

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Ana Paula Aguiar Tolotti

**“MONSTRENGO E SUAS HISTÓRIAS”:
o lúdico e a dramatização nos processos de aprendizagem infantil**

PORTO ALEGRE

1. Semestre

2015

Ana Paula Aguiar Tolotti

“MONSTRENGO E SUAS HISTÓRIAS”:
o lúdico e a dramatização nos processos de aprendizagem infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Andrés Lulkin

PORTO ALEGRE

1. Semestre

2015

*Dedico este trabalho aos meus sobrinhos e afilhados, **Eduardo, Leonardo, Manuela, Gustavo, Débora, Joaquim e Anita.** Vocês são os meus bens mais preciosos e os grandes motivadores da minha busca por um fazer docente diferenciado e lúdico. Foi através das brincadeiras, risadas, choros, beijos e abraços que vivenciamos, que pude compreender a importância do jogo dramático. Agradeço por me permitirem adentrar suas histórias e aventuras e poder ser quem eu quisesse, além de descobrir o quão mágico e encantador é o universo infantil. Com vocês aprendi que a confiança de uma criança, quando conquistada, nos presenteia com momentos únicos de diversão, alegria e amor. Obrigada por tornarem a minha vida cheia de brilho, com dragões, carros, monstros, hospitais, super-heróis e atos de coragem e sabedoria. Eu amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a **Deus**, por iluminar e guiar meus passos, derramando suas bênçãos sobre mim, colocando em meu caminho pessoas que fortaleceram minha fé e me fizeram acreditar que, quando cremos, podemos alcançar voos incríveis.

A minha **família**, que é a base do que sou. Agradeço, principalmente, aos meus **pais** pelo incentivo e apoio em minhas decisões e por vibrarem sempre com minhas conquistas.

Ao meu marido, **Jonas**, por me ensinar muito do que sei sobre o amor e por me mostrar, com tanto carinho, o que é a felicidade dentro de um lar, aliviando minhas preocupações e me fazendo rir das dificuldades.

Aos **meus amigos**, pela atenção e carinho sempre presentes nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, **Sérgio Lulkin**, pela confiança, sinceridade e alegria com que me encorajava a escrever e a vencer cada etapa deste Trabalho de Conclusão de Curso. Por ter dado o suporte necessário para que eu montasse o meu “Cubo Mágico” e colocasse cada “cor” em seu devido lugar, conduzindo minha pesquisa com sensibilidade e respeitando o meu tempo.

À professora **Maria Isabel Dalla Zen**, por apontar minhas qualidades acadêmicas e profissionais; pela inesgotável paciência; pelo exemplo de profissional e por ser mais do que uma professora, ser uma amiga e incentivadora.

Às colegas/amigas da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), **Mariane, Priscila e Elise**, pelas discussões, trocas e apoio em momentos ímpares da minha trajetória acadêmica. Ora sendo minhas críticas, ora sendo minhas incentivadoras mais fiéis.

Aos **meus alunos**, que transformam e motivam, todos os dias, minha prática didático-pedagógica.

À **Faculdade de Educação** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser espaço de partilhas, reflexões e inspiração para a minha constituição enquanto docente.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para construir a Pedagoga que sou hoje.

A introdução de métodos simples de jogo dramático no currículo escolar normal traria um desenvolvimento feliz e natural, com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, e a melhoria no rendimento escolar e na aquisição do gosto em geral.
(SLADE, 1978, p. 101)

