

OS CANTOS TEMÁTICOS, A LINGUAGEM TEATRAL E A PEQUENA INFÂNCIA

Angela Thalyta Szychvoski¹
Lucas Pinheiro²

RESUMO: Esta pesquisa se debruça sobre a pequena infância e seu desenvolvimento no contexto da educação infantil, em diálogo com a formação em licenciatura em teatro e a atuação como professora de Educação Infantil de uma das autoras. Para tanto, trazemos o conceito de “criança performer” de Machado (2010a; 2010b), para ampliar a definição de criança, vigente na legislação; o conceito de “nutrição” de Slade (1978), para defender uma educação infantil que nutre e auxilia no desenvolvimento da criança. Trazemos, também, a definição teórica recém adquirida por uma das autoras deste artigo, porém já observada na prática, de jogo protagonizado. A partir desses conhecimentos, pudemos analisar a prática chamada de “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos”, nos quais ocorre plenamente o jogo protagonizado, o desenvolvimento da autonomia e dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança.

Palavras-chaves: Pequena infância; Educação Infantil; Linguagem Teatral; Jogo Protagonizado; Cantos Temáticos.

THEMATIC CORNERS, THEATRICAL LANGUAGE AND EARLY INFANCY

ABSTRACT: This research focuses on early childhood and its development in the context of early childhood education, in dialogue with my background in theater education and the role of Kindergarten teacher of one of the authors. For this, we bring the concept of “child performer” by Machado (2010a; 2010b), to expand the definition of child, current in the legislation; the concept of “nutrition” by Slade (1978), to defend a kindergarten that nurtures and assists in the development of the child. We also bring the theoretical definition, recently acquired by one of the authors of this article, but already observed in practice, of role playing. Based on this knowledge, we were able to analyze the practice called “pedagogical corners” or “thematic corners”, in which the role playing fully occurs, the development of autonomy and the child’s physical, psychological, intellectual and social aspects.

Keywords: Early Infancy; Kindergarten; Theatrical Language; Role Playing Game; Thematic Corner.

1 Professora na Educação Infantil e licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná. E-mail: angelathlima@gmail.com

2 Professor-pesquisador, é doutorando em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: lucasalpinheiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo visa explorar a relação das crianças bem pequenas³ com a linguagem teatral no contexto da Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa se baseou em um abordagem qualitativa-bibliográfica associada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Licenciatura em Teatro, da primeira autora deste texto, com a prática que a mesma desempenha como professora na Educação Infantil, desde o ano de 2014.

Elencamos como objeto de análise os chamados “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos”, espaços gestados pelas professoras para que as crianças possam explorar uma diversificada gama de objetos, situações e/ou profissões. Nessa investigação, para ancorar nossas inferências, recorreremos à distintos autores/as com estudos voltados às infâncias, educação e teatro, tais como Peter Slade (1978), Beatriz de Cassia Boriollo (2003), Maria da Graça Souza Horn (2004) e Marina Machado (2010a; 2010b), assim como nas legislações, normas e orientações vigentes que regem a Educação Infantil brasileira.

Ao longo do artigo, questionamos os papéis desempenhados pelas professoras na Educação Infantil e as “pressões” que essas profissionais sofrem para, em eventos e datas comemorativas, estruturar e apresentar “pecinhas”⁴ com as crianças bem pequenas. Ao fazê-lo, tentamos ao longo deste texto explicitar como os “cantos temáticos”, por estarem alinhados à linguagem teatral, podem vir a ser espaços fecundos e propícios à investigação e introdução das crianças a esta área artística, respeitando-as e considerando suas vontades no processo.

A NOÇÃO DE CRIANÇA QUE ESTE ARTIGO TRAZ

Iniciamos por apresentar a definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que é um dos documentos que regem a etapa da Educação no Brasil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, várias concepções de infância, tidas como corretas anteriormente, não podem mais ser vistas como válidas, pois estão ultrapassadas, como, por exemplo, as que tendem a considerar a criança como um ser “vazio”, uma “folha em branco” a ser preenchida, ou um “adulto em miniatura”. Pois estas noções, outrora tidas como verdadeiras, não vão ao encontro da definição de criança adotada pelo sistema educacional atual, que a considera como um sujeito histórico e de direitos.

