narrativas e de promover o desenvolvimento infantil.

Quadro 3: Oficina de Rodas de História: “Os Três Porquinhos”

Sessão nº 5 Data: 15/04/2008



Autor: Juliana

Relato: “O porquinho correndo pra floresta. O lobo mal tá na casa dele.”



Autor: Lucas

Relato: “A mãe porca. As casinhas, uma de fósforo, uma de tijolo.”



Autor: Gabriel

Relato: “O lobo mal comendo porquinho.”



Autor: Leandra

Relato: “Lobo mal comendo os porquinhos.”

Sessão 6, Oficina de Rodas de Histórias

Na quarta oficina de Rodas de história percebemos como as crianças realizaram a apropriação dos elementos externos que a pesquisadora utilizou para contar a história e também para o desenvolvimento dos seus recursos internos de representação. Giovane narra o desenho que produziu como o momento em que “*O rato caiu no caldeirão e fugiu*”. Para representar essa idéia, ele desenhou uma forma arredondada, com algumas figuras dentro, representando o caldeirão com a feijoada. Logo abaixo do caldeirão, vêem-se bolas pretas e vermelhas, representando a lenha e as brasas (ver “Quadro 4: Oficina de Roda de História: “O Casamento da D. Baratinha”, página 77). Para construir essa representação, Giovane recombina diversos elementos da narrativa, alguns que ele pôde observar diretamente e outros que precisou imaginar. Na contação da história utilizamos como objeto de cena uma miniatura de caldeirão. Mas a presença do fogo para acendê-lo é apenas sugerida oralmente (ver “Sessão 6 – história 4 O Casamento da Dona Baratinha”, ANEXO 10, e “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4).

Na produção do seu desenho Lucas também se apropriou de elementos concretos que observou durante a contação da história, representando-os graficamente à sua maneira (ver “Quadro 4: Oficina de Roda de História: “O Casamento da D. Baratinha”, página 77). Para representar a Dona Baratinha, personagem principal da narrativa, Lucas reproduziu diversas características do avental-fantasia, utilizado pela pesquisadora no momento de contar a história, tais como o tom cor-de-rosa e a presença de asas e antenas, que caracterizam a personagem (ver “Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história”, ANEXO 4).

A utilização da música, durante a contação de histórias, também pode ser um importante recurso mnemônico para as crianças pequenas. Nessa sessão, a história era narrada através de canto (ver “Sessão 6 – história 4 O Casamento da Dona Baratinha”, ANEXO 10); enquanto a pesquisadora contava (ou cantava) a história, observamos que várias crianças acompanhavam cantando o refrão. Ao produzirem seus desenhos as crianças também destacaram a importância desse elemento para a narrativa (ver “Quadro 4: Oficina de Roda de História: “O Casamento da D. Baratinha”, página 77). Lucas descreveu o seu desenho como sendo a “*Dona Baratinha cantando*” e Gisele descreveu seu como “*A Baratinha cantando pros cavalheiros*”, utilizando inclusive um

termo ('cavalheiros') que não é usual do vocabulário infantil, mas estava presente no refrão cantado pela baratinha.

Quadro 4: Oficina de Roda de História: "O Casamento da D. Baratinha"

Sessão nº 6 Data: 28/04/2008



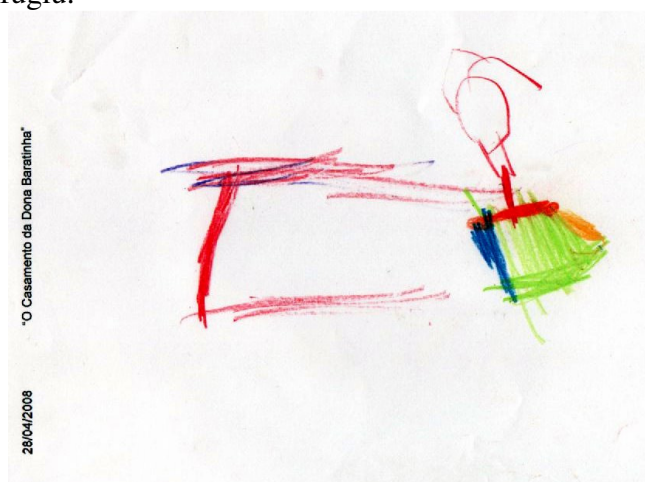
Autor: Giovane

Relato: "O rato caiu no caldeirão e fugiu."



Autor: Lucas

Relato: "Dona Baratinha cantando."



Autor: Gisele

Relato: "A Baratinha cantando pros cavalheiros."

Sessão 8, Oficina de Rodas de Histórias

Na quinta oficina de Rodas de história apresentamos às crianças uma história do nosso folclore e tradição oral, o que caracterizou uma mudança no universo das histórias que vínhamos propondo aos pequenos. Até então, as histórias estavam ligadas aos contos de fadas. Apesar de não ser uma história cantada, como “*O Casamento da D. Baratinha*”, no enredo do bumba-meu-boi a música também desempenhou um papel importante, pois perpassava toda a história e que culminava com a pesquisadora fantasiada de boi, cantando e brincando junto às crianças (ver “Sessão 8 – história 5 O Auto do Bumba-Meu-Boi”, ANEXO 11). As crianças perceberam de forma positiva essa interação e transpuseram-na para os seus desenhos, ressaltando o papel da brincadeira e da música na história. Gabriel desenhou o “*Boi brincando no parquinho*” e Larissa retratou que “*O boi está cantando*” (ver “Quadro 5: Oficina de Roda de História: “Auto do Bumba-meu-Boi”, página 79).

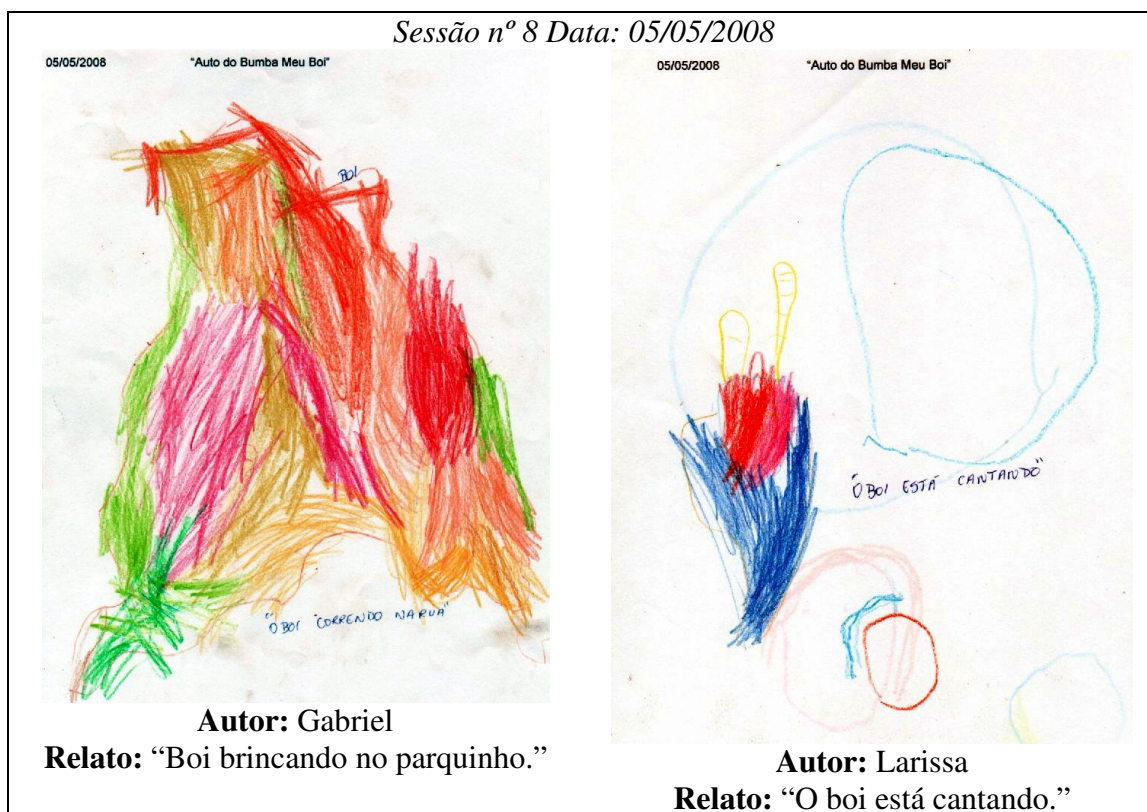
Gabriel não utilizou nenhum traço figurativo, mas sim uma grande diversidade de cores, para compor seu desenho. Larissa já usou alguns traços para representar figurativamente os chifres do boi, ainda que de modo não convencional. Apesar de não ser uma representação figurativa da realidade, os desenhos de Gabriel e Larissa cumprem a função de expressar e comunicar a compreensão que tiveram da história contada, ressaltando os aspectos que foram mais relevantes para as crianças, que nesse caso, foram a brincadeira e a música que permearam a narração. Esse tipo de expressão gráfica que alguns adultos poderiam considerar imatura por não buscar representações iconográficas é, no entanto, uma rica linguagem das crianças pré-escolares que, porém, costuma esmaecer ao longo da escolarização.

Que contraste entre o que a criança produz durante sua passagem pela escola maternal e o que se obtém dela na escola primária! À exuberância das formas e ao abuso das cores sucedem a linearidade, a geometria, a procura da ordem e da retidão, como se houvesse também aí uma sintaxe para aprender ou uma ortografia para respeitar (Arfouilloux, 1988, pp.129).

Acreditamos que as atividades de grafismo comentado como as que propusemos durante as oficinas, ao proporcionarem o uso das linguagens oral e gráfica, proporcionam, a um só tempo, a valorização do desenho espontâneo da criança, sem que

ela sinte-se obrigada a seguir modelos, bem como promovem os processos de reflexão e intencionalidade comunicativa, essenciais ao desenvolvimento cognitivo.

Quadro 5: Oficina de Rodas de História: “Auto do Bumba-meu-Boi”



Sessão 10, Oficina de Rodas de Histórias

Na sexta e última oficina de Rodas de história permanecemos na temática do folclore e tradição oral brasileiros, trazendo para a turma uma história com grande número de personagens: Emília, Visconde, Saci, Cuca, Boto Rosa, Iara, e Curupira. Assim como no “*Auto do Bumba-meu-Boi*”, aqui a música também perpassou toda a história, que culminava com a aparição da pesquisadora, fantasiada de cuca e brincando junto às crianças (ver “*Sessão 10 – história 6 Personagens do Folclore*”, ANEXO 12).

A quantidade de novos personagens da história pareceu trazer às crianças um grande desafio: retratar e se referir a todos eles, o que exigia muito mais recursos mnemônicos e imagens mentais. Ainda que, em seus relatos, as crianças demonstrassem dificuldades para lembrar os nomes de tantos novos personagens, os desenhos demonstravam que elas perceberam e registraram características importantes de cada um deles: Paulo representou o Saci-Pererê com uma só perna e carapuça na cabeça; Marina desenhou a Cuca, a quem se refere como “*Jacaré*”, com enormes dentes; e

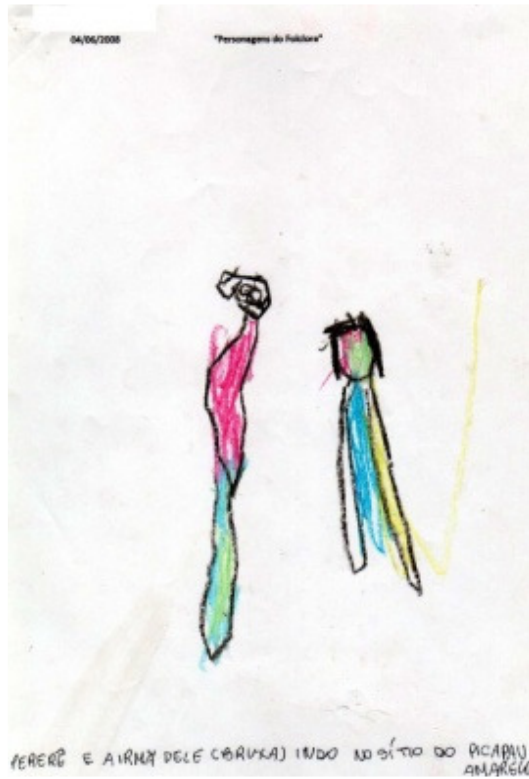
Miguel ilustrou a Iara, a quem se refere como “*Sereia*”, com pés humanos dentro de um rabo de peixe (ver “Quadro 6: Oficina de Roda de História: “Personagens do Folclore”, página 81).

Em suma, pudemos observar no decorrer das oficinas de Rodas de história que as atividades de grafismo comentado contribuem de maneira importante para a construção da linguagem oral e gráfica das crianças pequenas, possibilitando-lhes maior capacidade de comunicação e expressão, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. A audição de histórias na classe de educação infantil também se revelou um importante elemento no desenvolvimento da linguagem infantil, ao proporcionar às crianças a progressiva internalização de vocabulário e narrativas mais complexas do que os cotidianos.

Analisado o conjunto das oficinas de Roda de História, concluímos que a construção do desenho figurativo pelas crianças pequenas é lenta e progressiva. A atividade do grafismo comentado, quando incluída na rotina escolar, proporciona às crianças diversas oportunidades para o desenvolvimento dessa linguagem, pois as estimula a utilizar o desenho como forma de expressão das suas idéias. Ao procedermos essa atividade pela contação de histórias, também fornecemos às crianças recursos externos, que elas poderão internalizar, reinterpretar e, finalmente, representar a seu modo, sem a necessidade da cópia de modelos.

Quadro 6: Oficina de Rodas de História: “Personagens do Folclore”

Sessão nº 10 Data: 04/06/2008



Autor: Paulo

Relato: “Pererê a bruxa irmã dele, indo no Sítio do Pica-Pau Amarelo.”



Autor: Miguel

Relato: “A sereia no rio.”



Autor: Marina

Relato: “Jacaré. Peixinha. Saci. Vovó. Filha. Rio.”

Análise das Oficinas de Teatro de Bonecos e videograções

Nas oficinas de Teatro de Bonecos foram filmados os momentos em que as crianças realizavam brincadeiras livres com seus fantoches na sala de aula. As filmagens foram realizadas pela pesquisadora, com câmera móvel em punho, totalizando um tempo de 75 minutos e 30 segundos dos quais 30 minutos e 15 segundos foram transcritos pela pesquisadora (ver “Transcrição de videogração, ANEXO 13, 14, 15, 16 e 17).

Reproduzimos a seguir alguns trechos dessas transcrições a fim de proceder às análises. Os principais critérios para a seleção dos trechos a serem analisados foram: priorizar os momentos em que duas ou mais crianças brincassem com os fantoches e, em segundo lugar, os trechos em que uma ou mais crianças se dirigissem diretamente à pesquisadora nas situações de brincadeira, buscando auxílio nas suas interações com os fantoches.

Subdividimos a presente análise em sub-itens que não estão expostos de forma cronológica mas sim, de acordo com os indicadores encontrados no trabalho de campo. Segundo Gonzáles Rey (2005) os indicadores podem ser definidos como categorias produzidas na pesquisa de campo, e adquirem valor a partir do contexto em que são produzidos. Assim sendo, os indicadores não são definidos a priori, mas são reflexões do pesquisador, elaboradas a partir daquilo que a análise do trabalho de campo lhe indica. Em nossa pesquisa, as informações construídas no trabalho de campo permitiram identificar três indicadores, acerca das contribuições das oficinas de Teatro de bonecos para o desenvolvimento infantil, a saber: ‘Uso da linguagem oral na mediação das interações infantis’; ‘Utilização da sucata e a atribuição de significados aos bonecos pelas crianças’; ‘Teatro de bonecos como recurso para a promoção da inclusão escolar’.

Definimos por ‘Uso da linguagem oral na mediação das interações infantis’ as análises das diversas interações entre as crianças durante as brincadeiras livres com fantoches, as quais compreendem o uso de várias formas de comunicação entre os pequenos, e que vão desde instrumentos não-verbais, tais como gestos e vocalizações, até a progressão para o diálogo entre os pares.

A ‘Utilização da sucata e a atribuição de significados aos bonecos pelas crianças’ é aqui compreendida como as diversas utilizações e significados que as crianças atribuíram, durante as brincadeiras, aos seus fantoches, as quais foram

influenciadas pela diversidade dos materiais de sucata utilizados e, também, pela maior ou menor semelhança com a figura humana que esses materiais proporcionavam.

Por fim, encontramos um indicador que denominamos por ‘O teatro de bonecos como recurso para a promoção da inclusão escolar’ a análise dos momentos de brincadeira com bonecos onde houve a interação de uma aluna da classe, portadora de deficiência mental, e as demais crianças da turma, que promoveram uma melhora na integração dessa criança junto aos seus pares.

Uso da linguagem oral na mediação das interações infantis.

Na primeira oficina de Teatro de Bonecos, observamos que as interações entre as crianças davam-se mais através da ação e imitação do que pelo diálogo (ver “Quadro 7: Transcrição de videogravação”, abaixo). As falas eram muito pouco frequentes, ou até mesmo ausentes. Ainda assim as crianças utilizavam outros recursos comunicativos, tais como gesticulações e vocalizações, de modo a simular e ilustrar as ações simbólicas, num desenvolvimento da linguagem e da expressividade ainda bastante incipientes.

Quadro 7: Transcrição de videogravação.

Sessão Nº: 4 Data: 11/04/2008

VÍDEO 5 (0:0:0 até 0:0:38) Tempo transcrito: 0 minutos e 38 segundos

Lucas está de um lado do lençol branco, estendido à guisa de empanada, e Marcos está do outro. Eles brincam simulando uma luta entre seus fantoches: Lucas sorri e usa seu boneco para tocar o de Marcos, e depois gira o corpo todo, rodopiando com o fantoche em mãos. Marcos também o cutuca, utilizando seu fantoche, e sorri. Lucas dá uma nova batida no boneco de Marcos e afasta-se correndo. Marcos responde batendo no ar. Lucas volta, e eles continuam a simulação de luta. Outras crianças aproximam-se, parecendo interessadas no jogo.

Já na terceira oficina de Teatro de Bonecos, observamos que, ainda que não produzissem diálogos entre os fantoches, as crianças começavam a utilizar mais a fala entre si, como ferramenta para a comunicação e interação. Isso enriqueceu a interação entre elas, produzindo episódios mais longos e consistentes de brincadeiras em grupo, substituindo a sensação de brincadeiras paralelas e isoladas que havia nas primeiras sessões (ver “Quadro 8: Transcrição de videogravação”, abaixo).

Quadro 8: Transcrição de videogravação

Sessão Nº: 7 Data: 30/04/2008

VÍDEO 9 (0:0:00 até 0:1:28) Tempo transcrito: 1 minuto e 28 segundos

Amélia, Paulo e Ronaldo estão detrás da empanada, com o cortinado amarelo fechado.

_ “O show acabou! Gente, o show acabou!” (*grita Amélia detrás do empanado.*)

_ “Começou hoje! Hoje é o último dia do show!” (*diz Paulo a Amélia, abrindo o cortinado.*)

Paulo ajeita seu dedoche na mão. Ronaldo e Amélia colocam as cabeças para fora do cortinado, agitam efusivamente seus bonecos no ar, e pulam, gritando e sorrindo.

_ “Tchau!” (*diz Paulo, acenando com seu boneco, e fecha a cortina.*) Acabou o show... (*diz ele a Ronaldo.*)

Ronaldo sai correndo detrás da empanada. Paulo e Amélia reabrem o cortinado.

_ “Vai começar o show!” (*grita Paulo.*)

Ronaldo volta correndo para detrás da empanada. Yara se aproxima da frente da empanada, mexendo no cortinado.