RESUMO

Posicionada no campo da Educação, numa subárea do fazer teatral, esta pesquisa objetiva identificar a evolução da capacidade expressiva de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, utilizando-se de suas narrativas orais, através de propostas com atividades lúdicas e dramatização. A investigação aqui apresentada caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, tendo a análise documental como ferramenta para a produção dos dados. Como aporte teórico, apoia-se nos estudos de Peter Slade (1978) sobre o jogo dramático infantil e, como método de ensino, utiliza-se das práticas de Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) com o drama. Esta proposta pedagógica permite que as crianças ressignifiquem seu cotidiano, tendo como suporte a fantasia e a imaginação. O ato de brincar, nesse contexto, constitui-se como um facilitador do processo de ensino, pois leva os educandos à construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desse modo, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Este estudo, ainda, reflete sobre a importância de se elaborar propostas lúdicas – com atividades dramáticas e interligadas com a produção de histórias orais – que estimulam o faz de conta, proporcionando um melhor desenvolvimento dos potenciais imaginativos e favorecendo a expressão oral e a competência narrativa dos alunos. Além da apresentação e contextualização do projeto didático e das produções dos alunos, destacam-se a análise de seus avanços em três eixos: na linguagem, na matemática e na sócio-história. Por fim, esta pesquisa destaca as contribuições do projeto didático ao fazer educativo, quais sejam: possibilitar a interação dos alunos com diversas formas de manifestações artísticas baseadas em atividades lúdicas e incentivar, através da dramatização, a reflexão a partir de propostas desafiadoras, significativas e prazerosas. Como marcas de aprendizagens, destacam-se a socialização, a ampliação do repertório oral, a construção lógico-matemática, a relação cultural, a cooperação mútua e a autonomia, que permitiram, através da expressividade e espontaneidade, que os alunos se colocassem como protagonistas das suas descobertas e saberes.

Palavras-chave: Ludicidade. Dramatização. Narrativas.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Capa do “livro” do aluno José	22
Figura 2 – História do “livro” do aluno José	23
Figura 3 – Diário de Bordo do Monstrengo	24
Figura 4 – Registros no Diário de Bordo	25
Figura 5 – Medidas de Capacidade.....	28
Figura 6 – Experimentando as Medidas de Capacidade.....	29
Figura 7 – Desenhos (menina branca e loira/menino negro com cabelos pretos).....	32
Figura 8 – Desenhos (menina branca com cabelos pretos e olhos azuis/menino branco com cabelos pretos e aparelho nos dentes).....	33
Figura 9 – Desenhos (menino branco com cabelos pretos/menino negro com cabelos loiros)	33
Figura 10 – Desenho da aluna Amanda	34
Tabela 1 – Objetivos e avanços conquistados	39

SUMÁRIO

1 ABRINDO AS CORTINAS	9
2 ORGANIZANDO A BRINCADEIRA	15
3 COMO SE DEU O JOGO DRAMÁTICO	17
3.1 TURMA 203 - PROTAGONISTAS	17
3.2 CENAS MARCANTES	19
3.2.1 Cena 1: Linguagem.....	19
3.2.2 “O Monstrengo comeu algo na minha casa”.....	24
3.2.3 Cena 2: Matemática	25
3.2.4 “Se colocar um copo a mais de água vai dar certinho”	27
3.2.5 Cena 3: Sócio-História.....	29
3.2.6 “Minha mãe é preta e eu sou branca e loira”	31
4 ANALISANDO O CONJUNTO DA OBRA	36
5 O QUE O “SACO MONSTRO” TROUXE?	40
REFERÊNCIAS	42

1 ABRINDO AS CORTINAS

Se tivesse acreditado na minha brincadeira de dizer verdades teria ouvido verdades que teimo em dizer brincando, falei muitas vezes como um palhaço, mas jamais duvidei da sinceridade da plateia que sorria.

Charles Chaplin

É a partir das palavras de Chaplin que ousou afirmar que a brincadeira, muito mais do que divertir e proporcionar o riso, dada a sua natureza e relevância, faz com que tenhamos uma responsabilidade ímpar em relação à maneira como iremos utilizá-la em uma proposta educativa, que se baseie no lúdico como fio condutor do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, que enfatiza e aposta no lúdico e na dramatização como complemento enriquecedor de cognição, insere-se este Trabalho de Conclusão de Curso. Esta pesquisa se embasou nas experiências vividas em meu estágio obrigatório, realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Porto Alegre/RS, entre agosto e dezembro de 2014.

Nas práticas de sala de aula durante o estágio, constatei que o incentivo à produção de narrativas orais, através da contação de histórias com objetos evocadores, possibilitou às crianças a utilização da imaginação e da criatividade em uma posição de protagonismo. Tais práticas repercutiram tanto nos avanços cognitivos dos alunos quanto influenciaram positivamente nas questões sociais e emocionais. Esta conclusão me fez retornar a tal experiência pedagógica neste trabalho para ampliá-la em termos analíticos.