³ Crianças bem pequenas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), são as de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses.

⁴ De maneira geral, e embora não seja o foco deste texto problematizar tais aspectos, observa-se que o uso do diminutivo atrelado às produções artísticas que envolvem crianças apresentam um cunho pejorativo, em vias de desvalorizar tais criações.

Embora tenha muito a aprender, a criança também tem muito a ensinar. Antes mesmo de seu nascimento, as experiências que vivencia intrauterinamente já passam a constitui-la e, por isso, não podem ser consideradas como um ser “vazio” ou uma “folha em branco”. Assim, à medida em que cresce, experimenta e descobre o mundo, as crianças, ao incorporar tais experiências, vão se desenvolvendo. Não se prendendo apenas ao significado usual das coisas, apenas ao mundo concreto, mas ao mundo fabular, imaginário e inventivo, que em muitos aspectos se assemelham aos artistas que, assim como eles, tendem a ressignificar o mundo e as coisas, a partir das suas imaginações.

É por meio da sua imaginação que a criança vive, brinca, aprende e se comunica; criando enredos, significando e ressignificando as coisas com sua criatividade. Isto é, a criança transita entre o mundo real e o mundo da imaginação, como nos explica Marina Machado (2010b), artista, professora e pesquisadora das Artes Cênicas. Foi por meio de seus conhecimentos teóricos e experiências práticas com crianças, e sobre o campo da performance, que Machado (2010a; 2010b) trouxe à tona a ideia e o conceito de *criança-performer*.

Em artigo intitulado “A criança é performer” (MACHADO, 2010a, p. 118) a autora explana que a performance se caracteriza por ser uma manifestação artística híbrida, em que há a mistura de diversas linguagens, como a música, a dança, o teatro, as artes visuais. Essa manifestação artística tende a quebrar a noção de linearidade de tempo e espaço, por não possuir uma lógica formal e não se prender em uma dramaturgia linear ou à criação de uma personagem realista. Assim, no entender de Machado (2010a), uma obra performativa não apresenta um começo, um meio ou um fim bem definido, estando impregnada de rupturas e repetições.

É neste sentido que a autora passa a compreender a criança como um ser performativo, pois:

(...) a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana (...) A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (MACHADO, 2010a, p. 118).

Peter Slade (1978), escritor e dramaterapeuta⁵, em “O jogo dramático infantil”, corrobora a visão de Machado (2010a; 2010b) ao dizer que:

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

⁵ Dramaterapia é a utilização intencional do drama ou outro processo teatral para atingir alvos terapêuticos, facilitando o crescimento pessoal e promovendo a saúde mental.

Portanto, vemos nos dois autores uma definição de criança que performa sua vida, que cria através de sua imaginação, não apenas imitando os outros, mas transformando e ressignificando o mundo, a partir das possibilidades e potências que possui, e que está descobrindo possuir. Entretanto, ao mesmo tempo em que alguns estudiosos, como é o caso de Slade (1978) e Machado (2010a; 2010b), se debruçam a estudar a infância, a tentar compreendê-la, para proporcionar às crianças o direito de fruir sua vida no sentido mais amplo e se desenvolver plenamente sem atropelos, existem adultos que cobram da criança outra postura: que sua infância se torne apenas preparação para uma vida adulta, de trabalho e consumo. Cobram que ela seja escolarizada e alfabetizada o mais rápido possível, que obtenha conhecimentos matemáticos e lógicos, mantendo-se segura de qualquer arranhão, de preferência sentada, absorvendo passivamente os conhecimentos que o adulto tem para passar. A infância é então subestimada, considerada apenas uma fase de transição, em que a criança é considerada o “ainda não adulto”.

Mesmo com tanto conhecimento teórico sobre a infância, sobre o brincar e a criatividade, como é possível perceber em Machado e Slade, e tantos outros pesquisadores e estudiosos da infância, em conhecimentos desenvolvidos durante todo o último século, que são acessíveis e são requisitos para se trabalhar com crianças, em algumas instituições, como as que a primeira autora deste artigo já trabalhou anteriormente, percebe-se que a realidade praticada ainda é diferente da que estamos aqui discorrendo.