_ “Deixa!” (*diz-lhe Paulo, e ela se afasta.*) O show acabou... (*diz Paulo fechando a cortina.*)

Marcos se aproxima da frente da empanada e abre o cortinado.

_ “O show acabou! (*grita Paulo para Marcos, fechando a cortina.*)

Marcos permanece em frente à empanada, observando a brincadeira dos colegas. Paulo reabre o cortinado e fecha-o logo em seguida. Marcos ajuda-o a dar o laço para segurar a cortina. Amélia afasta-se do grupo. Ronaldo recoloca o pregador de roupas que estava segurando um canto da empanada, e havia caído.

_ “O show acabou. Amanhã tu vem, tá? Amanhã tem show de novo.” (*diz Paulo a Marcos, por detrás da empanada, dando a brincadeira por encerrada.*)

Amélia vai para a janela da sala de aula brincar com Vanessa. Paulo e Ronaldo dirigem-se para o fogão de brinquedo, no cantinho próximo à empanada.

A possibilidade de diálogo entre pares, numa situação de brinquedo com fantoches, favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a impregnação

cultural (Brougère, 1998, 1995) entre as crianças. Ao compartilharem a audição de histórias contadas com bonecos pela pesquisadora, elas aprenderam o significado cultural de tal atividade, e começaram a testar por si próprias a possibilidade de utilizar os bonecos que confeccionaram e o espaço da empanada para tentar reproduzir, simbolicamente, a experiência do “*show*” teatral.

Com o decorrer das oficinas, observamos, também, que as crianças utilizavam mais o diálogo na comunicação entre si, o que tornou a interação entre elas mais persistente e consistente. Ainda assim, as crianças interagiam sempre em grupos reduzidos, em torno de dois a quatro membros. Acreditamos que essa interação também foi estimulada e beneficiada pela criação de zonas circunscritas na sala de aula (Campos-de-Carvalho, Bomfim, & Souza, 2004), com a improvisação de empanadas para teatro de bonecos (ver “Quadro 9: Transcrição de videogravação”, abaixo).

Quadro 9: Transcrição de videogravação.

Sessão N°: 9 Data: 07/05/2008

VÍDEO 2 (0:4:41 até 0:6:00) Tempo transcrito: 1 minuto e 19 segundos

Vanessa percebe que a empanada com cortinado amarelo ao seu lado está vazia e corre para lá, sentando-se no chão.

_ “Vem, Marina!” (*grita Vanessa, sorrindo e acenando.*)

Marina ajoelha-se ao lado de Vanessa, e as duas começam a agitar seus bonecos no buraco do cortinado.

_ “Eu sou uma cachorrinho!” (*Vanessa, sorrindo.*)

Vanessa e Marina agitam seus bonecos, balançando as tiras de papel crepom coladas a eles.

_ “Vem chupar meu pirulito!” (*Vanessa, sorrindo e tocando no braço de Marina.*)

Vanessa e Marina sorriem, enquanto simulam mordidas e lambidas em seus varetoches. Vanessa levanta-se e começa a girar seu boneco no ar, segurando-o pelo cabo. Marina permanece sentada, agita seu fantoche no vão do cortinado.

_ “Vem aqui! Aqui Marina! Marina!” (*Vanessa, gritando*)

Marina levanta-se; ela e Vanessa sorriem, começam a agitar seus bonecos no ar, provocando ruído com as tiras de papel crepom e simulam movimento de vôo.

A utilização da sucata e a atribuição de significados aos bonecos pelas crianças.

Na primeira oficina de Teatro de Bonecos observamos que as crianças atribuíam aos bonecos uma diversidade de funções e ações, além daquelas que seriam desencadeadas por uma figura humana. Essa diversidade estava ligada aos usos que o próprio material de sucata, utilizado na confecção dos fantoches, sugeria aos pequenos. Assim, por exemplo, os rolinhos deixavam de ser bonecos para se transformarem em “monóculos” ou outros objetos (ver “Quadro 10: Transcrição de videogravação”, abaixo). Por ser um brinquedo de largo alcance (Leontiev, 2001) a sucata pode sugerir às crianças diversas ações simbólicas, e o seu uso, no contexto educacional, através da confecção de brinquedos, auxilia na promoção da função semiótica nas crianças pequenas.

Quadro 10: Transcrição de videogravação.

Sessão N^o: 4 Data: 11/04/2008

VÍDEO 5 (0:0:39 até 0:0:44) Tempo transcrito: 0 minutos e 5 segundos

Juliana e Vanessa usam seus fantoches à guisa de monóculos, aproximando-os dos olhos para observarem-se mutuamente. Ao perceberem que estão sendo filmadas, interrompem brevemente o jogo e sorriem para a câmera, mas logo retomam sua brincadeira.

Já na última oficina de Teatro de Bonecos, o fato de os fantoches agora produzidos e utilizados terem maior semelhança com a figura humana (apresentando cabeça, tronco e membros superiores) fez com que as crianças não lhes atribuíssem outros usos que não o de bonecos ou fantoches.

Assim surgiu, entre as crianças, a necessidade de compreender melhor as técnicas de manipulação dos fantoches (ver “Quadro 11: Transcrição de videogravação”, página 88), também estimulada pela crescente familiaridade dos pequenos com esse recurso, promovendo a impregnação cultural (Brougère, 1998, 1995). Dessa forma a seqüência didática de construção dos bonecos com materiais cada vez mais complexos, mostrou resultados positivos.

A maior representação da figura humana nos bonecos também interferiu de forma positiva para a manutenção de diálogos durante a brincadeira, pois as crianças

começam a demonstrar maior planejamento ou intencionalidade nas brincadeiras, fazendo convites uns aos outros, através de expressões tais como “*vamos brincar de...*?” (ver “Quadro 11: Transcrição de videogravação”, abaixo).

Quadro 11: Transcrição de videogravação.

Sessão Nº: 11 Data: 19/06/2008

VÍDEO 1 (0:0:00 até 0:1:12) Tempo transcrito: 1 minuto e 12 segundos

As empanadas estão armadas na sala de aula. As crianças estão sentadas na roda. A professora chama nominalmente os alunos para lhes entregar seus respectivos fantoches. As crianças que já receberam seus bonecos levantam-se e procuram ajeitar seus fantoches na mão, sorrindo. Giovane enfia seu fantoche na mão e vai para detrás da empanada com cortinado amarelo, no fundo da sala de aula. Marcos ainda não recebeu seu boneco, mas vai para a frente da empanada, e ajuda Giovane a abrir e amarrar o cortinado. Miguel chega trazendo seu fantoche e vai para detrás da empanada. Giovane pára de movimentar seu boneco e dirige-se até a pesquisadora, que está próxima à empanada, fazendo a filmagem.

– “Tia, onde põe a outra mão?” (*Giovane pergunta à pesquisadora como manipular o fantoche.*)

– “Põe um dedinho em cada mão, ó. (*responde a pesquisadora, demonstrando com gesto.*) É um dedinho na cabeça, e os outros dois, um em cada mão. Isso...assim! Vai tentando que você vai conseguir. O polegar numa mãozinha, e o mindinho fica na outra.”

Miguel ajoelha-se atrás da empanada com seu boneco e sorri, sacudindo-o. Yara aproxima-se da frente da empanada e movimenta seu boneco junto com Miguel. Giovane ajeita seu boneco na mão e vai para detrás da empanada. Miguel levanta-se sorrindo e movimenta seu boneco em frente à câmera. Yara e Lucas também se encaminham com seus bonecos para detrás da empanada. Lucas interrompe a ação de Miguel.

– “Vamos brigar? Tic, tic, tic!” (*diz Lucas a Miguel, encostando as cabeças dos fantoches de ambos.*)

– “Vamos brincar de corrida?” (*diz Miguel a Lucas, sorrindo.*)

– “Vamos!” (*responde Lucas, ambos saem correndo com seus bonecos.*)

O Teatro de bonecos como recurso para a promoção da inclusão escolar.

Embora esse não fosse um dos objetivos iniciais de nossa pesquisa, também observamos que as oficinas de Teatro de Bonecos podem ser um rico recurso para a

promoção da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, nas classes regulares de Educação Infantil.

Na turma onde se deu o trabalho de campo, encontrava-se matriculada uma aluna portadora de diagnóstico de Deficiência Intelectual, segundo laudos médico e psicológico das Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

No início do ano letivo essa aluna, à qual chamaremos de ‘Maria’, apresentou algumas dificuldades na adaptação à escola, sobretudo em relação à assimilação da rotina escolar. Observamos que, durante as brincadeiras, livres ou de regras, Maria tinha interação muito pobre com os colegas, pouco se comunicava oralmente e tendia a brincar sozinha, recusando-se a dividir os brinquedos.

Nas primeiras sessões de oficinas de Teatro de Bonecos, Maria apresentava grande dificuldade para interagir com os colegas durante tais jogos simbólicos. Dificilmente brincava com seu próprio fantoche, que geralmente era largado em qualquer canto da sala de aula e acabava na lata de lixo. Ela não apresentava intencionalidade nas brincadeiras, por isso não engajava-se em brinquedos de faz de conta. Seu interesse maior era a exploração sensorial do ambiente, por isso puxava as empanadas e fantoches das mãos dos colegas de classe e, por vezes, acabava agredindo-os fisicamente (ver “Quadro 12: Transcrição de videogravação”, página 90).

Quadro 12: Transcrição de videogravação.

Sessão Nº: 4 Data: 11/04/2008

VÍDEO 5 (0:0:45 até 0:1:51) Tempo transcrito: 1 minuto e 6 segundos

Marcos brinca com seu fantoche, colocando-se detrás do lençol e movimentando-o sob o barbante. Miguel se aproxima e puxa o lençol para outro lado do longo barbante. Marcos segue-o e volta a movimentar seu fantoche no novo local. Maria se aproxima e puxa o barbante com o lençol para o alto.

– “Ô tia, olha a Maria!” (*grita uma criança próxima*).

Marcos continua movimentando seu fantoche sob o barbante, levantando seu braço o mais alto que pode, até que Maria o empurra por detrás do lençol. Ele grita, e ambos puxam o barbante com o lençol para baixo. Maria dá-lhe um tapa. Marcos ignora a agressão e vai arrumar o lençol, para continuar sua brincadeira.

Nesse pequeno trecho observado, percebemos alguns fatores importantes: Maria não se comunica verbalmente com os colegas, o que dificultava e empobrecia a interação entre ambos. Também não demonstrava intenção de engajar-se numa brincadeira em grupo, mas apenas de explorar o ambiente físico. As demais crianças parecem não gostar desse comportamento, mas sentem-se sem recursos para comunicar-se com Maria. Por esse motivo, chamam pelo auxílio da professora ou ignoram as ações e agressões de Maria que, dessa forma, permanece isolada, enquanto a turma brinca em pequenos grupos.

A manutenção da aluna no contexto da sala de aula, onde desfrutou das mesmas atividades que os demais colegas, inclusive as oficinas que propusemos, promoveram a participação constante de Maria nessas ricas situações de interação e comunicação, e promoveu gradativamente a sua capacidade de brincar com os colegas da sua faixa etária (ver “Quadro 13: Transcrição de videogravação”, página 91).

Quadro 13: Transcrição de videogravação.

Sessão Nº: 4 Data: 11/04/2008

VÍDEO 1 (0:1:18 até 0:3:03) Tempo transcrito: 1 minuto e 45 segundos

Algumas crianças ainda estão sentadas na rodinha, aguardando para receberem seus fantoches. À frente da rodinha está armada uma empanada, improvisada com um lençol branco. Luciana e Leandra estão sentadas à frente da empanada, movimentando levemente seus fantoches. Uma criança que está atrás da empanada levanta seu fantoche acima do barbante e começa a movimentá-lo. Leandra levanta-se e vai para detrás da empanada. Vanessa e Amélia se aproximam da frente da empanada, movimentando seus bonecos acima do barbante. Leandra agacha-se atrás da empanada e levanta o braço com o boneco.

_ “Olá! Tudo bem?” (*diz Leandra, fazendo uma voz estilizada para o boneco.*)

_ “Olá!” (*responde Amélia, sorrindo, e logo começa a cantarolar, movimentando o fantoche.*)

Letícia levanta-se e faz uma pergunta a Amélia (*não foi possível captar o que ela disse com o áudio da câmera*). Amélia ri, levanta-se e vai para detrás da empanada. Vanessa também vai para detrás da empanada. As três meninas estão agachadas detrás do pano, manipulam seus fantoches e dão gargalhadas. Luciana está de pé à frente da empanada, movimentando seu boneco junto ao das colegas atrás do pano.

_ “Oi, Luciana!” (*diz Leandra, rindo.*)

_ “Olá, Luciana!” (*diz Amélia, rindo.*)

Luciana aproxima-se mais da empanada, movimentando seu boneco. Maria chega à frente da empanada com seu boneco, colocando-se de pé ao lado de Luciana.

_ “Tá, tá, tá!” (*diz Maria, balançando seu fantoche de modo a bater levemente nos bonecos das colegas.*)

Todas as meninas que estavam na empanada engajam-se nessa mesma brincadeira, batendo seus bonecos uns nos outros. Luciana afasta-se da empanada. Larissa aproxima-se com seu boneco da empanada, e também entra no jogo de bater os bonecos.

_ “Tchau, gente!” (*grita Maria ao mudar de lugar na empanada, indo para a ponta direita desta.*)

_ “Oi! Olá!” (*diz Larissa, sacudindo seu fantoche bem próximo aos rostos das colegas.*)

_ “Vamos brincar de escolinha?” (*diz Leandra a Amélia.*)

Leandra, Amélia e Larissa entram debaixo do lençol da empanada. Todas sorriem e ajeitam seus bonecos nas mãos. A pesquisadora interrompe a filmagem, pois não é mais possível captar imagens das meninas debaixo do lençol.

Assim, observamos grandes mudanças qualitativas no comportamento de Maria. Ela começa a desenvolver sua capacidade de jogo simbólico, pois já conservava seu fantoche consigo, utilizando-o para brincar e mediar suas relações com os colegas. Também utilizava verbalizações para comunicar-se com as demais crianças durante as brincadeiras. A exploração sensorial do ambiente, que antes era interpretada por colegas e professores como agressividade, foi substituída simbolicamente pelo ato de bater levemente nos bonecos das colegas. Dessa forma, a presença de Maria não mais é rechaçada pelo pequeno grupo de crianças, mas promove sua integração na brincadeira, quando as meninas presentes imitam sua ação.

Ao participar das brincadeiras, ouvir histórias, confeccionar bonecos com sucata, e brincar num espaço lúdico organizado para tal, Maria pôde, tanto quanto as demais crianças de sua classe, desenvolver o jogo simbólico e a linguagem e torna-se capaz de atribuir novos sentidos a gestos e palavras, criando novas representações e capacitando-a para assumir novos posicionamentos sociais. Maria só pôde aprender a brincar, brincando, assim como e em conjunto com as demais crianças. E essa experiência lúdica permitiu à classe e à sua professora construir uma nova visão sobre a aluna, que deixou de ser encarada como um problema a ser isolado, tornando-se um membro efetivo e participante do grupo.

Em suma, o trabalho de campo nos permitiu sistematizar e aplicar, junto a uma classe de Educação Infantil, uma proposta didática para a adoção do Teatro de Bonecos na rotina de atividades pedagógicas da pré-escola. Bem como nos possibilitou verificar a riqueza desse recurso na promoção da linguagem e da função semiótica, possibilitando a emergência de novas zonas de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo abordamos a brincadeira como parte integrante do currículo de uma classe da Educação Infantil com a importante finalidade de fomentar o desenvolvimento da linguagem e da função semiótica nas crianças pequenas. Para esse fim, desenvolvemos uma proposta de utilização do Teatro de Bonecos nas classes pré-escolares. A fim de compreender e investigar as possibilidades trazidas pelo Teatro de Bonecos para o desenvolvimento infantil, empreendemos, em nossas considerações finais, uma breve avaliação do trabalho de campo, à luz dos nossos objetivos de pesquisa.

Nosso primeiro objetivo - Identificar como se dão as interações entre as crianças pré-escolares, numa situação de brincadeira com teatro de bonecos – e o segundo, - Identificar as características da linguagem oral das crianças pré-escolares numa situação de brincadeira com teatro de bonecos – serão conjuntamente tratados.

A realização de brincadeiras livres nas oficinas de Teatro de Bonecos demonstrou contribuir para o desenvolvimento da função semiótica, essencial ao desenvolvimento da linguagem infantil, e também que o brincar pode e deve ser foco do planejamento por parte dos professores de Educação Infantil. Alguns elementos, previamente planejados, interferiram de forma positiva nas interações entre as crianças: a organização de zonas circunscritas (Campos-de-Carvalho, Bomfim & Souza, 2004) no espaço na sala de aula e a utilização dos fantoches na mediação das interações infantis.

Ao brincarem livremente com seus bonecos, porém dentro de uma organização espacial diferenciada na sala de aula, com as diversas zonas circunscritas criadas pelas empanadas improvisadas com lençóis, as crianças puderam construir e desconstruir o espaço escolar, o que também lhes proporcionou sentimento de apropriação desse espaço.

A nova estruturação da sala de aula, pensada especialmente para a brincadeira com bonecos, permitiu às crianças interagir em pequenos grupos, compartilhando e negociando significados nas suas brincadeiras, o que é essencial para o estabelecimento de uma cultura de pares (Carvalho & Rubiano, 2004) e, conseqüentemente, para a socialização infantil. Um dos significados compartilhados pelos grupos foi o brincar com fantoches, pois o fato de ouvirem previamente histórias contadas com Teatro de

Bonecos lhes forneceu pistas sobre como fazer uso de seus próprios bonecos durante as brincadeiras, promovendo maior interação entre as crianças.

A incorporação de situações de brincadeiras com Teatro de Bonecos, tais como as que aqui propusemos, traz a questão do brincar para o centro do projeto educativo na rotina da escola de educação infantil. Assim sendo, o jogo simbólico não fica mais à margem do planejamento pedagógico do professor, ocorrendo apenas em momentos de recreação, nos quais as crianças se engajam em brincadeiras livres enquanto o professor apenas as observa à uma pequena distância (Capistrano, 2005). Ao propor brincadeiras, o professor deve planejar a utilização de recursos pedagógicos diversos, desde as sucatas até o espaço (e mesmo o mobiliário) da sala de aula de forma a estruturar e criar um ambiente que possa fomentar o jogo simbólico. As brincadeiras das crianças com os bonecos serão livres, no sentido de que são as crianças quem as criam e dirigem. Porém, a situação de brinquedo é criada e estimulada pelo professor, ao ensinar às crianças como confeccionar seus próprios fantoches com sucatas, e modificar a rotina e o espaço da sala de aula para permitir que elas brinquem com seus bonecos.

Além disso, as brincadeiras com Teatro de Bonecos também se mostraram capazes de promover a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais, nas classes regulares de educação infantil, ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para esses alunos, tais como a interação entre pares, a autonomia, a comunicação e a expressão. Tais capacidades são essenciais a quaisquer alunos da Educação Infantil e integram o currículo do Ensino Regular nessa faixa-etária. Por isso essas atividades pedagógicas podem ser oferecidas a todas as crianças da classe, superando o antigo paradigma de que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais deveriam receber atividades diferenciadas e exclusivas o que, muitas vezes, acabava por promover a exclusão desses alunos dentro das próprias salas de aula.

O brincar esteve presente, também, nos momentos em que as crianças construíram seus próprios fantoches com sucatas, assim mobilizando recursos importantes do pensamento, pois foram desafiadas a utilizar suas imagens mentais, adaptando-as a diferentes materiais e suportes para a expressão plástica. O próprio ato de construir o brinquedo já é uma brincadeira, pois “a passagem do nada ao tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos”

(Tonucci, 2008, p. 82). O emprego de sucatas para a construção de brinquedos mostrou-se um elemento muito rico para as classes de Educação Infantil. As crianças puderam utilizar esse elemento, tão simples e acessível, para se expressarem em toda a sua plenitude plástica, gráfica, corporal e oral. A variedade dos materiais oferecidos às crianças nas oficinas provocou diversos usos e reações por parte dos pequenos, promovendo a construção progressiva de representação da figura humana e da capacidade utilização do fantoche como elemento simbólico de mediação da ação.