Em meio às inúmeras possibilidades, curiosidades e descobertas que se apresentavam, principalmente sobre a dramatização, iniciei um projeto que promoveu momentos de diálogo entre os alunos, valorizou seus pontos de vista e opiniões em relação ao conjunto de atividades propostas, posicionou-os e explorou suas capacidades de criar argumentos.

Minha prática consistia em utilizar-se das narrativas orais a partir de objetos desencadeadores, tornando possível, através do lúdico, vivenciar em sala de aula diferentes formas de se trabalhar todos os conteúdos que precisavam ser vencidos, realizando, assim, um trabalho interdisciplinar.

Inicialmente confeccionei com os alunos, a partir de materiais recicláveis, o “Monstrengo”¹, boneco que se tornou o mascote do projeto. Ele era o guardião do “Saco Monstro”², saco grande que eu utilizava para inserir os objetos, previamente selecionados, que motivariam e permitiriam novas descobertas. O “Monstrengo”, além de trazer novidades para o interior do saco, tinha a missão de guardá-lo. Ele também fazia andanças pelo “mundo” – na casa de algum aluno ou aluna – e, nesses passeios, engolia um objeto que seria o disparador de uma narrativa.

Os “alimentos” que não vinham da casa de alguma criança da turma eram dados por mim, o que já servia como motivação prévia para se trabalhar um novo conteúdo em sala de aula. A criança sorteada para a contação utilizava o “alimento” dado durante a semana pela professora como condutor da narração de uma história e, a partir desta história, construções, sondagens e pesquisas eram possíveis. A sensibilidade em perceber o interesse dos alunos e a oportunidade de planejar dentro das suas curiosidade e dúvidas só eram possíveis devido à espontaneidade e transparência com que eles se “mostravam” nas narrativas.

O mascote tinha um diário e, nele, fazíamos registros semanais dos passeios do boneco; permitindo, assim, que cada “alimentação” do “Monstrengo” fosse a chance de uma nova aventura e uma maneira de conhecer a realidade do colega visitado, auxiliando e estimulando os alunos quanto à criatividade e imaginação, na oralidade, na linguagem, no tempo/espço e, também, no aprimoramento da escrita.

Como atividade permanente³, havia o momento das narrativas, que eram as contações de histórias improvisadas com os objetos descobertos. Todos os dias, ao retornar do recreio, ouviam-se os “três toques”, como ocorrem em espetáculos teatrais, que eram sons feitos com os lábios pela professora. No primeiro “toque”, os alunos organizavam-se em seus lugares, colocavam os seus materiais nos suportes existentes embaixo das classes e posicionavam-se de maneira que pudessem viver a narrativa imaginada pelo colega (contador). No segundo “toque”, apagavam-se as luzes e, a partir daquele momento, ir ao banheiro ou comer significava insensibilidade e deselegância para com a apresentação do colega. O “espetáculo” começaria e não havia a possibilidade de assisti-lo pela metade ou perder o seu fim. O terceiro e último “toque” indicava que o contador estava pronto para iniciar a

¹ Nome escolhido pela turma.

² Nome também escolhido pela turma.

³ Atividades permanentes são aquelas desenvolvidas continuamente nos planos de aula.

narrativa e dava seu “Ok!” para que a professora registrasse a contação em vídeo. A narrativa iniciava, seguia – com intervenções ou não – e terminava com os aplausos do “público”.

A ideia da “posição de plateia”⁴ foi um grande acerto na turma 203, visto que tornava a atividade organizada e permitia que os alunos se sentissem responsáveis pelo eficiente andamento e desenvolvimento das histórias.

Ao final do estágio, com os avanços das narrativas, muitos alunos já comparavam o que haviam imaginado ao que o colega havia descrito em sua história; o que tornou visíveis os estereótipos já existentes em suas identidades. Esses estereótipos eram debatidos, fazendo surgir reflexões como, por exemplo, a de que o menino inteligente da história usava óculos ou a de que o bandido era negro, dentre outras. As trocas eram muito ricas e desafiadoras, pois buscavam desconstruir preconceitos.

Dos aspectos que busquei explorar a partir dessas narrativas, o imprevisto tornou-se um aliado importante do processo de aprendizagem das crianças. Destaco que esse momento “imprevisto” era orientado, com intervenções. Não significava não ser planejado e não ter um motivo pelo qual o objeto teria sido escolhido, pois havia. O que não havia era o haver antecipadamente, na forma de ensaio, um preparo por parte do aluno sobre o objeto escolhido pela professora.