Quer dizer, continuamos a ter escolas em que os corpos são aprisionados por horas, em salas de aula com cadeiras e mesas enfileiradas; onde as crianças só podem levantar para ir ao banheiro ou apontar seus lápis, interagindo com seus pares apenas na hora do recreio ou na aula de educação física. Isso soa ainda mais assustador quando falamos em crianças pequenas de 4 e 5 anos, ou crianças bem pequenas de 2 e 3 anos. Por isso, perguntamos, como modificar esta situação?

A DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE BUSCAMOS ATINGIR

Trabalhando com educação infantil, no Município de Fazenda Rio Grande (PR), desde 2014 como estagiária, enquanto discente do curso técnico antigamente nomeado como magistério, e desde 2017 como professora, eu mesma já cometi alguns erros. Por vezes, reproduzindo comportamentos de alguns colegas mais experientes, sem me questionar sobre, e contribuindo para a perpetuação de uma perspectiva e de algumas práticas realizadas na educação infantil que hoje, a partir das minhas novas experiências, estudos e reflexões, considero equivocadas, a saber: uma creche em que os bebês estão só para passar o tempo, e as crianças bem pequenas estão apenas para realizar atividades que facilitarão a sua alfabetização futura.

Estas concepções também soam errôneas quando analisadas sobre a perspectiva das leis e das diretrizes que hoje regem a educação infantil. Hoje, essa etapa da educação básica é regulamentada, assim como as demais, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que em seu artigo 29, deixa claro a finalidade da mesma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 22).

A LDB, preconiza que as etapas da educação básica devem seguir uma base comum. Para tanto, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que orienta as aprendizagens a serem desenvolvidas em cada fase, e defende a Educação Infantil como o fundamento de toda a vida escolar:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Em cada documento que rege a Educação Infantil percebe-se uma tentativa em clarificar seus objetivos e o que deve ser feito para alcançá-los. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), um dos documentos referenciais desta etapa a nível nacional, reforça, de forma clara, qual o papel desta etapa na vida das crianças. Nele, temos que:

(...)Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Todos estes documentos nacionais que regem a Educação Infantil defendem a importância desta etapa, afirmando que nela as crianças devem ser estimuladas a desenvolver-se plenamente. Isto deve ser feito através do cuidado, da interação e de brincadeiras, tanto com adultos quanto com seus pares. Não sendo vista, portanto, como um “depósito” de crianças ou um espaço apenas para prepará-las para a alfabetização ou a vida adulta. E não permitindo mais que se negue a autonomia e a bagagem histórica que a criança possui.

Porém, ainda há muito a ser feito, tanto na parte legislativa quanto em relação à formação e preparo dos profissionais da Educação Infantil. Enquanto professora desta etapa, com formação técnica, e licenciada em Teatro, atuando com crianças de zero a três anos, encontro desafios para

auxiliar no pleno desenvolvimento de “meus pequenos”⁶, sem tolher sua criatividade, e permitir que possam *performar* as suas infâncias (MACHADO, 2010a; 2010b).

Para tanto, venho me apoiando em minha formação artístico-pedagógica, e nas autoras e autores que trago à esta pesquisa, para defender que a linguagem teatral é um dos caminhos pelo qual podemos percorrer e auxiliar o desenvolvimento dos pequenos.

O TEATRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança bem pequena tem que aprender a andar, a se alimentar, a escrever e, também, eu diria mais emergente, a se comunicar, a socializar-se e relacionar-se com o outro e consigo mesma. Porém, ao mesmo tempo em que está aprendendo, já tem muito a dizer sobre si e sobre o seu mundo, expressando-se dentro de suas possibilidades. Então, é preciso que os adultos que com ela se relacionam saibam reconhecer tais aspectos, respeitando-as e possibilitando espaços para que isso possa ocorrer. É neste sentido que acredito que aspectos da linguagem teatral possam auxiliar as crianças a alcançar tais objetivos.