Outro objetivo presente na pesquisa - Analisar as características da linguagem oral das crianças pré-escolares, quando expressa a partir de seus próprios desenhos produzidos sobre as histórias ouvidas – pode ser discutido a partir, principalmente, das atividades de grafismo comentado, realizadas logo após a audição compartilhada de histórias infantis nas oficinas de Rodas de Histórias. As análises mostraram que essa atividade se constituiu num elemento importante para o desenvolvimento da linguagem e da expressividade das crianças. No entanto, destacamos que, a fim de compreender essas manifestações infantis, é fundamental que o educador disponha-se ao diálogo com as crianças, aprendendo a ler as produções infantis (Cunha, 1999) e não apenas interprete tais produções a partir do seu ponto de vista adulto.

Vale destacar que a professora que integrou a pesquisa, ao observar e participar da realização das atividades de grafismo comentado, passou a incorporá-las ao seu planejamento pedagógico e às atividades rotineiramente oferecidas às crianças, por perceber o seu efeito positivo no desenvolvimento das áreas do grafismo e da linguagem infantis. Demonstrando, assim, que a própria educadora desenvolveu a capacidade de ler, ou ver com novos olhos, os desenhos de seus alunos, ao participar conosco do trabalho de campo.

As oficinas de Rodas de Histórias proporcionaram às crianças a apropriação de elementos das narrativas apresentadas pela pesquisadora, tanto da sua forma de transmissão quanto do conteúdo, promovendo assim a impregnação cultural (Brougère, 1998, 1995). Além disso, também possibilitaram às crianças “tomar emprestado pedaços de ficção para construir-se” (Corso & Corso, 2006, p.180) proporcionando o desenvolvimento da identidade e autonomia infantis.

Ao realizarmos as oficinas de Rodas de Histórias percebemos a importância deste momento educativo nas classes de Educação Infantil. Por isso, acreditamos que a

formação de professores deve dar atenção à construção dessa habilidade junto aos docentes, pois o ato de contar uma história, a fim de promover o desenvolvimento infantil, precisa de preparação cuidadosa: o contador deve refletir sobre a escolha da história a ser apresentada e também sobre a melhor maneira de fazê-lo, buscando elementos visuais, corporais e de entonação de voz que dêem sentido ao enredo escolhido.

No entanto, por falta desse preparo, muitos docentes sentem-se incapazes de contar histórias às crianças, chegando até mesmo a simplesmente suprimir a contação de histórias da rotina escolar. Outros fazem-no de maneira equivocada, apenas lendo um livro infantil em voz alta, o que poderia ser um primeiro passo em direção à contação de histórias, mas não a única forma ou oportunidade de fazê-lo. Nesse sentido, destacamos a importância da formação continuada dos professores, capacitando-os para tal, através de iniciativas tais como o curso “*A Arte de Contar Histórias*”, promovido há vários anos pela Secretaria de Estado de Educação do DF, através das Oficinas Pedagógicas, e no qual a própria pesquisadora teve oportunidade de buscar essa formação.

Enfim, podemos dizer que o emprego do Teatro de Bonecos na rotina das classes de Educação Infantil é um recurso importante para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A proposta didática de utilização desse instrumento educativo, que aplicamos no trabalho de campo da presente pesquisa-ação, é baseada em três momentos simples: contação de histórias, confecção de bonecos com sucata e brincadeira livre com os fantoches. No entanto, essa proposta mostrou-se capaz de promover objetivos pedagógicos importantes para essa faixa escolar, tais como:

- O desenvolvimento, pelas crianças, de diversas linguagens, tais como o grafismo, a expressão plástica e a linguagem oral, numa concepção de alfabetização e letramento que vai além do simples treinamento e decodificação.
- A promoção da socialização através da brincadeira, valorizando a interação entre as crianças, estabelecendo uma cultura de pares e promovendo a apropriação pelas crianças do meio ambiente físico e cultural, bem como a construção da identidade e da autonomia infantis.

No entanto, a fim de alcançar tais objetivos, é fundamental que o educador dedique parte da rotina escolar na Educação Infantil à construção do ato de brincar entre pares. Para isso, ele necessita prever em seu planejamento pedagógico atividades

regulares que promovam, do ponto de vista educacional, atividades sistemáticas que fomentem o brincar.

No âmbito da presente pesquisa, tal sistematização deu-se através da realização de aula semanal destinada ao tema, intercalando as oficinas de Rodas de Histórias e Teatro de Bonecos, de modo que ambas as atividades se complementassem. Dadas as limitações de tempo para a realização do projeto de pesquisa, limitamo-nos à realização de um total de 11 oficinas, mas, ainda assim, obtivemos resultados positivos no desenvolvimento infantil, tais como: promoção das linguagens oral e gráfica, da socialização, da identidade e autonomia, e da inclusão escolar.

Portanto, acreditamos que a incorporação de tais atividades ao planejamento pedagógico durante todo o ano letivo, alcançaria resultados ainda mais expressivos, e defendemos a proposta didática de aplicação do Teatro de Bonecos nas classes pré-escolares que apresentamos. É possível integrar o Teatro de Bonecos à rotina pedagógica de uma classe de Educação infantil com recursos simples e acessíveis, tais como: fantoches confeccionados pelo educador ou adquiridos em feiras populares, sucatas de variados tipos, alguns lençóis velhos e poucas adaptações no ambiente da sala de aula. Este é um trabalho que tem objetivos pedagógicos amplos, que, porém, não podem ser traduzido em resultados preconcebidos pelo adulto, mas terá de ser observado e avaliado atentamente pelo professor no dia-a-dia das relações entre as crianças e na emergência de novas formas de comunicação e expressão entre elas. Isso exigirá do educador disponibilidade para o diálogo com as crianças, numa escuta sensível das suas demandas e das suas capacidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. & Kramer, S. (1991) “*O Rei está nu*”: um debate sobre as funções da pré-escola. Em Kramer, S. Jobim e Souza S. (org.). *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. (pp. 21-33). São Paulo: Loyola.
- Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione.
- Altman, R. Z. (2000). Brincando na história. Em Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. (pp. 231-258). São Paulo: Contexto.
- André, M.E.D.A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Arfouilloux, J. C. (1988). *O desenho*. Em Arfouilloux, J. C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. (pp. 128-153). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Barbera, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Em *La revista venezolana de educación Educere*, 9 (31), 497-503.
- Bettelheim, B. (1980) *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Brait, B. & Melo, R. (2005). Enunciado, enunciado concreto, enunciação. Em Brait, B. (org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. (pp. 61-78). São Paulo: Contexto.
- Brasil/MEC/SEF (1998 a). *Referencial curricular nacional para a educação infantil (Vol. 3)*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil/MEC/SEF. (1998 b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil (Vol. 1)*. Brasília: MEC/SEF.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Em Kishimoto, T.M (org.). *O Brincar e suas teorias*. (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- Campos-de-Carvalho, M. I. Bomfim, J. & Souza, T.N. (2004) Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. Em Rosseti-Ferreira, M.C. Amorim, K.S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 157-170). Porto Alegre: Artmed.
- Capistrano, F. P. (2005) *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. 180 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

- Carvalho, A.M.A. & Rubiano, M.R.B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em Rosseti-Ferreira, M.C. Amorim, K.S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 171-182). Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Em *Educação e sociedade*, 26 (91), 443-464.
- Corso, D.L. & Corso, M. (2006) *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Cerisara, A.B. (1998). De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! Em Kishimoto, T.M.(org.). *O Brincar e suas teorias*. (pp. 123-138). São Paulo: Pioneira.
- Cunha, S.R.V. (1999). Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. Em Cunha, S.R.V. (org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica no cotidiano da criança*. (pp. 7-36). Porto Alegre: Mediação.
- Elkonin, D.B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Figueiredo, T.A. (2005) *Teatro de bonecos na educação infantil*. Acesso em 11/04/2005. Em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=661>
- Figueiredo, T.A. (2002) *Educação infantil para que(m)? A organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos*. Acesso em 27/01/2002. Em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>
- Figueiredo, T.A. (2000). *A magia dos contos de fadas*. Acesso em 01/01/2000. Em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=42>
- Freitas, M.T. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. Em Freitas, M.T. Jobim e Souza, S. & Kramer, S. (2007). *Ciências humanas e pesquisas: leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 26-38). São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Kishimoto, T.M. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Em *Cadernos de pesquisa CEDES*, São Paulo, 116, 41-59.
- Ladeira, I. & Caldas, S. (1993) *Fantoches & cia*. São Paulo: Scipione.
- Lisboa, A.M.J. (2003). Quando somos realmente livres? Em Lisboa, A.M.J. *O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente*. (pp. 174-176). Rio de Janeiro: Record.
- Leontiev, A.N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski; Luria & Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Marchezan, R.C. (2005) Diálogo. Em Brait, B. (org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (pp. 115-131). São Paulo: Contexto.
- Meireles, C. (1984) *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Meireles, C. (2001). A arte de brincar. Em Meireles, C. *Crônicas de educação (Vol. 5)*. (pp. 369-371). Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional.
- Oliveira, Z.M.R. Guanes, C. & Costa, N.R.A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. Em Rosseti-M.C. Amorim, K.S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Ormezzano, G. (2007) Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. Em Ormezzano, G. (org.) *Educação estética: abordagens e perspectivas: Em aberto*, 21 (77). Brasília: MEC:INEP. 15-38.
- Pena Gonzalez, J. Ball Vargas, M. & Barboza Pena, F.D. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Em *La revista venezolana de educación Educere*, 9 (31), 599-607.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Queiroz, N. Maciel, D. & Branco, A.U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Em *Revista Paidéia*, 16 (34), 169-179.
- Ribeiro, D. (2006). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosseti-Ferreira, M.C. Amorim, K.S. & Silva, A.P. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. Em Rosseti-Ferreira, M.C. Amorim, K.S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, V.L.B. (1999). Atenção! Crianças brincando! Em Cunha, S.R.V. (org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica no cotidiano da criança*. (pp. 93-126). Porto Alegre: Mediação.
- Seber, M.G.; Luís, V.L.F.F. (1995). *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna.
- Sobral, A. (2005). Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. Em Brait, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. (pp. 103-121). São Paulo: Contexto.
- Tonucci, F. (2008). *A solidão da criança*. Campinas: Autores Associados.
- Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Vigotski, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. (1982). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

ANEXOS

Anexo 1



Universidade de Brasília-UnB

Instituto de Psicologia - IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação: Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Sou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa no Mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Marisa Maria Brito das Justas Neves, cujo título é “Brincando com Teatro de Bonecos: uma proposta para a Educação Infantil”.

Esse projeto será realizado sob a forma de oficinas, realizadas no horário normal das aulas, com a presença e participação da professora da turma e da pesquisadora. Nessas oficinas, as crianças da turma terão oportunidade de assistir pequenas histórias infantis, contadas através do Teatro de Bonecos, além de confeccionar seus próprios fantoches, utilizando sucatas, e criarem e contarem suas histórias. As oficinas serão registradas em áudio e vídeo, e as crianças também farão desenhos que serão guardados pela pesquisadora.

Gostaria de esclarecer que a participação das crianças não envolve nenhuma despesa, bem como é voluntária, e que durante a pesquisa o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento, se assim o desejar. Para que seu filho (a) possa participar das oficinas, basta preencher e assinar a ficha abaixo, devolvendo esse formulário à professora da turma. Para maiores esclarecimentos sobre o estudo e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato com a pesquisadora pelo endereço eletrônico educação.infantil@gmail.com.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Taicy de Ávila Figueiredo

Mestranda do Instituto de Psicologia – UnB

Sim, autorizo meu (minha) filho(a)

a participar das oficinas.

Nome/Assinatura: _____

Anexo 2



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor (a) professor (a):

Sou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e estou desenvolvendo um projeto de pesquisa no Mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Marisa Maria Brito das Justas Neves, cujo título é **“Brincando com Teatro de Bonecos: uma proposta para a Educação Infantil”**. Convido-o a participar da pesquisa **“Brincando Com Teatro de Bonecos: uma proposta para a Educação Infantil”**, respondendo a entrevistas semi-estruturadas e participando de gravações ou filmagens em vídeo de atividades propostas em sala de aula.

Esse projeto será realizado sob a forma de oficinas, realizadas no horário normal das aulas, com a presença e participação da professora da turma e da pesquisadora. Nessas oficinas, as crianças da turma terão oportunidade de assistir pequenas histórias infantis, contadas através do Teatro de Bonecos, além de confeccionar seus próprios fantoches, utilizando sucatas, e criarem e contarem suas histórias. As oficinas serão registradas em áudio e vídeo, e as crianças também farão desenhos que serão guardados pela pesquisadora.

Esclareço, desde já, que as filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma, assim como a identificação dos participantes das filmagens ou gravações (alunos e professores) será mantida em total sigilo. A participação na pesquisa é voluntária e sem recompensa financeira, e a não adesão ao estudo não acarretará nenhum prejuízo.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato a pesquisadora pelo endereço eletrônico educação.infantil@gmail.com.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Taicy de Ávila Figueiredo (Mestranda do Instituto de Psicologia – UnB)

Sim, autorizo minha participação na citada pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo 3

<i>Quadro sintético descritivo de todas as oficinas realizadas.</i>
<p>Número da Sessão: 1 Local de Realização: Sala de Leitura Tipo de Oficina: Roda de História Data: 02/04/2008 Tema: “João e Maria” Material Utilizado: fantoches mamulengos (João, Maria e bruxa); casa da bruxa, miniaturas (caldeirão, gaiola, cisne e vassoura), cenário de floresta, baú de madeira (para trazer os bonecos); tapete (para as crianças se sentarem). Tipo de Filmagem: voltada para a contadora de história, com filmadora digital fixa em tripé, voltada para a contadora.</p>
<p>Número da Sessão: 2 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Confeção de Fantoches Data: 04/04/2008 Tema: confecção e brincadeira com bonecos de luva. Material Utilizado: sacos de papel pardo (tipo saco de pão), revistas velhas, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera e 1 empanada para teatro de bonecos em tecido. Tipo de Filmagem: filmagem da confecção e brincadeira com bonecos, com filmadora digital fixa em tripé voltada para as crianças.</p>
<p>Número da Sessão: 3 Local de Realização: Sala de Leitura Tipo de Oficina: Roda de História Data: 09/04/2008 Tema: “Chapeuzinho Vermelho” Material Utilizado: fantoche de espuma (lobo); boneca de manipulação direta 3 em 1 (Chapeuzinho/vovó/lobo vestido de vovó); cesta de piquenique (para trazer os bonecos), tapete (para as crianças se sentarem). Tipo de Filmagem: voltada para as crianças durante a contação de história, com filmadora digital fixa em tripé.</p>
<p>Número da Sessão: 4 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Confeção de Fantoches Data: 11/04/2008 Tema: confecção e brincadeira com bonecos de luva. Material Utilizado: rolos vazios de papel higiênico, revistas velhas, tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera, 1 empanada para teatro de bonecos em tecido e 3 lençóis (para utilizar como empanada). Tipo de Filmagem: filmagem da brincadeira com bonecos, com filmadora digital manipulada pela pesquisadora.</p>
<p>Número da Sessão: 5 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Roda de História Data: 15/04/2008 Tema: “Os Três Porquinhos” Material Utilizado: avental/cenário de feltro, fantoche de luva (lobo); dedoches (porquinhos); miniaturas (casinhas e caldeirão), baú de madeira pequeno (para trazer os bonecos), tapete (para as crianças se sentarem). Tipo de Filmagem: voltada para as crianças durante a contação de história, com filmadora digital fixa em tripé.</p>
<p>Número da Sessão: 6 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Roda de História Data: 28/04/2008 Tema: “O Casamento da Dona Baratinha” Material Utilizado: avental/fantasia da baratinha, dedoches (boi, burro, carneiro e rato); miniaturas (caldeirão e colher de pau), tapete (para as crianças se sentarem). Tipo de Filmagem: voltada para as crianças durante a contação de história, com filmadora digital fixa em tripé.</p>

<i>Quadro sintético descritivo de todas as oficinas realizadas. (Cotinuação)</i>
<p>Número da Sessão: 7 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Confeção de dedoches Data: 30/04/2008 Tema: confecção e brincadeira com dedoches. Material Utilizado: caixas vazias de fósforo, miniaturas diversas (lantejoulas, estrelas, laços de fita); tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera, 1 empanada para teatro de bonecos em tecido e 3 lençóis (para utilizar como empanada). Tipo de Filmagem: filmagem da brincadeira com bonecos, com filmadora digital manipulada pela pesquisadora.</p>
<p>Número da Sessão: 8 Local de Realização: Sala de Leitura Tipo de Oficina: Roda de História Data: 05/05/2008 Tema: “Auto do Bumba-meu-Boi” Material Utilizado: fantoches mamulengos (Francisco e Catirina); fantoche de espuma (boi); empanada para teatro de bonecos; aparelho de som; tapete (para as crianças se sentarem). Tipo de Filmagem: voltada para as crianças durante a contação de história, com filmadora digital fixa em tripé.</p>
<p>Número da Sessão: 9 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Confeção de Fantoches Data: 07/05/2008 Tema: confecção e brincadeira com bonecos de vara. Material Utilizado: pratos de papelão; palitos de madeira; tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, fita durex, lápis de cor, giz de cera, 1 empanada para teatro de bonecos em tecido e 3 lençóis (para utilizar como empanada). Tipo de Filmagem: filmagem da brincadeira com bonecos, com filmadora digital manipulada pela pesquisadora.</p>
<p>Número da Sessão: 10 Local de Realização: Sala de Leitura Tipo de Oficina: Roda de História Data: 04/06/2008 Tema: “Personagens do Folclore” Material Utilizado: fantoches mamulengos (Emília, Visconde, Saci, Iara, Curupira, Cuca); fantoche de espuma (boto); empanada para teatro de bonecos; apito de madeira; máscara de cuca; tapete (para as crianças se sentarem); aparelho de som. Tipo de Filmagem: voltada para a contadora de história, com filmadora digital fixa em tripé.</p>
<p>Número da Sessão: 11 Local de Realização: sala de aula Tipo de Oficina: Confeção de Fantoches Data: 19/06/2008 Tema: confecção e brincadeira com bonecos de luva. Material Utilizado: garrafas p.e.t, luvas de fantoche (feitas de t.n.t), tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera, pistola de cola quente, 1 empanada para teatro de bonecos em tecido e 3 lençóis (para utilizar como empanada). Tipo de Filmagem: filmagem da confecção e brincadeira com bonecos, com filmadora digital manipulada pela pesquisadora.</p>
<p>OBS 1: Devido ao calendário interno da escola onde se realizou a pesquisa, foi necessário fazer uma pausa imprevista após a sessão número 5, motivo pelo qual incluímos oficina extra de Rodas de história, de nº6.</p>
<p>OBS 2: Filmadora digital aparelho de som e tapete são materiais pertencentes ao acervo escola onde se realizou a pesquisa, gentilmente disponibilizados pela direção do estabelecimento de ensino.</p>