Machado (2010a, p. 130) afirma que a criança performa sua existência desde muito cedo, sendo possível de ser notado nos modos que ela chupa a chupeta, por exemplo, ou em outros aspectos da vida do bebê, que a autora considera possíveis de também serem lidos como “performances”, como, por exemplo, sua comunicação através de choro, balbucios e gestos que antecedem o domínio da linguagem oral. Como a própria autora traz, os chutes e movimentos dentro da barriga da mãe, já são expressão performática dessa criança.

Estas pequenas ações comunicam sobre quem é este pequeno performer e como ele estabelece sua relação com o outro e com o espaço. Slade (1978, p. 17), ao perceber aspectos da linguagem teatral na vida das crianças, diz que muitas delas criam e vivenciam “jogos dramáticos”. Para ele, “o jogo é na verdade a vida” (SLADE, 1978, p. 18). Por estas perspectivas, percebe-se como o teatro se faz um grande aliado no desenvolvimento das crianças de todas as idades, indo ao encontro das concepções de criança como sujeito que se relaciona, cria e se expressa.

A professora e coordenadora pedagógica Beatriz de Cassia Boriollo (2003), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Contribuição do Jogo Teatral para o Desenvolvimento da Criança Pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural”, através de sua experiência como professora, entrevistas com outras profissionais da educação infantil e por meio de uma observação atenta de práticas desenvolvidas por crianças, explica que o jogo teatral, as atividades e brincadeiras envoltas no faz-de-conta podem auxiliar no desenvolvimento da criança pequena.

A partir de sua pesquisa, Boriollo (2003) constatou que na maioria das vezes em que o teatro é feito nas escolas seu objetivo maior é estruturar e apresentar “pecinhas” para os pais. Estas, por sua vez, resumem-se à apresentação de um texto que geralmente é escolhido pela professora, responsável também por definir quem representará cada personagem. Os ensaios para tais

⁶ Chamamos carinhosamente as crianças com que trabalhamos de nossos pequenos.

apresentações ocorrem de maneira mecânica, mostrando-se cansativo tanto para estas profissionais quanto para as crianças.

Borillo (2003) também identificou que o foco central desta prática é a apresentação final – ignorando-se o próprio processo de ensaio como um espaço de ensino-aprendizagem. O que a própria autora desaconselha, pois, o foco da atividade teatral com as crianças deveria ser o processo, e não apenas os seus possíveis resultados finais. Isto é: “quando a criança é desafiada a criar algo novo, a solucionar problemas e é incentivada a apropriar-se do fazer teatral como um todo, certamente o ensino do teatro pode contribuir para o seu desenvolvimento” (BORIOLLO, 2003, p. 66).

Neste tipo de prática, em que se ensaia mecanicamente para originar materiais para serem apresentados em eventos específicos da escola, não há o desenvolvimento da autonomia das crianças, e suas vivências e conhecimentos não são tidos como relevantes. Não se respeita a ideia de criança que estamos trazendo até aqui, na perspectiva dos autores que compõem essa escrita, e nem mesmo a presente nas legislações vigentes.

Segundo Boriollo (2003, p. 63), “geralmente o desenvolvimento dos jogos de dramatização ocorre com o pré-escolar mais velho, ou seja, crianças com aproximadamente seis anos”. Pois, nessa fase, a criança passa a se interessar nas pessoas e nas suas relações e regras sociais. É também nessa fase que a criança começa a comunicar-se intencionalmente e fazer-se entender, o que, para ela, é “requisito primordial para a atividade teatral”. (BORIOLLO, 2003, p. 62). Ou seja, Boriollo acredita que as práticas que culminam em apresentações teatrais devem ser realizadas apenas com crianças maiores. Porém, ela também disserta sobre as crianças menores, como abordaremos mais à frente.

Essa ideia, de não se fazer teatro com as crianças bem pequenas apenas por fazer, para agradar os pais, em apresentações que na maioria das vezes são feitas de forma mecânica e sem sentido para os “pequenos”, é intensificada por Peter Slade (1978). Ele afirma que o ideal seria começar a estruturar apresentações cênicas apenas aos “cinco anos de idade, antes dos quais se fez tudo para evitar exibicionismo” (SLADE, 1978, p. 35).

Na prática cotidiana da primeira autora deste artigo, me deparo todos os anos com estas apresentações para os pais, que ocorrem geralmente em festas. Eu, particularmente, já não era muito favorável a esta prática, pois imaginava que a situação não proporcionava às crianças grande desenvolvimento pessoal ou coletivo, principalmente as mais pequenas. A partir dos meus estudos e desta pesquisa, consigo hoje constatar que a prática de se fazer apresentações não era o que me angustiava, mas as formas como elas ocorrem.

Pois, o foco de uma “peça” feita com as crianças, ou até mesmo de uma “dança”, não deve estar em apenas no seu resultado final, mas também no processo (BORIOLLO, 2003). A imaginação e a autonomia das crianças devem ser respeitadas e estimuladas durante o processo; sua “performance” deve ser realizada respeitando suas vivências cotidianas e suas potencialidades e possibilidades, como salienta Machado (2010a).

Importante frisar que a pesquisa de Boriollo (2003) está mais voltada para as crianças em idade de 4 a 6 anos, momento em que elas começam a desenvolver a habilidade do faz-de-conta e a interessar-se pelas relações entre adultos e os papéis que desempenham socialmente – é quando a brincadeira infantil passa também a reproduzir as ações e os diferentes papéis desempenhados pelos adultos. Por exemplo: médico/paciente, professor/aluno, mãe-pai/filha(o).

Porém, a própria Boriollo (2003) percebe que, antes mesmo dos 4 anos, crianças bem pequenas já são desafiadas a desenvolver suas imaginações, já que seus interesses se voltam para o uso de objetos que elas não podem manusear na realidade, como facas, carros e/ou aviões. Então, para poder brincar e entender o funcionamento desses objetos, qualquer outro é transformado no objeto de interesse com o uso de sua imaginação. A esse tipo de brincadeira, que não apenas se manuseia um objeto real, mas se cria objetos e situações irreais, para com eles, simular as situações e relações que acontecem entre os adultos, Boriollo (2003, p. 51), baseando-se em Elkonin (1998), dá o nome de *jogo protagonizado*:

Somente com o fim do primeiro período da infância por volta dos três anos surgem as primeiras características de transição da atividade objetivadora para o jogo protagonizado. A partir do momento em que a criança não só se preocupa com a execução da ação com os objetos, mas também prioriza assumir o papel social ao qual se refere determinada ação, aparecem os primeiros indícios do jogo protagonizado (BORIOLO, 2003, p. 51).

A atividade objetivadora é como a autora vai chamar, também baseada em Elkonin (1998), a atividade em que a criança manuseia os objetos para entender seu funcionamento e conseqüentemente o mundo (BORIOLLO, 2003, p. 43). Após a fase objetivadora, a criança passa para a fase do jogo protagonizado. Segundo a autora, o interesse da criança ao brincar, não está mais apenas no funcionamento dos objetos, mas está nas ações e relações que se estabelece no cotidiano. Então, em suas brincadeiras a criança irá reproduzir essas ações e as relações implicadas a elas.

Segundo a autora, muitas brincadeiras podem ser compreendidas como meios que a criança tem para interpretar o mundo e se colocar em situações nas quais poderá estar um dia, como um “teste” para o restante da vida. Nesta perspectiva, por meio da brincadeira e do jogo protagonizado, a criança desenvolve seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais – como defende a LDB e, mais especificamente, sua autonomia, sua comunicação e socialização, como defende a BNCC.

Sabendo da importância das brincadeiras e do jogo protagonizado para as crianças cabe ao adulto não a desmotivar, não a desacreditar e jogar com ela, isto é: dar às crianças mais recursos para o desenvolvimento dessas brincadeiras, mais tempo, propondo, também, situações novas e diversas. É o que Peter Slade (1978) chama de nutrição, onde a brincadeira teatral infantil, que é própria das crianças, é incentivada pelo adulto.

A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 18).