Anexo 4

<i>Quadro sintético descritivo dos materiais utilizados nas Oficinas de Rodas de história</i>		
Nº da sessão	Materiais confeccionados pela pesquisadora.	Materiais industrializados ou artesanais.
1	Fantoches mamulengos (João, Maria e bruxa); cenário de floresta; casa da bruxa.	Miniaturas (caldeirão, gaiola e vassoura); miniatura do cisne (mercado popular, Fortaleza/CE); baú de madeira.
3	Fantoches de espuma (lobo).	Boneca de manipulação direta 3 em 1 (mercado popular, Conservatória/RJ); cesta de piquenique.
5	Miniaturas das casinhas.	Avental/cenário de feltro (feira da Torre de TV, Brasília/DF), fantoche de luva do lobo e dedoches dos porquinhos (feira da Torre de TV); miniatura do caldeirão, baú de madeira pequeno.
6	Avental/fantasia da baratinha.	Dedoches (feira da Torre de TV); miniaturas (caldeirão e colher de pau).
8	Fantoches mamulengos (Francisco e Catirina); fantoche de espuma (boi), empanada para teatro de bonecos.	Miniatura de chapéu de couro do boneco Francisco (mercado popular, João Pessoa/PB).
10	Fantoches mamulengos (Emília, Saci, Iara, Curupira, Cuca); fantoche de espuma (Boto), empanada para teatro de bonecos; máscara de cuca.	Fantoche de luva do Visconde (feira da Torre de TV); apito de madeira (mercado popular, João Pessoa/PB).
<p>OBS: Agradeço à minha mãe, Teresa Figueiredo Ávila, pela confecção carinhosa e paciente das luvas de tecido e roupas de todos os fantoches mamulengos. Ao meu esposo, Roberto Veríssimo, pelas contribuições na confecção do fantoche do Boto Rosa. À arte-educadora Anna Rosa Azra Vilar, pelas contribuições na confecção do fantoche Francisco À Érica Maria Gonçalves Duarte, pelo bordado em lantejoulas no fantoche do boi. E agradeço ao talento anônimo dos artesãos das feiras populares de todo o Brasil.</p>		

Anexo 5

<i>Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Histórias (PARTE 1)</i>			
ALUNO (A)	SESSÃO Nº 1 DATA 02/04/2008 HISTÓRIA: “João e Maria”	SESSÃO Nº 3 DATA 09/04/2008 HISTÓRIA: “Chapeuzinho Vermelho”	SESSÃO Nº 5 DATA 15/04/2008 HISTÓRIA: “Os Três Porquinhos”
1. Amélia	“João e Maria na floresta.”	“Chapeuzinho Vermelho levando doces pras vovozinha.”	“Três porquinhos fugindo do lobo.”
2. Juliana	“João. Maria. Bruxa. Estão na floresta.”	“A Chapeuzinho Vermelho foi pra casa da vovó, e o lobo pegou ela.”	“O porquinho correndo pra floresta. O lobo mau ta na casa dele.”
3. Luciana	“Maria.”	“A menina está brincando.”	“A boneca está brincando.”
4. Gisele	“A princesa e a filha plantando coisa.”	“A vovozinha deitada e a Chapeuzinho andando.”	“O lobo mau quer comer os porquinhos.”
5. Giovane	“Uma praia jogando água pra areia.”	“O lobo indo caçar a Chapeuzinho Vermelho.”	“A casa do porco. O lobo quebrou o telhado e entrou.”
6. Karina	“João. Maria. Estão dormindo.”	“O lobo.”	“Flor na floresta.”
7. Kátia	“Bonito. Kamile e Laysa.”	“Menina.”	“Joaninha.”
8. Larissa	“Maria.”	“Chapeuzinho na casa da vovó, deitada na cama.”	“Os três porquinhos tão na floresta.”
9. Leandra	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“Lobo. Chapeuzinho. Tão na casa da vovó.”	“Lobo mau comendo os porquinhos.”
10. Marina	“O rio. As flores. Ela ta dando um saltinho.”	“Peixinho cantando.”	“Menina. Está correndo na floresta.”
11. Marcos	“A casa do João. Ele tava almoçando.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“O lobo comeu dois porquinhos. Ficou só um. Aí o lobo comeu tudo.”
12. Miguel	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“Vovó.”	“Os três porquinhos na casa deles.”
13. Maria	“Boneca.”	“Boneca.”	“Boneca. Fazendo o dever.”

<i>Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Histórias (PARTE 1 - continuação)</i>			
14. Gabriel	“Boneco brincando.”	“Mulher mexendo ferro.”	“O lobo mau comendo porquinho.”
15. Paulo	“Borboleta. Maria. João. João e Maria tentando pegar a borboleta.”	“Lobo. Lobo tentando pegar a Chapeuzinho Vermelho.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>
16. Ronaldo	“A Maria morando na casa.”	“Vovó.”	“Porquinho pegando o lobo mau.”
17. Tatiana	“Minha mãe. Bruxa”	“Um jogo.”	“Mãe. Fazendo comida.”
18. Patrícia	“Aranha. Está subindo.”	“O ursinho comendo.”	“O macaco indo dormir.”
19. Viviane	“João. Maria.”	“Mãe da menina. Ela tava indo na casa da vovó.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>
20. Wesley	“A Maria fazendo a casa.”	“Chapeuzinho passeando na floresta.”	“Casa. Posto. Carro. Cidade de Formosa.”
21. Yara	“João. Maria. Estão fazendo uma casinha.”	“Menino. Casa. Menino entrando na casa.”	“Porquinhos. Casa. O lobo mau ta pegando os porquinhos.”
22. Lucas	“O João andando na floresta.”	“A Maria está correndo.”	“A mãe porca. As casinhas, uma de fósforo, uma de tijolo.”
23. Raianni	“Maria fazendo casinha.”	“Chapeuzinho.”	“Os três porquinhos tão brincando.”
24. Gustavo	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“Nuvem. Sol. O lobo entrou na casa da vovó.”	“Os porquinhos andando na floresta. O lobo entrou lá dentro da casa e comeu os porquinhos.”
Nº total de alunos	21	23	22

Anexo 6

<i>Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Histórias (PARTE 2)</i>			
ALUNO (A)	SESSÃO Nº 6 DATA 28/04/2008 HISTÓRIA: “O Casamento da Dona Baratinha”	SESSÃO Nº 8 DATA 05/05/2008 HISTÓRIA: “Auto do Bumba Meu Boi”	SESSÃO Nº 10 DATA 04/06/2008 HISTÓRIA: “Personagens do Folclore”
1. Amélia	“O menino fazendo o feijão.”	“Menina fazendo bolinhos.”	“A Cuca querendo pegar as crianças na floresta.”
2. Juliana	“A barata tava chamando os namorados dela.”	“O boi estava indo pra casa.”	“A Cuca comendo as crianças.”
3. Luciana	“Minha mãe ta fazendo comida.”	“Catirina está brincando.”	“Um monte de corações.”
4. Gisele	“A Baratinha cantando pros cavalheiros.”	“A mulher e o homem dentro de uma casa.”	“A bruxa comendo a menina.”
5. Giovane	“O rato caiu no caldeirão e fugiu.”	“Maria estava assando a língua do boi.”	“A sereia querendo pegar o peixe.”
6. Karina	“O porquinho não queria casar com a menina.”	“João e Maria na floresta.”	“A sereia banhando no rio.”
7. Kátia	“Historia da formiginha.”	“O homem estava na floresta.”	“Bicho passeando lá longe.”
8. Larissa	“O rato tava na panela.”	“O boi está cantando.”	“O saci estava na casa da Cuca, ajudando a Cuca a fazer o caldo.”
9. Leandra	“A barata tava cantando.”	“Maria. Está fazendo comida.”	“A sereia tava passeando no rio. Os amigos dela.”
10. Marina	“Uma menina com a florzinha. Ela tava casando.”	“Passarinhos. Uma floresta.”	“Jacaré. Peixinha. Saci. Vovó. Filha. Rio.”
11. Marcos	“O burrinho e a dona formiga.”	“Menino mexendo com tinta.”	“O jacaré ta fazendo sopa de criança.”
12. Miguel	“O carneirinho.”	<i>(Participou da oficina, mas não fez relato da história.)</i>	“A sereia no rio.”

<i>Quadro sintético com transcrições dos relatos coletados nos desenhos das Oficinas de Histórias (PARTE 2 - Continuação)</i>			
13. Maria	<i>(não participou dessa oficina)</i>	<i>(Participou da oficina, mas não fez relato da história.)</i>	“Uma bonequinha fazendo comidinha.”
14. Gabriel	“O burrinho tava andando.”	“O boi correndo na rua.”	“Boi brincando no parquinho.”
15. Paulo	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“Menina. Estava assustada.”	“Pererê a bruxa irmã dele, indo no Sítio do Pica-Pau Amarelo.”
16. Ronaldo	“Homem fazendo um boi.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“O jacaré fazendo sopa de feijão.”
17. Tatiana	“Essa, essa, essa. Uma flor.”	“Casa com muitas flores.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>
18. Patrícia	“João. João está fazendo comida.”	<i>(não participou dessa oficina)</i>	“A sereia no rio.”
19. Viviane	<i>(não participou dessa oficina)</i>	<i>(não participou dessa oficina)</i>	<i>(não participou dessa oficina)</i>
20. Wesley	“O porquinho e o coelhinho na floresta.”	“Zé. Maria. Estão na festa.”	“A menina e o menino capinando na roça.”
21. Yara	“O porquinho entrando na casa.”	“Menina. Cachorro. O cachorro foi pegar a menina porque ela tava chorando.”	“Lobo. Gatinho. Cachorro. Brincando de bola.”
22. Lucas	“Dona Baratinha cantando.”	“O cavalo está correndo.”	“Sereia. Peixe. Jacaré. Eles tavam construindo uma casa na floresta.”
23. Raianni	“Camelo. Burrinho.”	“Maria está lavando louça.”	“Sereia banhando no rio.”
24. Gustavo	“O cavalinho. O ratinho.”	“Boi. Está brincando no mato.”	“O boneco brincando com a mulher.”
Nº total de alunos	21	21	22

Anexo 7

SESSÃO 1 HISTÓRIA 1: “JOÃO E MARIA” (1)

Personagens:

1. Narrador;
2. João;
3. Maria;
4. Bruxa,
5. Cisne branco.

Peça:

Narrador: Era uma vez duas crianças, chamadas João e Maria. Eles eram crianças muito bonitas e obedientes. Porém, sua querida mãezinha havia morrido quando eles ainda eram muito pequeninos. Por isto, João e Maria viviam com seu pai, que era um homem trabalhador e generoso, e sua madrasta, que não tinha amor no coração. Houve um tempo em que uma forte seca matou toda a plantação da família, que ficou muito pobre, e quase já não tinha o que comer. Foi então que a madrasta disse ao marido: “Nossa comida já está se acabando. Se não nos livrarmos destas crianças, vamos todos morrer de fome. É melhor abandoná-los na floresta.” O pobre pai não queria fazer isto com seus filhinhos, mas, por fim, acabou concordando com a madrasta. No quarto ao lado, as crianças ouviram toda esta conversa, e Mariazinha começou a chorar (abre o baú e retira os bonecos das crianças):

Maria: Eu não quero morrer de fome na floresta, Joãozinho!

João: Calma, Maria! Deus nos proverá! Eu já tenho um plano, pra não nos perdermos na floresta!

Narrador: Quando já era bem tarde da noite, Joãozinho saiu em silêncio da casa, pé ante pé. Foi até o jardim e, sob a luz da lua cheia, pegou as pedrinhas que estavam mais brilhantes, enchendo seus bolsos até não poder mais! Na manhã seguinte, a madrasta foi acordá-los bem cedo, falando: “Acordem, seus preguiçosos! Temos muito o que fazer! Vamos todos para a floresta, cortar lenha.” E assim, foi toda a família, caminhando pela floresta. Mas Joãozinho ia sempre olhando para trás e jogando pedrinhas, para marcar o caminho. A madrasta ralhava: “Andem logo, seus molengas! Por que ficam olhando para trás?” E o menino respondia:

João: Não é nada, madrasta. Estou apenas olhando o meu gatinho, que está me dizendo adeus de cima do telhado.

Narrador: Quando já haviam caminhado muito, a madrasta mandou que todos parassem. O pai acendeu uma fogueira, e mandou que as crianças esperassem ali, enquanto ele cortava lenha. Os adultos se afastaram, e, durante um longo tempo, as crianças conseguiam ouvir o barulho do machado cortando a madeira, PAM, PAM, PAM! João e Maria pensavam que seu pai estava por perto, mas o tempo foi passando, o sono chegando, e eles acabaram adormecendo. Quando acordaram, já esta tarde da noite, e seus pais tinham sumido. Mariazinha começou a chorar:

Maria: Eu não quero morrer de fome na floresta, Joãozinho!

João: Calma, Maria! Deus nos proverá! Eu espalhei pedrinhas brilhantes por todo o caminho. Vamos procurá-las com a luz da lua, e assim encontraremos o caminho de casa!

Narrador: E assim, as crianças conseguiram encontrar o caminho de volta. Quando bateram à porta da casa, a madrasta veio abrir, e bem fingida, ralhou: “Suas crianças malvadas! Por que não vieram logo para casa! Seu pai e eu estávamos morrendo de

preocupação.” De madrugada, madrasta disse novamente ao marido: “Nossa comida já está se acabando. Se não nos livrarmos destas crianças, vamos todos morrer de fome. É melhor abandoná-los na floresta.” O pobre, por fim, acabou concordando com a mulher. No quarto ao lado, as crianças ouviram toda esta conversa, e Mariazinha começou a chorar:

Maria: Eu não quero morrer de fome na floresta, Joãozinho!

João: Calma, Maria! Deus nos proverá! Eu já tenho um plano, pra não nos perdermos na floresta!

Narrador: Joãozinho saiu em silêncio da casa, pé ante pé, para ir até o jardim e, pegou mias pedrinhas. Porém a madrasta, desconfiada, havia trancado a porta, e o menino não pôde sair. Na manhã seguinte, a madrasta foi acordá-los bem cedo, falando: “Acordem, seus preguiçosos! Temos muito o que fazer! Vamos todos para a floresta, cortar lenha. Peguem, cada um, seu pedaço de pão, e cuidem bem dele, pois é tudo o que temos para comer.” E assim, foi toda a família, caminhando pela floresta. Mas Joãozinho ia sempre olhando para trás e jogando migalhas de pão, para marcar o caminho. A madrasta ralhava: “Andem logo, seus molengas! Por que ficam olhando para trás?” E o menino respondia:

João: Não é nada, madrasta. Estou apenas olhando o meu gatinho, que está me dizendo adeus de cima do telhado.

Narrador: Quando já haviam caminhado muito, a madrasta mandou que todos parassem. O pai acendeu uma fogueira, e mandou que as crianças esperassem ali, enquanto ele cortava lenha. Os adultos se afastaram, e, durante um longo tempo, as crianças conseguiam ouvir o barulho do machado cortando a madeira, PAM, PAM, PAM! João e Maria pensavam que seu pai estava por perto, mas o tempo foi passando, o sono chegando, e eles acabaram adormecendo. Quando acordaram, já esta tarde da noite, e seus pais tinham sumido. Mariazinha começou a chorar:

Maria: Eu não quero morrer de fome na floresta, Joãozinho!

João: Calma, Maria! Deus nos proverá! Eu espalhei migalhas de pão por todo o caminho, e assim poderemos voltar para casa.

Narrador: As crianças se embrenharam na floresta, procurando os pedacinhos de pão. Porém, durante o dia, os passarinhos do céu haviam comido todas as migalhas, e não restou nenhuma marcando o caminho. As crianças já estavam assustadas e com medo, quando um lindo pássaro branco começou a voar perto delas. Como não tinham saída melhor, elas resolveram seguir a ave, esperando, assim, encontrar algum abrigo. O pássaro voou, voou, até pousar no telhado de uma casinha. (Retirar a casa de doces do baú e colar sobre a mesa.)

Maria: Veja, João! É uma casa toda feita de doces! Estou morrendo de fome, vamos comer!

Narrador: Eles correram felizes em direção a casa. Maria deu uma mordida no telhado, e João tirou um pedacinho da janela. Hummmm!!! Estavam se deliciando, quando ouviram uma vozinha lá de dentro, que parecia ser de uma velhinha muito bondosa:

Bruxa: Quem está comendo a minha casinha? Ora... vamos... entrem pobres crianças, venham tomar um bom prato de sopa, e dormir numa cama quentinha!

Narrador: As crianças logo aceitaram aquele convite tentador, mas, quando entraram na casinha... (Tirar do baú o fantoche da bruxa.)

Bruxa: HÁ HÁ HÁ HÁ!!! Finalmente arrumei duas criancinhas para comer um bom petisco! Vocês não me escaparão, seus pestinhas! Quem mandou serem tão gulosos?

Narrador: E, desde aquele dia, a bruxa prendeu Joãozinho numa gaiola, e, todos os dias, obrigava Mariazinha a trabalhar, fazendo todo o serviço da casa. E ainda ralhava:

Bruxa: Sua menina preguiçosa, não sabe fazer nada direito! E anda logo, vá dar bastante comia ao seu irmão! Quando ele estiver bem gordinho, vou cozinhar vocês dois no meu caldeirão!

Narrador: E, todos os dias, a bruxa se aproximava da gaiola, para ver se Joãozinho havia engordado. Mas como a malvada era quase cega, ela dizia:

Bruxa: Joãozinho, dê-me seu dedinho! Quero saber como você está gordinho!

Narrador: Mas Joãozinho era esperto, e a enganava, estendendo-lhe um ossinho de frango, em vez do dedo. E a velha decidia que ele estava magro, e esperava mais, para o menino engordar. Porém, um dia, a bruxa se cansou de esperar, e disse à Maria:

Bruxa: Mariazinha, vá botar a água para esquentar no caldeirão! Gordo ou magro, eu hei de comer esse menino hoje!

Narrador: Mariazinha, preocupada, pensou num plano pra salvar o irmão. Foi aí que ela teve uma idéia, e respondeu:

Maria: (Pegando o caldeirão no baú e colocando-o sob a mesa.) Mas eu sou muito pequena! Não consigo acender o fogo!

Bruxa: Ora, sua molenga, qualquer um consegue fazer isto! Veja como é fácil!

Narrador: E, assim que a malvada aproximou-se da panela, Mariazinha a empurrou na água fervente. A Bruxa morreu cozida no seu próprio caldeirão! Mariazinha, então, foi correndo livrar seu irmãozinho querido da gaiola:

Maria: Estamos livres, Joãozinho, livres! Vamos procurar o caminho de casa!

João: Vamos sim, Mariazinha! Mas, antes de sair, vamos vasculhar a casa da bruxa, pode ser que encontremos algum tesouro!

Narrador: E as crianças acabaram encontrando um baú do tesouro, cheio de moedas de ouro e prata. Pegaram tudo o que conseguiram carregar nos seus bolsos e foram para a floresta, procurando o caminho de casa. Depois de muito andar, chegaram à beira de um lindo lago azul, que Mariazinha logo reconheceu:

Maria: Veja, João! É o lago que fica perto da casa do papai!

João: É sim, Maria! Mas, como vamos atravessá-lo?

Maria: Ali está um lindo cisne branco, que pode nos ajudar! Venha, cisne querido, e ajude duas crianças a encontrarem sua casinha!

Narrador: (Tira do baú o boneco do cisne.) O bom animalzinho veio até a margem do lago e ajudou as crianças a atravessarem, uma de cada vez. Depois, elas andaram um pouco, e logo encontraram a casa do papai. Gritaram e correram de tanta felicidade, em direção ao paizinho querido, e o abraçaram! O pobre homem contou que a madrasta egoísta havia morrido, e que ele vivia triste, sem nunca esquecer seus filhinhos perdidos na floresta. Nem por um só minuto.

Maria e João: Não fique mais triste papai! Encontramos o tesouro da bruxa, e agora estamos ricos! Nunca mais passaremos fome!

Narrador: (Guardando todos os bonecos no baú.) Então, todos se abraçaram, e viveram juntos e felizes para sempre! E esta história entrou por uma porta, e saiu pela outra. E quem quiser, que conte outra!