Em “O imaginário infantil como trabalho em processo”, Machado (2010b) fala em “um adulto suficientemente bom” que é aquele que não está muito perto da criança, para não atrapalhar sua autonomia, nem muito longe, para não causar a sensação de abandono: “perto o suficiente para ser percebido pela criança, longe o suficiente para deixá-la ser o que ela é” (MACHADO, 2010b, p. 293). Ou seja, proporcionar a criança o que ela precisa, estar por perto e atento a ela, mas deixa-la exercer sua criatividade e autonomia.

Antes de conhecer os conceitos de nutrição e compreender que enquanto professora de Educação Infantil devo propiciar às crianças espaços, nas turmas em a primeira autora deste artigo já trabalhou elas já ocorriam espontaneamente entre os “pequenos”. Percebo que, mesmo não compreendendo totalmente a importância destes aspectos, sensivelmente eu percebia a importância deste tipo de brincadeira no que concerne o desenvolvimento das crianças.

A primeira vez que comecei a observar o que agora entendo como jogo protagonizado, e desenvolver brincadeiras com cunho teatral com as crianças, foi em 2019, ano em que pela primeira vez trabalhei com crianças de 3 anos, e ano que iniciei minhas pesquisas de TCC. Antes disso, trabalhei com bebês de 4 meses a 1 ano e meio (em 2017), e crianças de um ano e meio a dois anos e meio (em 2018), portanto, não pude observar no meu dia-a-dia aspectos do jogo protagonizado.

A princípio, no ano de 2019, como estava com uma faixa etária nova tive muitos desafios. Já observava a questão teatral e performática (MACHADO, 2010a; 2010b) muito latente nas crianças, mas tive dificuldades em elaborar atividades para incentivá-las e estimular os seus plenos desenvolvimentos. Minha intenção no ano seguinte, 2020, era de estar junto com as crianças, para poder experimentar, desenvolver, e observar o jogo protagonizado. Porém, com a pandemia da COVID-19, e a suspensão das aulas, a pesquisa ficou restrita à leitura e à reflexão acerca de minhas observações e práticas anteriores. Dentre elas, os chamados “cantos temáticos”.

OS CANTOS TEMÁTICOS

Os “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos” são espaços em que a professora organiza, seja dentro da sala ou no espaço externo, variados espaços, com objetos e adereços que remetem a contextos diferentes. Podendo ser, por exemplo, o cantinho da casinha (figura 1 e 2), do supermercado, da oficina, do médico, das artes ou qualquer outro que simule um lugar ou uma situação, que serão escolhidos após uma conversa prévia com as crianças. Neles, as crianças podem livremente brincar com os objetos dispostos. Geralmente, espelhando funções e relações desempenhadas pelos adultos nos espaços representados, aproximando-se da noção de jogo protagonizado.

Figura 1 - Canto temático representando a parte externa de uma casa



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba, 2019.

Figura 2 - Canto temático representando a parte interna de uma casa



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba, 2019

Quando brinca nestes espaços, a criança tem total autonomia para definir “quem” ela “será”, se baseando nos objetos que tem à disposição e estabelecendo relações entre eles, o espaço e seus pares, também imersos daquele contexto. Quer dizer, nestes contextos, estruturados pelas professoras, é a criança que escolhe se irá desempenhar algum papel social que ela conheça, em

qual cantinho irá brincar, como o fará e por quanto tempo permanecerá neles, com livre transição de um cantinho para o outro. Neste sentido, a autonomia e a vontade da criança prevalecem.

Durante a brincadeira com os “cantos temáticos” é possível observar o jogo de papéis se desenvolvendo, pois a criança, estimulada pelo meio e pelos objetos, pode se interessar por um determinado papel social e, assim, tende a realizar todas as ações que ela acredita fazerem parte do repertório dessa figura – (re)criando e experimentando gestos, ações e relações desenvolvidas, ou não, pelos adultos. Nesta brincadeira, sua imaginação é desenvolvida amplamente, pois não há nenhum tipo de cobrança da professora para que siga uma lógica formal. Quer dizer, a criança performa suas brincadeiras da maneira que bem entender, que sua imaginação lhe permitir e através dos distintos materiais que têm à sua disposição, em clara articulação com as demais crianças que ali estão com ela.