(Ao final da peça, as crianças da platéia degustam a casinha de doces, feita de isopor e coberta de jujubas e chocolates.)

Notas:

- (1) História recontada pela autora, inspirada em: Grimm, J. & Grimm, W. (Tradução: Belinky, T.). (1989) Joãozinho e Mariazinha. Em *Os Contos de Grimm*. São Paulo: Paulus, pp. 79-90.

Anexo 8

SESSÃO 3 HISTÓRIA 2: “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Personagens:

1. Narrador;
2. Chapeuzinho Vermelho;
3. Vovozinha;
4. Lobo.
5. Caçador;

Peça:

Narrador: Era uma vez uma linda menina, a quem todos amavam, por causa de sua doçura e boa educação. A menina sempre usava uma capinha vermelha, que ela havia ganhado de presente de sua querida vovó. Por isso, todos a chamavam de “Chapeuzinho Vermelho”. (Abre o baú e retira a boneca “Chapeuzinho”). Um certo dia, a mãe de Chapeuzinho a chamou, e mandou-a levar uma cesta, com doces e vinhos, para a vovó, que estava muito doentinha. Porém, a mamãe lhe avisou que usasse o caminho da estrada, e não andasse pela floresta, que escondia muitos perigos. E Chapeuzinho lá se foi pela estrada, cantando assim:

Chapeuzinho:

*Pela estrada afora, eu vou bem sozinha
Levar estes doces para a vovozinha
Ela mora longe, o caminho é deserto
E o lobo mal passeia aqui por perto
Mas, à tardinha, com o sol poente
Junto à mamãezinha eu estarei, contente. (2)*

Narrador: Mas, à espreita na floresta, estava o lobo mal, pensando que aquela menina seria um delicioso petisco. (Abre o baú e retira o boneco do “Lobo”). Ele logo apareceu na estrada, mas, como a menina nunca havia visto um lobo, não ficou com medo, e disse:

Chapeuzinho: Bom dia!

Lobo: Bom dia, menina! Aonde vai você, cantando alegremente?

Chapeuzinho: Eu vou á casa da vovó, que está muito doentinha, levar esta cesta com doces e vinhos, para ela comer e ficar forte!

Lobo: Ora, mas o dia está tão bonito, e você nem está aproveitando as belezas da floresta! Veja só, quantas belas flores! E acho que a sua vovó ia apreciar um buquê de flores do campo...

Narrador: Chapeuzinho ficou mesmo admirada com a beleza das flores, e achou que aquela era uma boa idéia. Então, começou a colher as flores que achava mais bonitas. Mas, cada vez que pegava uma flor, via uma mais bonita ainda, e outra mais adiante... e, assim, foi se distraindo. (Esconder a boneca da Chapeuzinho no baú.) E enquanto isso, o lobo aproveitou, e foi correndo à casa da vovozinha! Quando lá chegou, ele bateu na porta, e uma vizinha fraca respondeu lá de dentro:

Vovó: (Tirar a boneca do baú e virar a roupa da Chapeuzinho ao avesso, para que ela se transforme na vovó) Quem é?

Lobo (Disfarçando a voz): Sou eu, sua netinha, a Chapeuzinho!

Vovó: Pode entrar, minha netinha, a porta está destrancada! Eu estou deitada aqui no quarto, porque estou muito fraquinha e doente!

Narrador: Então o lobo foi entrando com cuidado, pé ante pé... aproximou-se da cama bem devagar...e GRRRAUUU engoliu a pobre vovozinha de uma só vez! (Faz o movimento do lobo engolindo a vovó, até esconder os dois bonecos no baú.) Então o lobo foi até o armário, pegou uma roupa da vovozinha e vestiu-a, para se disfarçar, e deitou na cama, cobrindo bem o rosto com o lençol. (Tirar a boneca do baú e virar a touca da vovó ao avesso, para que ela se transforme no lobo vestido de vovó) Pouco depois, a Chapeuzinho chegou à casa da vovó e, sem desconfiar de nada do que havia acontecido, bateu à porta, e uma vozinha fraca respondeu lá de dentro:

Lobo (Disfarçando a voz): Quem é?

Chapeuzinho: Sou eu, sua netinha, a Chapeuzinho!

Lobo (Disfarçando a voz): Pode entrar, minha netinha, a porta está destrancada! Eu estou deitada aqui no quarto, porque estou muito fraquinha e doente!

Narrador: Chapeuzinho abriu a porta, foi até o quarto, e aproximou-se da cama. Mas, ela achou que a vovozinha estava muito diferente, então, perguntou:

Chapeuzinho: Vovó, pra quê estes olhos tão grandes?

Lobo (Disfarçando a voz):Pra te ver melhor, minha netinha!

Chapeuzinho: Vovó, pra quê este nariz tão grande?

Lobo (Disfarçando a voz):Pra te cheirar melhor, minha netinha?

Chapeuzinho: Vovó, pra quê esta boca tão grande?

Lobo (urrrando e agarrando a menina): É PRA TE ENGOLIR MELHOR!

Narrador: E o lobo pulou sobre a menina, engolindo-a de uma só vez. Depois, ficou com a barriga tão cheia, mas tão cheia, que deitou-se na cama para dormir, e começou a roncar (fazer o som do ronco do lobo). Pouco depois, passava ali por perto um caçador, que ouviu todo aquele ronco, e pensou:

Caçador: Minha nossa, como esta vovozinha está roncando alto! É melhor entrar e ver se ela está passando bem!

Narrador: Quando o caçador entrou na casa, logo viu o lobo roncando, de barriga cheia, na cama da vovó.

Caçador: Ahá! Finalmente nos encontramos, seu malvado! Mas, espere, está barriga está muito cheia! Será que ele engoliu a pobre velhinha?!

Narrador: Então o caçador pegou a sua faca e abriu a barriga do lobo. Ficou muito surpreso, mas conseguiu salvar a vovozinha e Chapeuzinho a tempo. Mas, quando ele ia apontando sua espingarda e mirando no lobo, Chapeuzinho falou:

Chapeuzinho: Calma, seu caçador! Eu tenho uma boa idéia de como castigar este malvado! Eu vou até a beira do rio, pegou algumas pedras bem grandes para encher a barriga do lobo e nós costuramos a barriga dele com uma linha bem forte!

Narrador: E assim foi feito. Quando o lobo ia acordando, ele viu o caçador e, com medo, tentou fugir correndo, mas as pedras estouraram a barriga do bicho, que acabou morrendo. Então o caçador tirou a pele do lobo, para levar pra casa, como um prêmio. Vovó e Chapeuzinho se abraçaram felizes, pois não corriam mais nenhum perigo. E, ao anoitecer, Chapeuzinho foi embora para sua casa, cantando:

Chapeuzinho:

*Pela estrada afora, eu fui bem sozinha
Levar estes doces para a vovozinha
Ela mora longe, o caminho é deserto
E o lobo mal não passeia mais por perto
E, à tardinha, com o sol poente
Junto à mamãezinha eu estarei, contente.*

Narrador (Guardando todos os bonecos no baú): E esta história entrou por uma porta, e saiu pela outra. E quem quiser, que conte outra!

Notas:

- (1) História recontada pela autora, inspirada em: Grimm, J. & Grimm, W. (Tradução: Belinky, T.). (1989) Chapeuzinho Vermelho. Em *Os Contos de Grimm*. São Paulo: Paulus. pp. 144-149.
- (2) Música incidental de: Barro, J. (Braguinha) (1960) Chapeuzinho Vermelho. Em *Coleção Disquinho*. (CD) São Paulo: Warner.

Anexo 9

SESSÃO 5 HISTÓRIA 3: “OS TRÊS PORQUINHOS” (1)**Personagens:**

1. Narrador;
2. Lobo;
3. Os três porquinhos.

Peça:

Narrador (usando um avental de feltro, onde guarda os adereços e pode afixá-los com velcro.): Era uma vez, uma porca, que tinha como filhinhos três leitõzinhos. Com o passar do tempo, os leitõzinhos foram crescendo, até se tornarem porquinhos. Então, dona porca decidiu que seus filhos já estavam bem crescidinhos, e que podiam ir viver na floresta. Recomendou que tomassem cuidado com o lobo, que gostava de comer porquinhos, e mandou que cada um construísse a sua casinha. Um dos porquinhos queria ir logo brincar pela floresta, então construiu, num só dia, a sua casinha, toda feita de palha. (Pegar o dedochê do porquinho no baú, e afixar a casa de palha no avental, que serve de cenário). Depois, saiu brincando e cantando assim:

Porquinho 1:

*Vamos passear na floresta,
enquanto seu lobo não vem!
Está pronto, seu lobo?
Nããã!!! Hi, hi, hi!*

Narrador: O segundo porquinho também não queria saber de trabalho, e construiu sua casinha, de madeira, em apenas dois dias. (Pegar o dedochê do porquinho no baú, e afixar a casa de madeira no avental.) Depois, saiu brincando e cantando assim, junto com seu irmãozinho:

Porquinhos 1e 2:

*Vamos passear na floresta,
enquanto seu lobo não vem!
Está pronto, seu lobo?
Nããã!!! Hi, hi, hi!*

Narrador: Mas o terceiro porquinho, que era muito trabalhador, decidiu construir sua casinha de tijolos, pois assim ela seria mais segura. (Pegar o dedochê do porquinho no baú, e afixar a casa de tijolos no avental.) Passou dias e mais dias construindo a sua casa, e, enquanto trabalhava, advertia seus irmãos:

Porquinho 3: Seus brincalhões! Vocês deviam tomar mais cuidado! O lobo mal está à espreita na floresta, louco para comer um porquinho assado!

Porquinhos 1e 2: Você é que é um bobalhão! Fica aí, trabalhando, enquanto o dia de sol está tão bonito, pra gente brincar!

*Vamos passear na floresta,
enquanto seu lobo não vem!
Está pronto, seu lobo?
Nããã!!! Hi, hi, hi!*

Narrador: (Pega o fantoche do lobo no baú.) Mas um dia o lobo, que estava escondido, saiu da floresta, atrás de porquinhos para comer cantando:

Lobo:

Eu sou o lobo mal, lobo mal, lobo mal!

Eu pego os porquinhos pra fazer mingau!

Narrador: Mais do que depressa, cada porquinho correu para esconder-se na sua casinha. O lobo parou em frente à casinha de palha, e ameaçou:

Lobo: Abra esta porta! Se não, eu vou assoprar, assoprar... e a sua casinha, pelos ares vai voar!

Porquinho 1: Nã-nã-nã não abro não, seu lobo! Vá embora!

Narrador: Então o lobo deu um sopro bem forte (pedir que a platéia assopre junto). E a casinha voou pelos ares. O porquinho fugiu, correndo, mas o lobo foi atrás e o engoliu! Depois, o lobo parou em frente à casinha de madeira, e ameaçou:

Lobo: Abra esta porta! Se não, eu vou assoprar, assoprar... e a sua casinha, pelos ares vai voar!

Porquinho 2: Nã-nã-nã não abro não, seu lobo! Vá embora!

Narrador: Então o lobo deu um sopro bem forte (pedir que a platéia assopre junto). Mas a casinha ainda estava firme. Ele deu mais um sopro (pedir que a platéia assopre junto) bem forte, e a casinha voou pelos ares. O porquinho fugiu, correndo, mas o lobo foi atrás e o engoliu! Depois, o lobo parou em frente à casinha de tijolos, e ameaçou:

Lobo: Abra esta porta! Se não, eu vou assoprar, assoprar... e a sua casinha, pelos ares vai voar!

Porquinho 3: Nã-nã-nã não abro não, seu lobo! Vá embora!

Narrador: Então o lobo deu um sopro bem forte (pedir que a platéia assopre junto). Mas a casinha ainda estava firme. Ele deu mais um sopro (pedir que a platéia assopre junto) bem forte. Mas a casinha ainda continuava firme! Já quase sem fôlego, o lobo reuniu todas as suas forças para deu mais um sopro (pedir que a platéia assopre junto) bem forte. E a casinha continuou no lugar! Então o lobo, teve uma idéia: resolveu subir pelo telhado, e descer pela chaminé, para entrar na casinha e pegar o porquinho. Mas o porquinho, que era esperto, logo que ouviu os passos do lobo no telhado, pegou seu caldeirão, encheu de água, e colocou no fogo da lareira. (Pegar o caldeirão no baú e colocar sobre a mesa.) Quando o lobo desceu pela chaminé, caiu direto dentro do caldeirão, com água fervendo! E acabou virando uma sopa de lobo! E o porquinho, que já estava com fome, encheu a barriga de sopa. E depois, como já não havia mais nenhum perigo na floresta, saiu para brincar, cantando assim:

Porquinho 3:

*Vamos passear na floresta,
enquanto seu lobo não vem!
Está pronto, seu lobo?
Nããã!!! Hi, hi, hi!*

Nota:

- (1) História recontada pela autora, inspirada em: Jacobs, J. (2006). A história dos três porquinhos. Em *Contos de fadas ingleses*. São Paulo: Landy, pp. 75-78.

Anexo 10

SESSÃO 6 HISTÓRIA 4: “O CASAMENTO DA DONA BARATINHA” (1)**Personagens:**

1. Baratinha/Narrador;
2. Boizinho;
3. Burrinho;
4. Carneirinho;
5. Ratinho (D. João Ratão).

Peça:

Narrador: Era uma vez uma baratinha. Varrendo a casa, achou um vintém. Decidiu que estava rica, e podia se casar. Então, comprou uma fita, amarrou no cabelo, e foi à janela cantar assim:

Quem quer casar com a senhora baratinha,
Que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?
Ela é carinhosa, e quem com ela se casar
terá doces todo dia, no almoço e no jantar.
Passem, passem, cavalheiros, passem todos sem parar
que o mais belo com certeza minha mão irá ganhar!

Narrador: Naquele momento, com passo lento e bem pachorrento, ia passando um boizinho pelo pasto.

- **Boizinho** que vai passando, quer comigo se casar?
- Ó tão linda senhorita quem rejeita desposar?
- Sou porém muito sensível, medo tudo me traz.
Diga primeiro **boizinho** como é que você faz?
- Muuuuuuu
- Deus me livre de tal noivo mugindo dessa maneira!
Terei sustos todo dia, terei medo a noite inteira!

Narrador: E assim lá se foi, desiludido, o pobre boi. Logo atrás, filosofando, vinha um burrinho passeando:

- **Burrinho** que vai passando, quer comigo se casar?
- Ó tão linda senhorita quem rejeita desposar?
- Sou porém muito sensível, medo tudo me traz.
Diga primeiro **burrinho** como é que você faz?
- Ió, ió, ió!
- Deus me livre de tal noivo zurrando dessa maneira!
Terei sustos todo dia, terei medo a noite inteira!

Narrador: Triste, de orelha tombada, lá se foi o burrinho, se afastando pela estrada. Logo depois, saltitando, vinha um carneirinho passando.

- **Carneirinho** que vai passando, quer comigo se casar?
- Ó tão linda senhorita quem rejeita desposar?
- Sou porém muito sensível, medo tudo me traz.

Diga primeiro **carneirinho** como é que você faz?

- Meeeeééééé!

- Deus me livre de tal noivo berrando dessa maneira!

Terei sustos todo dia, terei medo a noite inteira!

Narrador: Tristonho pelo caminho, lá se foi o carneirinho. Já quase desanimando, Dona Baratinha viu passar, todo pimpão, o formoso Doutor João Ratão:

- **Ratinho** que vai passando, quer comigo se casar?

- Ó tão linda senhorita quem rejeita desposar?

- Sou porém muito sensível e medo tudo me traz

Diga primeiro **ratinho** como é que você faz?

- Qui-qui-qui!

- Isso sim é que é voz bonita, não pode assustar ninguém

Até que enfim eu achei um noivo que me convém

Narrador: A Baratinha e João ratão, decidiram se casar. E mandaram um convite, chamando toda a bicharada, numa grande feijoada, o evento comemorar. Os noivos contrataram Mestre Macaco, o melhor cozinheiro do pedaço, pra preparar o cardápio.

Enquanto cozinhava, ele assim cantava:

Abana o fogo, macacada, abana o fogo

Abana bem bota a panela no fogão

Está na hora de aprontar a feijoada

Para o banquete do Dr. João Ratão

Toucinho fresquinho, toucinho gostoso

Toucinho cheiroso pra gente comer

Narrador: Ah, maldita feijoada! Oh, terrível tentação! Que transformou toda a vida, do Dr. João Ratão! A caminho do casamento, o rato passou perto da cozinha, e sentiu o perfume, que vinha do caldeirão. Então deu meia-volta, e desviou do caminho, indo para o local, donde vinha o cheiro de toucinho. Subiu numa cadeira, para saltar sobre o fogão. Mas errou o pulo e, pimba, caiu dentro do feijão! Enquanto isso, a baratinha esperava, vestida de noiva, na porta da igreja. Como D. João Ratão, não chegava para o casamento, mandaram os urubus, irem buscá-lo no seu apartamento. Logo eles voltaram, contando a notícia horrenda:

- João Ratão caiu na panela do feijão!

Narrador: E quando enfim tiraram, o rato do caldeirão, ele estava todo pelado, e sujo de feijão! A baratinha não quis mais ficar com um rato assim tão nojento, e acabou cancelando a festa de casamento! E essa história entrou por uma porta, e saiu pela outra, e que quiser, que conte outra!

Anexo 11

SESSÃO 8 HISTÓRIA 5: “O AUTO DO BUMBA-MEU-BOI” (1)**Personagens:**

1. Francisco
2. Catirina
3. O Boi

Peça:

Catirina (cantando, sozinha em cena):

*Se da minha boca vai, ai, ai...
Que da sua boca venha, ai, ai...
Uma declaração de amor, ai, ai...
Um beijo apaixonado, ai, ai...
Seja esta a nossa vênua, ai, ai...
O nosso Boi de Reisado (2)*

Francisco: (entrando em cena, dá-lhe um beijo) Catirina, meu amor! Mas que cantoria toda é essa, mulher?

Catirina: Ai, Francisco! Eu tô cantando que é pra ver se passa o desejo...

Francisco: Desejo? Pois desejo de quê, que desejo de mulher grávida é ordem!

Catirina: Desejo de comer língua de boi...

Francisco: Mas eu vou no açougue agora mesmo comprar uma língua de boi! (Faz menção de sair para ir ao açougue.)

Catirina (puxando-o de volta): Calma, Francisco, não vai saindo assim não, que o meu desejo não é o de comer a língua de qualquer boi...

Francisco: Ai, ai, ai Catirina! Eu já tô vendo que você quer me arrumar confusão! Que diacho de boi é esse que você quer comer a língua, mulher?

Catirina: É a língua daquele boi que fica aqui na fazenda, aquele boizinho barroso bonito, apetitoso, que tá lá no curral!

Francisco: Catirina, tu tá é louca, é mulher?! Pois aquele boi é o mimo do patrão, é o boi que ele prometeu pro santo nas festas juninas!

Catirina: Ôxe Francisco, e porque nós é pobre nós não pode comer língua de boi não, é? O santo há de entender que é desejo de mulher grávida... (passa a mão na barriga)

Francisco: O santo entende, Catirina, mas o patrão, não! Se eu tiro a língua desse boi o patrão me castiga e ainda expulsa a gente da fazenda!

Catirina: Tá bem, Francisco. Não traga a língua do boi para eu comer, não. Que quando o nosso filho nascer, com cara de língua de boi, a gente nina ele assim:

*Nana lingüinha,
Que a Cuca vem pegar...
Ai, lingüinha linda da mamãe!*

(sai de cena, como se estivesse ninando a língua)

Francisco: Ai, que eu tô lascado... Se eu não trago a língua do bicho, meu filho nasce com cara de língua de boi! Se eu trago a língua do boi, o patrão me mata! O único jeito é mesmo tirar língua do bicho. Vou ter que cantar o aboio favorito dele para trazer o boi aqui. Eu tenho certeza que vocês conhecem a música. Vocês me ajudam?

*Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega essa menina
Que tem medo de careta...*

(Ao que começa a música, ouve-se o mugir do boi. O boi entra dançando.)

Francisco: Mas que belezura, palmas pro boi, minha gente! Olhe, não é à toa que esse boi é o mimo do patrão! Esse boi é treinado, sabe inté contar! Vocês querem ver? Boizinho, conte um! (o boi dá um mugido) Boizinho, conte dois! (o boi dá dois mugidos) Boizinho, conte três! (o boi dá três mugidos) Palmas pro boi, minha gente! (Depois, falando baixo) Mas Virge, que o bicho é grande! Ele não vai me deixar tirar a língua sem briga, não! Lá vou eu começar a peleja!

(Tenta tirar a língua, mas o boi lhe morde a cabeça e dá-lhe chifradas. Tenta montar o boi, puxar-lhe pelo rabo, mas o boi resiste.)

Francisco: (falando baixo) Meu povo, eu vou precisar da ajuda de vocês! Cantem de novo a música, bem baixinho, que é pra amansar e distrair o bicho! (o boi se deita e ele tira a língua) Consegui, consegui! Meu filho não vai mais nascer com cara de língua! (olha para o boi, tenta acordá-lo mas ele permanece imóvel.) Mas... ôxe... boi, ô boi, acorda boi... Ai meu Santo Benedito que esse boi está morto! Eu tenho que levar a língua pra Catirina e esconder a carcaça do bicho. Se o patrão descobre que eu dei cabo do boi ele me mata! Catirina, Catirina, meu amor!

(Sai de cena empurrando o boi.)

Catirina: (entrando em cena) Que foi, Francisco? Que gritaria é essa?

Francisco (entra correndo): Catirina, meu amor, olhe aqui a língua do boi! Coma, meu bem, coma!

Catirina: Francisco, meu bem, você trouxe a língua pra mim! Ai que delícia! (comendo) Humm, humm! Que delícia! Mas diga uma coisa, como é que o patrão deixou você tirar a língua do boi?

Francisco: Ele não deixou, não, Catirina. A bem da verdade, o homem já descobriu a carcaça do bicho, e tá que é um desconsolo. O homem só chora e canta, canta e chora:

*O meu boi morreu
Que será de mim?
Manda buscar outro, maninha
Lá no Piauí!*

É uma tristeza de fazer dó! Mas o pior é que o patrão já está atrás de quem tirou a língua do bicho, e se ele descobre que fui eu que matei o boi, ele expulsa nós da fazenda, Catirina!

Catirina: Virgem Maria, Francisco! Que a gente tem que reviver esse bicho, se não o patrão acaba com a gente!

Francisco: Não tem jeito não, Catirina! O patrão já chamou padre, rabino, pajé, inté pai-de-santo pra benzer o boi! Mas ninguém consegue reviver o bicho, ele continua mortinho da silva!

Catirina: Francisco, tudo que a gente pode com fé no coração, a gente alcança! Vamos fazer uma oração pra reviver esse boi! Eu tenho certeza que a meninada aqui ajuda a gente, pra oração ficar mais forte! Não ajuda, meninada?

Francisco: Entonce vamos começar a reza! Tudo que eu disser, vocês repetem:

*Ah, Minha nossa Senhora!
Mãe de Deus de Nazaré!
A vaca mansa dá leite
A braba só dá quando quer
A vaca mansa dá quieta
A braba alevanta o pé
Ah, Minha nossa Senhora!*

Mãe de Deus de Nazaré!

(Ouve-se o mugido do boi, e começa a tocar a música (3). O boi reaparece em cena, dançando. Depois o palhaço sai de trás da empanada, com a fantasia de boi, e brinca com o público até o final da canção.)

Notas:

(1) A descrição dos personagens foi criada pela autora, a partir das referências de:

Câmara Cascudo, L. (2000) *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Global.

(2) Música incidental: César, C. (1996) Folia de Príncipe. Em *Cuscuz Clã*. (CD) São Paulo: Polygram.

(3) Nóbrega, A. C. Puxa o boi/No caminho da roça. (1983) Em *Brincadeiras de roda, estórias e canções de ninar*. (CD) Recife: Eldorado.

Anexo 12

SESSÃO 10 HISTÓRIA 6: “PERSONAGENS DO FOLCLORE” (1)

Personagens:

4. Emília;
5. Visconde;
6. Saci;
7. Iara;
8. Boto Rosa;
9. Curupira;
10. Cuca.

Peça:

Ouve-se a música-tema “*Sítio do Picapau Amarelo*” (2), Emília vem dançando:

Emília: Boa tarde, crianças! Vocês gostam de ouvir histórias? Eu também gosto, principalmente das histórias que a Tia Nastácia conta pra gente na hora de dormir. Tem cada coisa fantástica! O Saci Pererê; a Iara, mãe d’ água; boto rosa; Curupira, e até uma bruxa chamada Cuca! A Tia Nastácia jura de pé junto que é tudo verdade! Mas a vovó Benta diz que é tudo invenção, histórias que o povaréu conta...!

Chega o Visconde:

Visconde: Olá, Emília! Já abriu a sua torneira de asneirinhas?! Com quem você está falando?

Emília: Asneirinhas coisíssima nenhuma, seu sabugo de milho mofado! Eu estou conversando com essas crianças lindas aqui. A gente estava falando sobre aquelas histórias fantásticas que a Tia Nastácia gosta de contar. Será que aquilo tudo é verdade, Visconde?

Visconde: Ora, Emília, é claro que não! Essas histórias que a Tia Nastácia conta fazem parte do nosso folclore, das tradições e histórias que o povo conta. Vamos até a biblioteca da vovó Benta, que eu lhe mostro um livro que conta tudo sobre o folclore.

Enquanto eles se afastam, ouve-se a música “*Pererê Peralta*” (2). Chega o Saci, dando risada e rodopiando:

Saci: Pois então, quer dizer que o povo lá do Sítio do Picapau Amarelo não acredita nas histórias que a Tia Nastácia conta? Já não basta a trabalhadeira que eu tenho todo dia lá no sítio, azedando o leite, escondendo as coisas, fazendo trança nas crinas dos cavalos... eu ainda vou ter que provar que eu existo! Carapuça! Pois eu vou mostrar pra eles que eu existo sim, junto com todas as outras criaturas fantásticas do folclore brasileiro! E vou começar chamando as criaturas que moram nas águas. Deixa só eu chegar até o riacho pra encontrar a Iara! (*Começa a chamar a Iara, pede ajuda do público.*)

Ouve-se a música “*A Sereia*” (3), a Iara aparece dando pulos na água. Ela pára e canta um trecho da música:

Iara (cantando):

Seu moço, eu sou a sereia
Venho vindo nas ondas do mar
O mar está muito forte
Dê licença que eu quero passar
Sereia!
Seria, dança sereiá
Sou eu a sereia, das ondas do mar
Olê sereinha, olê sereiá

Sou eu a sereia, das ondas do mar

Venha cá!

Saci: Virgem Maria, mas que belezura! E canta feito um anjo!

Iara (rindo): Eu não sou anjo não, Saci! Não está me reconhecendo? Meu nome é Iara, e eu sou metade mulher, metade peixe. Sou bonita e muito vaidosa. Vivo no fundo dos rios e mares, pois sou a protetora e mãe das águas. O meu canto, de tão bonito, leva os pescadores para morarem junto comigo, no fundo das águas.

Saci: Então é melhor eu ir embora, porque Saci não é bicho de água, e eu não sei nadar! Tchauzinho, dona Iara! (*A Iara mergulha e desaparece.*) E agora, como é que eu vou fazer, quem é que vai me ajudar a provar pro povo lá do Sítio que folclore não é invencionice?

Ouve-se a música “*Boto Rosa*” (4). O boto aparece, mergulhando e dando saltos.

Boto Rosa: Boa tarde Saci! O que você veio fazer aqui perto do riacho?

Saci: Que maravilha, esse é o Boto Rosa! Palmas pra ele,meninada! Olha seu boto, foi muito bom encontrar você por aqui. Eu tou precisando de ajuda, para fazer uma surpresa, lá no Sítio do Picapau Amarelo.

Boto Rosa: Sinto muito, Saci, mas hoje eu estou muito ocupado. Hoje à noite vai ter festa lá no barracão, perto do riacho, com forró e tudo! E onde tem um bom arrasta-pé, sempre tem moças bonitas. Então, eu vou me transformar num belo rapaz, e aproveitar a noite, dançando forró e namorando com as moças. Já está quase anoitecendo, e eu preciso me preparar pro baile! Até mais ver, Saci! Peça ajuda pro Curupira! Quem sabe ele vá com você ao Sítio!

Saci: Carapuça! Grande ajuda, a desse boto! Onde é que eu vou encontrar o Curupira, numa mata desse tamanho?! (*Ouve-se um apito/assovio*) Mas que diacho de barulho é esse? E tá ficando cada vez mais forte!

O Curupira se aproxima e dá um susto no Saci, apitando/assoviando com força.

Curupira (rindo): É muito fácil assustar um Saci! Mas um passarinho me contou que o Saci queria falar comigo... diga logo qual é o assunto, porque eu tenho muito trabalho a fazer!

Saci: Carapuça! Mas com um assovio alto desses, qualquer um se assusta! Mesmo assim, Curupira, eu tou precisando de ajuda, para fazer uma surpresa, lá pro povo do Sítio. E o Boto Rosa me disse que você poderia ajudar...

Curupira: Sinto muito Saci, mas, como eu disse, estou muito ocupado. Todos os dias aparecem muitos caçadores aqui na mata, atirando nos animais. E também, os madeiros, que derrubam dezenas de árvores. E eu sou um menino-indíó, guardião da floresta, e preciso defender a mata desses perigos. Dá uma trabalhadeira danada! Preciso andar por todos os lados, despistando esses malvados, deixando pegadas ao contrário por aí; por isso, os meus pés são virados para trás. Assim, os caçadores vão seguir a minha trilha, e nunca mais aparecem por aqui. Também dou esses assobios assustadores, pra espantar esses bandidos! (*Sai apitando/assoviando*)

Saci: E lá se vai embora o Curupira! Mas pensando bem, o trabalho dele é muito mais importante que o meu... e eu só quero pregar um susto no povo lá do Sítio, e ele precisa defender toda a Natureza! Já que não tem outro jeito, vou ter que apelar pra minha prima. Só a Cuca vai topa me ajudar a fazer uma surpresa lá no Sítio! (*Pede ajuda da platéia para chamar a Cuca*)

Ouve-se um trecho da música “*A Cuca te pega*” (5). A Cuca aparece, dando sua risada de bruxa:

Cuca: Pra quê você está me chamando, seu Saci travesso! Espero que tenha um bom motivo! Eu estava ocupadíssima, preparando uma sopa deliciosa no meu caldeirão! Uma sopa de asa de morcego, temperada com cocô de rato, pum de cobra e beijo de sapo cururu! Uma delícia! Quem provar um pouquinho?

Saci (*fazendo cara de nojo pra platéia*): Olha prima, deve tar uma delícia mesmo, mas eu vou dispensar, porque já estou de barriga cheia. Além do mais, eu não te chamei aqui pra falar de comida, meu assunto é outro. Você acredita que a D. Benta, o Visconde, a Emília...aquele povo todo lá do Sítio não acredita que folclore existe?! Eles estão falando que essas histórias de Saci, Cuca, Iara, Boto Rosa, Curupira... é tudo invencionice do povo!!!

Cuca: Mas que desaforo! Pois se não estão acreditando que a gente existe, pode deixar comigo! Vou aparecer por aquelas bandas, e pregar um susto em todo mundo! Abacadabra, pé de cabra, eu vou preparar uma surpresa macabra! (*Dando risada de bruxa*)

No final, a contadora aparece fantasiada de Cuca e soltando estalinhos, ao som da música “A Cuca te pega” (5), e brincando de assustar a platéia.

Notas:

(1) A descrição dos personagens foi criada pela autora, a partir dos textos de:

Câmara Cascudo, L. (2000). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Global.

Lobato, M. (1931/2003). *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense.

(2) Gil, G. (2001). Sítio do Picapau Amarelo. Em *Sítio do Picapau Amarelo* (CD) Rio de Janeiro: Som Livre.

(3) Brito, R. & Lima, A. (sem data). A Sereia. Em *O Pavão Misterioso*. (CD) Recife: Eldorado.

(4) Prêntice. & Souza, R. M. (sem data). Boto Rosa. Em *Xou da Xuxa V*. Rio de Janeiro: Som Livre.

(5) Graça Mello G. & Brown, C. (2001). Pererê Peralta (Saci). Em *Sítio do Picapau Amarelo*. (CD) Rio de Janeiro: Som Livre.

Anexo 13

TRANSCRIÇÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO 1**A) Dados de identificação da oficina:**

Sessão Nº: 2 Data: 04/04/2008

Número de alunos: 19

Tempo de gravação em cada vídeo:

Vídeo 1 = 0:14:56 Vídeo 2 = 0:3:25

Tempo total de filmagem: 18 minutos e 21 segundos

Tempo total de transcrição (vídeo 1): 14 minutos e 29 segundos

B) Atividade proposta:

Primeira oficina de confecção dos fantoches de luva pelas crianças, utilizando sacos de papel pardo (tipo saco de pão), revistas velhas, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera e uma empanada para teatro de bonecos em tecido. Após a confecção dos bonecos, os alunos brincaram com os fantoches por um tempo aproximado de 20 minutos, utilizando-se de uma única empanada de teatro de bonecos montada no centro da sala de aula.

C) Impressões gerais da oficina:

- As crianças pareciam bastante interessadas em utilizar o novo recurso lúdico e expressivo (os fantoches) e participar da brincadeira detrás da empanada de teatro de bonecos. Elas apresentaram alguns indícios de que começavam a apropriar-se desse recurso: utilizaram vozes estilizadas para dar voz aos bonecos; manipulavam os bonecos da forma adequada, e procuravam se posicionar detrás da empanada para brincar.
- A ansiedade das educadoras (professora e pesquisadora) por resultados algumas vezes interferiu de forma negativa nas interações entre as crianças: desejava-se que elas formassem grupos, criassem enredos de histórias e assistissem supostas apresentações, expectativas inadequadas para a faixa-etária.
- Tendo em vista que montar uma única empanada mostrou-se um recurso inadequado, tomou-se a decisão de, na próxima sessão, montar 4 empanadas na sala de aula para que todas as crianças possam brincar simultaneamente, restringindo-se ao máximo as interferências dos adultos em suas interações.
- Tendo em vista que a filmagem das interações espontâneas entre as crianças, durante a brincadeira livre, ter sido prejudicada devido ao fato de a câmera estar fixa em tripé optamos por, na próxima sessão, em realizar filmagem com a câmera móvel operada pela pesquisadora, a fim de tentar captar o maior número de interações possível.

D) Registro da observação:**VÍDEO 1 (0:0:00 até 0:1:00)****Tempo transcrito: 1 minuto e 0 segundos**

As crianças estão sentadas na rodinha. A pesquisadora estendeu uma única empanada no fundo da sala de aula, e explica à turma a atividade proposta. As crianças parecem tranquilas, curiosas e interessadas na futura atividade durante a explicação.

VÍDEO 1 (0:01:17 até 0:03:20)**Tempo transcrito: 2 minutos e 3 segundos**

A pesquisadora entrega os respectivos fantoches a todos os alunos na rodinha, dizendo que eles devem brincar com eles naquele momento. Os alunos vão colocando os fantoches nas mãos, procurando manipulá-los e mostrando-os aos colegas. Alguns

alunos levantam-se da rodinha e vão para detrás da empanada; logo seis crianças encontram-se atrás dessa cortina, onde o espaço para a brincadeira é reduzido para tal grupo. A partir daí, todas as crianças que recebem seus fantoches vão para detrás da empanada. A professora chama atenção do grupo, mas não impede a atividade:

– “Ei, cuidado, pra não quebrar a casinha!” (*professora*)

VÍDEO 1 (0:03:21 a 0:05:36)

Tempo transcrito: 2 minutos e 15 segundos

A pesquisadora termina a entrega dos fantoches e pede a todos as crianças para que retornem à rodinha, ao que o grupo atende prontamente, apesar da agitação e curiosidade com a novidade que a atividade proposta causou. As crianças sentam-se no chão e continuam interagindo, mostrando seus fantoches aos colegas ao lado. A pesquisadora diz:

– “Aquele dia eu contei a história do João e Maria pra vocês. Agora vocês é que vão contar a história. A gente vai fazer grupinhos de três crianças juntas, aí elas vão contar a história. Vai ficar três crianças lá (aponta para a empanada) e a gente vai ficar aqui assistindo. Quando eles terminarem de contar a historinha deles, aí eles vêm sentar e mais três crianças vão lá contar. Então vamos fazer assim: eu vou contar até dez, e vocês vão dar as mãos para o coleguinha pra fazer grupinhos com três crianças. Combinado? (A turma responde em coro: “Combinado!”) Eu vou contar até dez e quando eu terminar vocês sentam aqui no chão nos grupinhos.” (*pesquisadora*)

VÍDEO 1 (0:05:37 até 0:06:35)

Tempo transcrito: 0 minutos e 58 segundos

A pesquisadora inicia a contagem em voz alta (algumas crianças acompanham contando) e as crianças levantam-se da rodinha. Lucas faz menção de correr para detrás da empanada. A professora chama a atenção do grupo:

– “Tem que fazer o grupo, gente! Três crianças junto! Tem que ter três crianças junto!” (*professora*)

Lucas retorna para o grupo. As crianças movimentam-se aleatoriamente, algumas manipulando e observando seus fantoches, porém sem formar os grupos desejados pela pesquisadora. Terminada a contagem, a pesquisadora dá o comando:

– “Pode sentar todo mundo junto!” (*pesquisadora*)

Um grupo de crianças corre para detrás da empanada. A pesquisadora chama-os para que retornem à roda e sentem-se com o grupo escolhido. Algumas das crianças permanecem detrás da empanada, sendo preciso que a professora e a pesquisadora as chamem pelo nome e busquem-nas.

VÍDEO 1 (0:06:36 até 0:07:25)

Tempo transcrito: 0 minutos e 49 segundos

Todas as crianças estão sentadas no chão. A pesquisadora procura identificar visualmente os grupos de três alunos supostamente formados pelas crianças. Ela escolhe um dos grupos, nomeando seus integrantes, para iniciar a atividade. As crianças chamadas pela pesquisadora vão para detrás da empanada. A pesquisadora orienta-as para que se sentem a fim de “ficar escondidinho atrás do pano”, as crianças ajoelham-se, mas permanecem visíveis para o grupo que assiste da rodinha. Maria (aluna portadora de deficiência mental) também corre para detrás da empanada; a pesquisadora pergunta-lhe se ela também deseja participar, e ela acena a cabeça afirmativamente. A pesquisadora permite que ela fique junto ao grupo.

– “Aí vocês podem contar a história de vocês, apresentar o boneco, falar o nome do boneco.” (*pesquisadora*)

VÍDEO 1 (0:07:26 até 0:09:09)**Tempo transcrito: 1 minuto e 43 segundos**

- _ “Apresenta primeiro o nome do boneco.” (*professora*)
- _ “Daniele” (*responde a criança Juliana*)
- _ “Quem é a Daniele? Mostra aí o boneco da Daniele.” (*pesquisadora*)
- _ “Não...na frente! Isso...” (*professora*)

Juliana mostra seu boneco no buraco central da empanada. Outra criança do grupo, Raianni, olha para a pesquisadora e sorri.

- _ “Ah, muito bom! Qual o nome dos outros bonecos que tão aí?” (*pesquisadora*)
- _ “Daniel!” (*responde Juliana*)
- _ “Tem a Daniele e o Daniel? Mostra o Daniel aí.” (*pesquisadora*)

Não é mostrado nenhum boneco pelas crianças.