A professora Maria da Graça Souza Horn (2014, p. 106), ao falar sobre os cantos temáticos, defende que:

(...) os ambientes devem proporcionar às crianças: identidade pessoal, desenvolvimento da competência, estimulação dos sentidos, promoção da segurança e confiança, oportunidades para o contato social e privacidade. Ao optar por uma organização disposta em arranjos semi-abertos, constituindo-se em cantos temáticos, os educadores buscam desempenhar um papel descentralizador em suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que permitem a seus alunos a construção da sua autonomia moral e intelectual.

Ou seja, ao preparar os “cantos temáticos” lhes propiciamos autonomia para escolherem em quais deles desejam brincar, quais papéis irão (ou não) desempenhar, e qual situação irão vivenciar naquele momento. Além da possibilidade de interagirem com o espaço, com os objetos e com seus pares, desenvolvendo suas relações interpessoais. Soma-se, ainda, a aproximação com contextos em que a criança já está familiarizada, vindas da sua rotina cotidiana, e acolhendo “vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 36). Os cantinhos também proporcionam a oportunidade de desenvolver sua criatividade e a possibilidade de a criança brincar de ser o que ela é e o que ela não é, experimentando inúmeras outras possibilidades.

Cabendo ao/a professor/professora o papel de organizar o tempo e o espaço, por meio do planejamento, construindo os cantos temáticos a partir de interesses e necessidades de suas crianças e estar presente no momento da brincadeira, solícito e disponível. Em alguns momentos, apenas observando e refletindo e, em outros, brincando com a criança, estimulando-a a performar sua infância no sentido mais amplo e sensível. Sendo o que Marina Machado (2010b, p. 293) chama de um “adulto suficientemente bom”, como mencionado anteriormente. Percebemos, portanto, que os “cantos temáticos”, somados à ideia de jogo protagonizado, podem, de fato, *nutrir* as crianças (SLADE, 1978).

Durante as brincadeiras com cantinhos, na sua relação com seus pares e com suas professoras, também é possível notar que a criança se sente segura para se expressar livremente, uma vez que não há quaisquer tipos de cobrança sobre suas brincadeiras. Dessa forma, e nesta relação de confiança e liberdade que vão sendo construídas, entre professora e criança, além de todo o caráter educativo, associados a elementos da linguagem teatral, que as brincadeiras com os “cantos temáticos” propiciam, ainda existe a possibilidade de se observar, quando a criança expressa através de sinais não necessariamente verbais, se há algo que não vai bem dentro de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cantos temáticos, ao trabalhar noções próximas a elementos da linguagem teatral, vamos ao encontro da definição de educação infantil vigente e apoiada em todas as leis sobre a mesma, além das noções de “nutrição” e de “criança performer” que aqui discutiremos. Utilizar, portanto, os cantos temáticos no dia-a-dia com os “pequenos” é proporcionar, por meio de interações e brincadeiras planejadas e significativas, espaços que estimulem sua autonomia e seus desenvolvimentos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, na mesma medida em que se explora e vivencia questões próximas à linguagem teatral.

Pois, a cada momento, durante as interações nos cantinhos, a criança se comunica, se expressa, faz escolhas, se movimenta, se relaciona com os colegas, com os adultos, com o espaço, consigo. Aprende sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e, mesmo que não de maneira explícita e com fins específicos e autoritários, a própria linguagem teatral. Ou seja, sua autonomia, imaginação e criatividade são valorizadas, pois a interferência do adulto é mínima: quando não está observando, o adulto está apenas seguindo o “roteiro” que a criança escolhe. Neste sentido, a nutrição de que fala Slade (1978) ocorre plenamente, assim como as possibilidades de a criança performar sua própria existência, como defende Machado (2010a; 2010b).

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. BNCC: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BORIOLO, Beatriz de Cássia. **A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Educação & Realidade**, v.35, n.2., p. 115-137, maio/agosto 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como trabalho em processo. **Childhood & Philosophy**, vol. 6, núm. 12, p. 281-295, julho/dezembro 2010b.

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

Recebido em: 28/04/2021
Aceito em: 11/09/2021