- _ “E o seu, Raianni? Qual o nome do seu boneco?” (*pesquisadora*)
- _ “Tatiana!” (*responde Raianny, dando ao boneco o nome de uma colega de classe.*)

As crianças próximas que estão sentadas no chão, à empanada parecem interessadas e sorriem. As das fileiras mais detrás distraem-se em silêncio, movimentando e observando seus próprios fantoches. Maria levanta-se detrás da empanada, e a professora chama-a para perto de si.

_ “Qual o nome dele? É menino ou menina?” (*diz a pesquisadora-, dirigindo-se à Raianni, pois parece não haver ouvido a afirmativa anterior da menina.*)

- _ “Menina” (*responde Raianni*)
- _ “É menina? Ah...qual é o nome dela?” (*pesquisadora*)

Raianni não responde, tira o fantoche da mão com a boca, mordiscando-o.

- _ “E o do Lucas? Qual é o nome dele, Lucas?” (*pesquisadora*)
- _ “João!” (*responde Lucas*)

_ “João! Então, vocês vão fazer a brincadeira aí pras crianças assistirem? O que é que aos bonecos vão dizer pras crianças?” (*pesquisadora*)

- _ “Macaco!” (*diz uma criança detrás da empanada*)

As crianças que estão sentadas na rodinha riem. Maria retorna para detrás da empanada.

- _ “Cada um fala um pouquinho a sua história!” (*professora*)
- _ “Chupa meu cu!” (*Maria*)
- _ “Olha, Maria! Eu vou te tirar daí, viu, Maria?!” (*professora*)

As crianças detrás da empanada permanecem sem ação.

- _ “Começa, Raianni! Vira a sua bonequinha para o lado de cá!” (*professora*)

A professora dirige-se até a empanada e faz menção de interferir na manipulação do boneco por Raianni. A pesquisadora pede-lhe que não interfira, e ela retorna à cadeira onde estava sentada.

_ “Vocês já terminaram a historinha de vocês? Então vem pra cá (*a pesquisadora aponta para a roda e chama-os pelos nomes.*)

As crianças atendem e sentam-se na roda, conforme o indicado.

VÍDEO 1 (0:09:10 até 0:10:52)**Tempo transcrito: 1 minuto e 42 segundos**

A pesquisadora chama nominalmente mais um grupo de três crianças, que se dirigem prontamente para detrás da empanada, ajoelhando-se para brincar.

- _ “Mostra aí os bonecos de vocês. Fala o nome dos bonecos.” (*pesquisadora*)

As crianças permanecem caladas. Uma criança do grupo reclama que Maria bateu no seu olho. Então a pesquisadora chama Maria para perto de si, ela atende e senta-se junto à pesquisadora.

– “Vem cá, vamos ver os bonequinhos dos colegas. Mostra os bonecos de vocês. Mostra lá na empanada. Qual o nome deles? Apresenta, fala o nome deles.” (pesquisadora)

– “O nome do meu é Maria Pretinha!” (Wesley, detrás da empanada)

– “Maria Pretinha...!” (pesquisadora, sorrindo)

– “O nome do meu é João!” (Marcos, detrás da empanada)

– “João...! E o seu, Marina?” (pesquisadora)

– “É... (sorrindo) O nome do meu é Marina! (Marina, detrás da empanada)

– “Ah! A Marina fez o boneco da Marina! Legal! O que é que os bonecos de vocês vão fazer?” (pesquisadora)

– “O nome do boneco é Marina!” (Miguel, na rodinha, sorrindo)

– “O nome do meu boneco é Wesley!” (Wesley, detrás da empanada)

As crianças que estão detrás da empanada movimentam seus bonecos e falam com vozes estilizadas, emitindo baixinho ruídos agudos (*não foi possível captar em áudio o que dizem*). Paulo, que está na rodinha bem à frente da empanada, solta uma gargalhada, sacudindo a cabeça para trás. As demais crianças da roda movimentam seus bonecos e falam baixinho umas com as outras (*não foi possível captar em áudio o que dizem*).

VÍDEO 1 (0:10:53 até 0:12:14)

Tempo transcrito: 1 minuto e 21 segundos

– “Agora quem mais quer vir brincar detrás da empanada?” (pesquisadora)

Todas as crianças da roda erguem os braços e levantam os dedinho, gritando: “Eu!” A pesquisadora chama nominalmente as crianças do grupo que estava detrás da empanada para “brincar aqui na rodinha”. Prontamente eles interrompem sua atividade e retornam à roda. Gustavo, Paulo e Miguel levantam-se da rodinha, demonstrando desejo de participar, e a pesquisadora chama-os para detrás da empanada. Eles correm para lá e ajoelham-se com seus bonecos, começando a movimentá-los. Ronaldo também se levanta. Wesley vai pra frente da rodinha e começa a interagir com as crianças detrás da empanada, movimentando seu boneco.

– “Vamos sentar pra gente ver os bonecos deles.” (pesquisadora)

– “Ei, gente! Senta!” (professora)

As crianças da roda começam a se levantar, movimentando-se e manipulando seus fantoches, e interagem umas com as outras. As crianças detrás da empanada continuam brincando. A professora chama nominalmente algumas das crianças que estavam em pé, para que se sentem. Todos acabam sentando-se, mas continuam brincando com seus fantoches. A pesquisadora decide modificar a proposta da atividade, frente à evidente inquietação das crianças para participarem da brincadeira.

– “Gente, vamos combinar assim: a gente vai brincar com os bonecos, mas não precisa ficar só na rodinha, não. Quem quiser ficar na rodinha, pode. Quem quiser levar seu boneco pra brincar lá na mesa, pode. Pode escolher o colega com quem você quer brincar. Se quiser ficar aí atrás da empanada também...” (pesquisadora)

Enquanto a pesquisadora dá esse novo comando, as crianças já começam a se levantar e movimentar-se, brincando espontaneamente com seus fantoches.

VÍDEO 1 (0:12:15 até 0:13:48)

Tempo transcrito: 1 minuto e 33 segundos

Um grupo de crianças está à frente da empanada e outro atrás. As crianças cumprimentam-se efusivamente, utilizando seus fantoches e dizendo: “Oi, oi, oi!”

– “Deixa eu ver o seu boneco!” (*Marina, dirigindo-se a um colega detrás da empanada.*)

À frente da empanada, Ronaldo tenta colocar seu boneco na cabeça. Um colega tenta puxar o boneco de Marina de sua mão, ela reage gritando. Marina imita Ronaldo, tentando colocar seu fantoche na cabeça também. Detrás da empanada Miguel levanta-se e usa seu boneco para acariciar a cabeça de Ronaldo, as crianças próximas riem. Ronaldo sacode a cabeça e também ri. Gustavo junta-se a eles para brincar, enfiando seu boneco pelo buraco detrás da empanada e emitindo grunhidos agudos.

VÍDEO 1 (0:13:49 até 0:14:54)

Tempo transcrito: 1 minuto e 5 segundos

As crianças sentadas à frente da empanada sacodem seus bonecos na mão, emitindo ruídos com os sacos de papel, parecem haver recém descoberto essa possibilidade. Logo depois, descobrem a filmadora instalada no tripé ao lado da empanada, o que desperta sua curiosidade. Levantam-se em direção da filmadora, e começam a exhibir seus bonecos muito próximas à lente do equipamento, motivo pelo qual a pesquisadora desliga o aparelho, interrompendo a filmagem, mas não a atividade das crianças.

Anexo 14

TRANSCRIÇÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO 2**A) Dados de identificação da oficina:**

Sessão Nº: 4 Data: 11/04/2008

Número de alunos: 20

Tempo de gravação em cada vídeo:

Vídeo 1 = 0:1:43; Vídeo 2 = 0:0:41. Vídeo 3 = 0:0:17; Vídeo 4 = 0:0:33; Vídeo 5 = 0:2:06; Vídeo 6 = 0:0:23; Vídeo 7 = 0:0:37; Vídeo 8 = 0:2:18; Vídeo 9 = 0:0:31; Vídeo 10 = 0:0:34; Vídeo 11 = 0:0:33; Vídeo 12 = 0:2:56.

Tempo total de filmagem: 13 minutos e 12 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 1): 1 minuto e 35 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 5): 1 minuto e 49 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 8): 1 minuto e 31 segundos

Tempo total de transcrição: 4 minutos e 55 segundos

B) Atividade proposta:

Segunda oficina de confecção dos fantoches de luva pelas crianças, utilizando o miolo de rolos vazios de papel higiênico, revistas velhas, tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor, e giz de cera. Após a confecção dos bonecos, os alunos brincaram com os fantoches por um tempo aproximado de 20 minutos, utilizando-se de uma empanada de teatro de bonecos e mais três lençóis estendidos em varais, à guisa de empanadas, montadas umas ao lado das outras, no centro da sala de aula.

C) Impressões gerais da oficina:

- A colocação de um maior número de empanadas na sala de aula, a fim de que as crianças brincassem simultaneamente, mostrou-se acertada, pois aumentou a frequência e a espontaneidade das interações entre as crianças.
- As interações entre as crianças dão-se mais através da ação e imitação do que pelo diálogo. As falas são pouco frequentes, mas elas sempre emitem sons, de modo a simular e ilustrar as ações dos bonecos.
- As crianças atribuem aos bonecos ações diferentes daquelas imaginadas inicialmente pela pesquisadora (criação de personagens). Assim, os rolinhos deixam de ser bonecos para se transformarem em “monóculos” ou até mesmo “chuva”.
- Em algumas ocasiões a ação da professora interrompe e dispersa a interação entre as crianças, pois o adulto tende a atribuir valores diferente aos das crianças às brincadeiras delas: enquanto as crianças apenas brincavam de simular uma luta, a criança via uma situação de possível agressividade.

D) Registro da observação:**VÍDEO 1 (0:0:0 até 0:1:08)****Tempo transcrito: 1 minuto e 8 segundos**

Sentados atrás de um lençol branco, estendido à guisa de empanada, estão as crianças Leandra e Ronaldo, parecem entretidos brincando com seus fantoches. Miguel e Kátia se aproximam da frente do lençol, e Lucas também se aproxima pelo lado detrás do lençol. As crianças que estavam atrás do lençol levantam-se começam a movimentar seus bonecos. Todos gritam, mexendo os bonecos: “Oi, oi, oi!” Miguel e Kátia também agitam seus fantoches, mas logo depois se afastam.

Gisele se aproxima do lado de trás da empanada. Leandra levanta-se e deixa o grupo. Vanessa também se aproxima da empanada, e senta-se ao lado de Gisele e Lucas.

Atrás deles há outro lençol, azul, também à guisa de empanada, onde está Wesley; ele ergue seu boneco sobre o lençol e mostra-o a Gisele. Marina entra pela lateral ao lençol branco, agitando seu fantoche, e fica em pé, ao lado de Vanessa. Enquanto isso, Gustavo chega ao outro lençol e coloca-se de pé, ao lado de Wesley.

– “Vai chover, vai chover, vai chover!” (*diz Marina, balançando seu boneco e provocando barulho com as fitas de papel crepom coladas a ele.*)

Gustavo balança seu fantoche e cantarola uma melodia. Ronaldo aproxima-se da frente do lençol branco. Marina abaixa-se e mostra a ele seu fantoche, por baixo do lençol.

– “Eu tou chovendo!” (*diz uma criança que não foi possível identificar*)

VÍDEO 1 (0:01:09 até 0:01:36)

Tempo transcrito: 0 minutos e 27 segundos

Lucas e Marcos estão numa empanada improvisada com um lençol vermelho, e agitam seus bonecos por cima do barbante sob o qual o lençol está estendido, mostrando-os para a câmera.

– “Qual é o seu nome?” (*pesquisadora*)

– “João!” (*responde Lucas, modificando sua voz*)

Acidentalmente Lucas deixa seu fantoche cair e abaixa-se para pegá-lo, rindo. Outro aluno aproxima-se exibindo seu boneco para a câmera.

– “Qual é o seu nome?” (*pesquisadora*)

– Policial. (*responde Giovani*)

– Você é policial?! O que você vai fazer, seu policial? (*pesquisadora*)

– Levar para casa. (*responde Giovani, referindo-se ao boneco, e não ao suposto personagem.*)

Outras crianças percebem a interação entre a pesquisadora e Giovani, e gritam: “Eu também sou policial!”

VÍDEO 5 (0:0:0 até 0:0:38)

Tempo transcrito: 0 minutos e 38 segundos

Lucas está de um lado do lençol branco, estendido à guisa de empanada, e Marcos está do outro. Eles brincam simulando uma luta entre seus fantoches: Lucas sorri e usa seu boneco para tocar o de Marcos, e depois gira o corpo todo, rodopiando com o fantoche em mãos. Marcos também o cutuca, utilizando seu fantoche, e sorri. Lucas dá uma nova batida no boneco de Marcos e afasta-se correndo. Marcos responde batendo no ar. Lucas volta, e eles continuam a simulação de luta. Outras crianças aproximam-se, parecendo interessadas no jogo.

– “Ei, Lucas! Assim não! Brinca de outra coisa.” (*professora, dispersando o grupo.*)

VÍDEO 5 (0:0:39 até 0:0:44)

Tempo transcrito: 0 minutos e 5 segundos

Juliana e Vanessa usam seus fantoches à guisa de monóculos, aproximando-os dos olhos para observarem-se mutuamente. Ao perceberem que estão sendo filmadas, interrompem brevemente o jogo e sorriem para a câmera, mas logo retomam sua brincadeira.

VÍDEO 5 (0:0:45 até 0:1:51)

Tempo transcrito: 1 minuto e 6 segundos

Lucas e Marcos dão continuidade à sua simulação de luta, até que Vanessa esconde-se dentro do lençol azul, que está estendido à guisa de empanada próximo a

eles, e começa a imitar latidos. Marcos então vai em sua direção e abraça-a segurando o lençol, até que debaixo dele. Marcos e Miguel estendem o lençol novamente no lugar. Marcos coloca-se detrás do lençol e movimenta seu fantoche sob o barbante. Miguel se aproxima e puxa o lençol para outro lado do longo barbante. Marcos segue-o e volta a movimentar seu fantoche no novo local. Maria se aproxima e puxa o barbante com o lençol para o alto.

– “Ô tia, olha a Maria!” (*grita uma criança, que não é possível identificar. A professora não apresenta nenhuma reação.*)

Marcos continua movimentando seu fantoche sob o barbante, levantando seu braço o mais alto que pode, até que Maria o empurra por detrás do lençol. Ele grita, e ambos puxam o barbante com o lençol para baixo. Maria dá-lhe um tapa. Marcos ignora a agressão e vai arrumar o lençol, para continuar sua brincadeira. Maria percebe que está sendo filmada, e vai pedir à pesquisadora pra ver, colocando a mão na lente da câmera. A pesquisadora, então, interrompe a filmagem.

VÍDEO 8 (0:0:29 até 0:2:00)

Tempo transcrito: 1 minuto e 31 segundos

Marcos e Juliana estão sentados lado a lado sob uma carteira escolar, colocada em frente à mesa da professora, brincando juntos com seus fantoches. Marcos traz seu fantoche enfiado numa das mãos e Juliana tenta puxá-lo.

– “Não! É meu, meu, meu.” (*reage Marcos, sorrindo*)

Juliana pára de puxar o boneco. Eles simulam que os bonecos estão correndo sob a mesa do professor, emitindo um som que lembra gritinhos. Depois simulam que os bonecos estão se empurrando, balançando-os e fazendo o mesmo som. Em seguida, utilizam os bonecos à guisa de monóculos, colocando-os colado a um dos olhos e observando-se mutuamente.

– “Olá!” (*diz Juliana a Marcos, sorrindo*)

– “Eu tou vendo você!” (*responde Marcos*)

Eles param de se olhar, Juliana permanece sentada, e Marcos levanta-se. Juliana aproxima novamente seu boneco do olho. Marcos dá leves batidas com seu fantoche no boneco dela, emitindo gritinhos. As crianças percebem que estão sendo filmadas; Juliana vira-se para a câmera e observa-a, usando o boneco novamente como monóculo. Marcos sacode seu fantoche na mão, acenando para a câmera.

– “Olá!” (*Marcos, sorrindo*)

– “Olá” (*pesquisadora, rindo*)

– “Tudo bem?” (*Juliana, sorrindo*)

– “Tchau!” (*Marcos, acenando com o boneco*)

– “Tudo bem!” (*pesquisadora*)

– “Como é o seu nome? Eu já sei: é Taicy, né? Então eu acertei...” (*Juliana, sorrindo*)

A pesquisadora ri, responde-lhe afirmativamente, e interrompe a filmagem.

Anexo 15

TRANSCRIÇÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO 3**A) Dados de identificação da oficina:**

Sessão Nº: 7 Data: 30/04/2008

Número de alunos: 19

Tempo de gravação em cada vídeo:

Vídeo 1 = 0:0:47 Vídeo 2 = 0:0:30 Vídeo 3 = 0:0:34 Vídeo 4 = 0:0:21 Vídeo 5 = 0:0:40
 Vídeo 6 = 0:0:33 Vídeo 7 = 0:0:21 Vídeo 8 = 0:1:00 Vídeo 9 = 0:1:00 Vídeo 10 =
 0:00:19 Vídeo 11 = 0:2:00 Vídeo12 = 0:0:12 Vídeo 13 = 0:1:00 Vídeo 14 = 0:4:00
 Vídeo 15 = 0:0:34

Tempo total de filmagem: 16 minutos e 10 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 1): 0 minutos e 25 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 2): 1 minuto e 24 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 5): 0 minutos e 39 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 9): 1 minutos e 28 segundos

Tempo total de transcrição: 3 minutos e 56 segundos.

B) Atividade proposta:

Terceira oficina de confecção dos fantoches pelas crianças, onde foram construídos fantoches do tipo dedoche, utilizando-se caixas vazias de fósforo, miniaturas diversas (lantejoulas, estrelas, laços de fita); tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor e giz de cera. Após a confecção dos bonecos, os alunos brincaram com os fantoches por um tempo aproximado de 20 minutos, utilizando-se de uma empanada de teatro de bonecos e mais três lençóis estendidos em varais, à guisa de empanadas, montadas umas ao lado das outras, no centro da sala de aula.

C) Impressões gerais da oficina:

- Os diferentes materiais utilizados, até o momento, na confecção de fantoches, provocaram usos diferentes desse brinquedo pelas crianças. Dessa vez, tiras de papel crepom coladas aos bonecos sugerem às crianças a produção de ruído ao balançar os bonecos, bem como o movimento de vôo.
- Ainda que não produzam diálogos entre os fantoches, as crianças começam a utilizar mais a fala entre si, como ferramenta para a comunicação e interação. Isso enriquece a interação entre elas, produzindo episódios mais longos e consistentes de brincadeiras em grupo, substituindo a sensação de brincadeiras paralelas e isoladas que havia nas primeiras sessões.
- As crianças exploram com maior desenvoltura os espaços criados para a brincadeira na sala de aula com os lençóis e carteiras escolares, dispostos à guisa de empanadas de teatro de bonecos. No entanto a utilização da empanada propriamente dita, com cortinado, parece despertar maior curiosidade e interação entre elas, por fornecer maiores recursos simbólicos.

D) Registro da observação:**VÍDEO 1 (0:0:00 até 0:00:25)****Tempo transcrito: 0 minutos e 25 segundos**

Na empanada improvisada com lençol rosa brincam Gisele e Gabriel do lado externo, e Amélia do lado interno da empanada, todos estão de pé, sacudindo seus dedoches acima do barbante. Gisele e Gabriel interrompem essa movimentação e afastam-se um pouco da empanada; mostram seus bonecos um ao outro, parecendo observar o consertar alguma coisa em seus dedoches. Leandra e Luciana aproximam-se,

pondo-se de pé do lado interno do lençol, estendendo seus bonecos acima do barbante. Gisele e Gabriel reaproximam-se do lado externo da empanada, onde as outras três meninas balançam seus dedoches e emitem ruídos, à guisa de voz para os bonecos.

– “Você quer brincar?” (*diz Gisele, dirigindo-se a Amélia e sacudindo seu boneco sob o barbante.*)

As crianças parecem reagir positivamente a esse convite: Amélia continua sacudindo seu dedoches, de modo a tocar o boneco de Gisele com o seu, e fazendo ruídos. Luciana aproxima seu boneco do rosto de Gisele. Gabriel ergue a mão onde está seu boneco pouco acima do barbante. Leandra abaixa-se por detrás do lençol e ergue seu dedoches acima do barbante.

Luciana e Gabriel sacodem seus bonecos, tocando um com o outro, enquanto emitem ruídos. Leandra levanta-se e interage com eles da mesma forma. As meninas falam para Gabriel:

– “Tchau, tchau, tchau!” (*Luciana e Leandra, sacudindo seus dedoches.*)

Gabriel inclina o corpo para trás, estica a mão com o boneco para frente, e sorri.

VÍDEO 2 (0:1:36 até 0:3:00)

Tempo transcrito: 1 minuto e 24 segundos

Miguel e Paulo estão na empanada improvisada com o lençol rosa. Lucas aproxima-se deles, trazendo seu dedoches na mão e simulando um movimento de vôo.

– “Sai daqui.” (*diz Paulo a Lucas, que então se afasta*)

Gabriel aproxima-se da empanada. Paulo posiciona-se a um lado da carteira escolar (que está emborcada com o barbante que segura o varal amarrado à sua perna). Miguel e Gabriel posicionam-se do outro lado da carteira. Paulo segura seu boneco e balança-o no ar.

– “É a nossa casinha!” (*diz Miguel a Paulo, inclinando-se sobre a carteira e sorrindo*)

Paulo vai para o lado de Miguel e agacha-se próximo à carteira, e passa seu boneco por dentro do vão que há no fundo da carteira escolar. Miguel se afasta. Gabriel vai brincar com seu boneco, no lençol estendido sob o barbante. Marcos ajoelha-se à frente de Paulo, junto à carteira escolar e também passa seu boneco por dentro do vão no fundo da mesa. Paulo sacode seu boneco no ar, observando o movimento das tiras de papel crepom coladas a ele; depois ele tenta encaixá-lo no pé da carteira. Marcos volta-se para o lençol rosa estendido ao seu lado, de onde Gabriel já saiu. Paulo levanta-se e vai ajoelha-se ao lado de Marcos; ambos erguem seus dedoches pouco acima do barbante. Nesse momento Ronaldo, que estava deitado no chão, escondido entre o lençol, sai sorrindo de dentro dele. Marcos parece intrigado pela ação de Ronaldo, enquanto Paulo permanece alheio ao novo colega. Ronaldo rola no chão, dentro do lençol.

– “Ronaldo, cuidado aí pra não derrubar a mesa. É perigoso machucar. Pode brincar, mas toma cuidado.” (*pesquisadora*)

Ronaldo levanta-se do chão e ajuda Marcos a arrumar o lençol no barbante. Paulo já se afastou do grupo.

VÍDEO 5 (0:0:00 até 0:0:39)

Tempo transcrito: 0 minutos e 39 segundos

Ronaldo e Paulo estão detrás da empanada com cortinado amarelo. Ronaldo mexe no laço que segura a cortina à sua direita. Paulo balança seu fantoche. Amélia se aproxima e entra detrás da empanada, também agitando seu dedoches (*ela balbucia algumas palavras com voz aguda estilizada, simulando uma voz para seu boneco, mas*

não é possível compreender o que ela diz com o áudio captado pela câmera). Paulo observa a ação de Ronaldo e começa a mexer no laço do cortinado à sua esquerda. Ronaldo sai detrás da empanada, e retorna em seguida, trazendo seu dedochê. Os meninos tentam desatar os laços que seguram o cortinado. Amélia os observa e olha para a pesquisadora, que está próxima fazendo a filmagem.

– “Não pode! Não pode, não!” (*diz Amélia a Ronaldo, balançando o dedo negativamente e sorrindo.*)

– “Pode sim!” (*responde Ronaldo, acenando a cabeça afirmativamente e sorrindo.*)

Paulo afasta-se da empanada. Ronaldo não consegue abrir o cortinado, então passa por dentro do buraco da cortina, saltando a empanada, e vai embora.

VÍDEO 9 (0:0:00 até 0:1:28)

Tempo transcrito: 1 minuto e 28 segundos

Amélia, Paulo e Ronaldo estão detrás da empanada, com o cortinado amarelo fechado.

– “O show acabou! Gente, o show acabou!” (*grita Amélia detrás do empanado.*)

– “Começou hoje! Hoje é o último dia do show!” (*diz Paulo a Amélia, abrindo o cortinado.*)

Paulo ajeita seu dedochê na mão. Ronaldo e Amélia colocam as cabeças para fora do cortinado, agitam efusivamente seus bonecos no ar, e pulam, gritando e sorrindo.

– “Tchau!” (*diz Paulo, acenando com seu boneco, e fecha a cortina.*) Acabou o show... (*diz ele a Ronaldo.*)

Ronaldo sai correndo detrás da empanada. Paulo e Amélia reabrem o cortinado.

– “Vai começar o show!” (*grita Paulo.*)

Ronaldo volta correndo para detrás da empanada. Yara se aproxima da frente da empanada, mexendo no cortinado.

– “Deixa!” (*diz-lhe Paulo, e ela se afasta.*) O show acabou... (*diz Paulo fechando a cortina.*)

Marcos se aproxima da frente da empanada e abre o cortinado.

– “O show acabou!” (*grita Paulo para Marcos, fechando a cortina.*)

Marcos permanece em frente à empanada, observando a brincadeira dos colegas. Paulo reabre o cortinado e fecha-o logo em seguida. Marcos ajuda-o a dar o laço para segurar a cortina. Amélia afasta-se do grupo. Ronaldo recoloca o pregador de roupas que estava segurando um canto da empanada, e havia caído.

– “O show acabou. Amanhã tu vem, tá? Amanhã tem show de novo.” (*diz Paulo a Marcos, por detrás da empanada, dando a brincadeira por encerrada.*)

Amélia vai para a janela da sala de aula brincar com Vanessa. Paulo e Ronaldo dirigem-se para o fogão de brinquedo, no cantinho próximo à empanada.

Anexo 16

TRANSCRIÇÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO 4**A) Dados de identificação da oficina:**

Sessão Nº: 9 Data: 07/05/2008

Número de alunos: 23

Tempo de gravação em cada vídeo:

Vídeo 1 = 0:1:00 Vídeo 2 = 0:6:00 Vídeo 3 = 0:3:00 Vídeo 4 = 0:0:53

Tempo total de filmagem: 10 minutos e 53 segundos

Tempo total de transcrição (vídeo 2): 3 minutos e 58 segundos.

B) Atividade proposta:

Quarta oficina de confecção dos fantoches pelas crianças, onde foram construídos fantoches do tipo bonecos de vara, ou varetoche, utilizando pratos de papelão; palitos de madeira; tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, fita durex, lápis de cor e giz de cera. Após a confecção dos bonecos, os alunos brincaram com os fantoches por um tempo aproximado de 20 minutos, utilizando-se de uma empanada de teatro de bonecos e mais três lençóis estendidos em varais, à guisa de empanadas, montadas umas ao lado das outras, no centro da sala de aula.

C) Impressões gerais da oficina:

- O formato e o material utilizado na confecção dos bonecos sugeriram às crianças outros usos ao brinquedo, tais como objetos que voam e pirulitos.
- As crianças interagem sempre em grupos reduzidos, em torno de dois a quatro membros. As crianças utilizam mais o diálogo entre si na comunicação, o que torna a interação entre elas mais persistente.

D) Registro da observação:**VÍDEO 2 (0:0:00 até 0:0:25)****Tempo transcrito: 0 minutos e 25 segundos**

Yara e Vanessa estão sentadas no chão, detrás da empanada com cortinado amarelo, e tentam desatar o laço que prende as cortinas. Larissa se aproxima e senta-se com elas, engajando-se nessa mesma atividade, mas logo se afasta do grupo. Ao tentar guardar seu boneco em cima da empanada, Vanessa começa um novo jogo: lançar seu varetoche por cima do barbante que segura a empanada, enquanto Yara permanece entretida com a cortina. Vanessa percebe que há um boneco no chão ao seu lado, pega-o e observa-o.

– “Tia Taicy! Tia Taicy!” (*grita Vanessa para a pesquisadora, que está próxima realizando a filmagem.*)

– “Oi, Vanessa.” (*pesquisadora*)

– “De quem é?” (*pergunta Vanessa, referindo-se ao boneco em suas mãos.*)

– “Tem o nome atrás.” (*pesquisadora*)

Vanessa observa o boneco. Yara percebe a ação de Vanessa e, reconhecendo seu boneco nas mãos do colega, corre para sentar-se ao lado dela.

– “Esse é seu, Yara?” (*pesquisadora*)

Yara acena afirmativamente, pega seu boneco das mãos de Vanessa e afasta-se da empanada.

VÍDEO 2 (02:12 até 0:3:16)**Tempo transcrito: 1 minuto e 4 segundos**

Vanessa e Juliana estão de pé do lado externo da empanada improvisada com o lençol rosa. Lucas e Amélia estão do lado interno da empanada, ele de pé, ela ajoelhada

no chão. Todos estão agitando seus bonecos. Lucas afasta-se do grupo. Maria aproxima-se deles, trazendo nas mãos um varetoche.

– “Ó o que eu achei! Ó o que eu achei!” (*grita Maria mostrando o fantoche aos colegas.*)

Os colegas não respondem à intervenção de Maria. Ela ajoelha-se em frente a uma cadeira que está rente à parede, atrás da empanada, examinando o aparelho de som que está ali.

Amélia cantarola e movimentava seu boneco por cima da empanada, simulando que uma caminhada. Ela usa seu varetoche para tocar o boneco de Juliana, que está entretida observando seu próprio brinquedo. Vanessa afasta-se do grupo, balançando seu boneco no ar. Juliana também afasta-se do grupo e vai conversar com a professora. Amélia continua a brincadeira sozinha.

VÍDEO 2 (0:3:30 até 0:4:40)

Tempo transcrito: 1 minuto e 10 segundos

Marina e Lucas estão no lado interno da empanada improvisada com lençol branco, e Vanessa está ao lado da mesma empanada. Todos estão de pé e balançam seus bonecos, enquanto fazem um ruído com as bocas (*Pá, pá, pá!*), dirigindo-se aos colegas que passam correndo por detrás deles.

Lucas conversa com Marina e Vanessa; elas balançam afirmativamente as cabeças e ele se retira correndo (*não foi possível captar com o áudio da câmera o que ele falou*). Marina e Vanessa voltam-se para a empanada.

– “Oi, oi!” (*diz Vanessa, balançando seu boneco para chamar a atenção de Marina.*)

Marina vira seu boneco na direção de Vanessa, de modo que os varetoches de ambas ficam frente a frente, e responde-lhe alguma coisa; as meninas continuam conversando (*não foi possível captar com o áudio da câmera o diálogo*). As meninas começam a agitar seus bonecos, gritando.

– “Tchaaau!” (*Marina e Vanessa, sorrindo*)

Lucas aproxima-se da frente da empanada e imita a ação das meninas, agitando seu boneco e gritando. Porém, ao sacudir o boneco, acidentalmente bate no rosto de Marina, que franze o rosto numa expressão de desaprovção. Lucas afasta-se do grupo. Vanessa vai para um canto da empanada.

– “Tchaaau!” (*grita Vanessa, agitando seu boneco e sorrindo*)

Karina se aproxima de Vanessa e a imita. Marina observa-as por alguns segundos, e logo entra no jogo de imitação.

VÍDEO 2 (0:4:41 até 0:6:00)

Tempo transcrito: 1 minuto e 19 segundos

Vanessa percebe que a empanada com cortinado amarelo ao seu lado está vazia e corre para lá, sentando-se no chão.

– “Vem, Marina!” (*grita Vanessa, sorrindo e acenando.*)

Marina ajoelha-se ao lado de Vanessa, e as duas começam a agitar seus bonecos no buraco do cortinado.

– “Eu sou uma cachorrinho!” (*Vanessa, sorrindo.*)

Vanessa e Marina agitam seus bonecos, balançando as tiras de papel crepom coladas a eles.

– “Vem chupar meu pirulito!” (*Vanessa, sorrindo e tocando no braço de Marina.*)

Vanessa e Marina sorriem, enquanto simulam mordidas e lambidas em seus varetoches. Vanessa levanta-se e começa a girar seu boneco no ar, segurando-o pelo cabo. Marina permanece sentada, agita seu fantoche no vão do cortinado.

– “Vem aqui! Aqui Marina! Marina!” (*Vanessa, gritando*)

Marina levanta-se; ela e Vanessa sorriem, começam a agitar seus bonecos no ar, provocando ruído com as tiras de papel crepom e simulam movimento de vôo.

Anexo 17

TRANSCRIÇÃO DE VIDEOGRAVAÇÃO 5**A) Dados de identificação da oficina:**

Sessão Nº: 11 Data: 19/06/2008

Número de alunos: 21

Tempo de gravação em cada vídeo:

Vídeo 1 = 0:3:00 Vídeo 2 = 0:6:00 Vídeo 3 = 0:0:16 Vídeo 4 = 0:2:00 Vídeo 5 = 0:2:00
Vídeo 6 = 0:0:45 Vídeo 7 = 0:0:33 Vídeo 8 = 0:0:20 Vídeo 9 = 0:1:00 Vídeo 10 = 0:1:00

Tempo total de filmagem: 16 minutos e 54 segundos

Tempo de transcrição (vídeo 1): 2 minutos e 57 segundos

B) Atividade proposta:

Quinta e última oficina de confecção dos fantoches pelas crianças, onde foram construídos fantoches de luva, utilizando garrafas p.e.t, luvas de fantoche (feitas de t.n.t), tiras de papel crepom, tesoura, cola branca, lápis de cor, giz de cera, pistola de cola quente. Após a confecção dos bonecos, os alunos brincaram com os fantoches por um tempo aproximado de 20 minutos, utilizando-se de uma empanada de teatro de bonecos e mais três lençóis estendidos em varais, à guisa de empanadas, montadas umas ao lado das outras, no centro da sala de aula.

C) Impressões gerais da oficina:

- As crianças começam a demonstrar algum planejamento ou intencionalidade nas brincadeiras, fazendo convites uns aos outros: “vamos brincar de...?”
- Pela primeira vez Maria (aluna portadora de deficiência mental) brincou com seu fantoche (até então ela quase sempre o deixava largado num canto da sala, enquanto se movimentava por toda parte), utilizando-o para interagir com os colegas.
- O fato de os bonecos agora produzidos e utilizados terem maior semelhança com a figura humana (apresentando cabeça, tronco e membros superiores) fez com que as crianças não lhes atribuíssem outros usos que não o de bonecos ou fantoches, e interferiu de forma positiva para a manutenção de diálogos durante a brincadeira.

D) Registro da observação:**VÍDEO 1 (0:0:00 até 0:1:12)****Tempo transcrito: 1 minuto e 12 segundos**

As empanadas estão armadas na sala de aula. As crianças estão sentadas na roda. A professora chama nominalmente os alunos para lhes entregar seus respectivos fantoches. As crianças que já receberam seus bonecos levantam-se e procuram ajeitar seus fantoches na mão, sorrindo. Giovane enfia seu fantoche na mão e vai para detrás da empanada com cortinado amarelo, no fundo da sala de aula. Marcos ainda não recebeu seu boneco, mas vai para a frente da empanada, e ajuda Giovane a abrir e amarrar o cortinado. Miguel chega trazendo seu fantoche e vai para detrás da empanada. Giovane pára de movimentar seu boneco e dirige-se até a pesquisadora, que está próxima à empanada, fazendo a filmagem.

– “Tia, onde põe a outra mão?” (*Giovane pergunta à pesquisadora como manipular o fantoche.*)

– “Põe um dedinho em cada mão, ó. (*responde a pesquisadora, demonstrando com gesto.*) É um dedinho na cabeça, e os outros dois, um em cada mão. Isso...assim!

Vai tentando que você vai conseguir. O polegar numa mãozinha, e o mindinho fica na outra.

Miguel ajoelha-se atrás da empanada com seu boneco e sorri, sacudindo-o. Yara aproxima-se da frente da empanada e movimenta seu boneco junto com Miguel. Giovane ajeita seu boneco na mão e vai para detrás da empanada. Miguel levanta-se sorrindo e movimenta seu boneco em frente à câmera. Yara e Lucas também se encaminham com seus bonecos para detrás da empanada. Lucas interrompe a ação de Miguel.

– “Vamos brigar? Tic, tic, tic!” (*diz Lucas a Miguel, encostando as cabeças dos fantoches de ambos.*)

– “Vamos brincar de corrida?” (*diz Miguel a Lucas, sorrindo.*)

– “Vamos!” (*responde Lucas, ambos saem correndo com seus bonecos.*)

VÍDEO 1 (0:1:18 até 0:3:03)

Tempo transcrito: 1 minuto e 45 segundos

Algumas crianças ainda estão sentadas na rodinha, aguardando para receberem seus fantoches. À frente da rodinha está armada uma empanada, improvisada com um lençol branco. Luciana e Leandra estão sentadas à frente da empanada, movimentando levemente seus fantoches. Uma criança que está atrás da empanada levanta seu fantoche acima do barbante e começa a movimentá-lo. Leandra levanta-se e vai para detrás da empanada. Vanessa e Amélia se aproximam da frente da empanada, movimentando seus bonecos acima do barbante. Leandra agacha-se atrás da empanada e levanta o braço com o boneco.

– “Olá! Tudo bem?” (*diz Leandra, fazendo uma voz estilizada para o boneco.*)

– “Olá!” (*responde Amélia, sorrindo, e logo começa a cantarolar, movimentando o fantoche.*)

Letícia levanta-se e faz uma pergunta a Amélia (*não foi possível captar o que ela disse com o áudio da câmera*). Amélia ri, levanta-se e vai para detrás da empanada. Vanessa também vai para detrás da empanada. As três meninas estão agachadas detrás do pano, manipulam seus fantoches e dão gargalhadas. Luciana está de pé à frente da empanada, movimentando seu boneco junto ao das colegas atrás do pano.

– “Oi, Luciana!” (*diz Leandra, rindo.*)

– “Olá, Luciana!” (*diz Amélia, rindo.*)

Luciana aproxima-se mais da empanada, movimentando seu boneco. Maria chega à frente da empanada com seu boneco, colocando-se de pé ao lado de Luciana.

– “Tá, ta, ta!” (*diz Maria, balançando seu fantoche de modo a bater levemente nos bonecos das colegas.*)

Todas as meninas que estavam na empanada engajam-se nessa mesma brincadeira, batendo seus bonecos uns nos outros. Luciana afasta-se da empanada. Larissa aproxima-se com seu boneco da empanada, e também entra no jogo de bater os bonecos.

– “Tchau, gente!” (*grita Maria ao mudar de lugar na empanada, indo para a ponta direita desta.*)

– “Oi! Olá!” (*diz Larissa, sacudindo seu fantoche bem próximo aos rostos das colegas.*)

– “Vamos brincar de escolinha?” (*diz Leandra a Amélia.*)

Leandra, Amélia e Larissa entram debaixo do lençol da empanada. Todas sorriem e ajeitam seus bonecos nas mãos. A pesquisadora interrompe a filmagem, pois não é mais possível captar imagens das meninas debaixo do lençol.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)