Esse planejamento prévio tinha um objetivo intencional. Os alunos faziam inferências (Quais histórias já viveram ou que experiências tiveram com um objeto igual ou semelhante.), deduções (Se a professora colocasse uma régua como objeto, acreditava-se ou supunha-se que falaríamos sobre medidas em outro momento e a história já trazia essa dedução em seu enredo.) e adivinhações (Se o saco estava cheio, vazio, leve, pesado ou o que poderia estar ali). Esse conjunto de possibilidades os instigava a imaginar histórias e a criar diversas interpretações, visto que, como o aluno ainda não sabia a história que iria contar, essa oportunidade de criar já potencializava suas capacidades imaginativas, permitindo a composição de pequenos contos a partir do que poderia vir a ser, antes mesmo de decidir a história definitiva. Dessa forma, o que era apenas uma régua dentro de um saco enfeitado, tornava-se uma bela aula de matemática, de português ou de ciências. O objeto não era condicionado, era um facilitador de aprendizado e de possibilidades

⁴ Interligação entre práticas, vozes dos professores do curso de Pedagogia.

de uso daquele recurso, ampliando, assim, seu significado e função ao estabelecer relações com o dia a dia e com os conhecimentos prévios de cada criança.

Além disso, o planejamento contava com propostas de jogos, brincadeiras e dinâmicas que envolviam a aprendizagem e, sequencialmente, a sistematização dos conhecimentos abordados. Isso tudo, com o respaldo da ludicidade, tornava os conteúdos de sala de aula agradáveis e oportunizava a exploração de saberes, onde a reflexão, a investigação e a contextualização eram situações de incentivo à valorização de ideias, conhecimentos e experiências tanto do grupo como de cada aluno particularmente. O momento de aprender era prazeroso e desafiador.

O projeto didático foi construído a partir da produção de narrativas orais, que ocorriam entre o momento do lanche e o recreio, em que o tempo era limitado para a exploração de aprendizagens mais complexas. Devido a isso, o “Saco Monstro” foi pensado para ser um objeto onde se podia ter o “mundo” dentro e onde, a cada objeto “engolido” pelo “Monstrengo”, haveria a oportunidade de os alunos narrarem histórias, com cenário, personagens, etc. Assim, havia a problematização e a reflexão acerca da coerência e coesão não só nas narrativas orais, mas também, nas produções textuais escritas.

Incentivei a postura conhecida como “posição de plateia”, porque era o momento em que os alunos colocavam-se como espectadores ou leitores das narrativas e deviam respeitar e ser respeitados como tal.

Essa perspectiva do jogo dramático infantil, que trago em minha prática docente, foi de suma importância para a compreensão do que é, ou deve ser, uma proposta interdisciplinar em sala de aula. Seria equívoco pedagógico dizer que os conteúdos tradicionalmente trabalhados na escola não possibilitam inter-relações e só são possíveis de se aprender isoladamente.

Sobre uma aula em formato lúdico, vejamos o que nos diz Fortuna:

a tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade. (FORTUNA, 2000, p. 9).

A brincadeira é, de certa forma, um jogo muito sério dentro do universo infantil e que, muitas vezes, alguns professores insistem em limitar e desvalorizar,

desmotivando a capacidade expressiva das crianças. O jogo, a brincadeira e a dramatização infantil, sejam eles realistas ou não, expressam os potenciais de cada aluno. O mundo da fantasia é uma aventura que pode ser vivida sem rotulações.

Por isso, de acordo com o meu estágio docente, é que busco responder à seguinte questão: **quais os efeitos do lúdico e da dramatização no avanço das produções infantis?** Tal questionamento tem em vista que, muitas vezes, a brincadeira em sala de aula está agregada ao impedimento/impossibilidade de se construir conhecimentos e à falta de disciplina/seriedade por parte do professor. Tenho, portanto, como objetivo principal, analisar as marcas de um projeto didático lúdico no avanço das aprendizagens de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental.

Acredito ser importante que essa reflexão chegue à escola, à sala dos professores e esteja presente no momento da elaboração dos planos de aula. Que os professores se conscientizem de que a ludicidade não está só na hora do conto, nas comemorações das datas comemorativas e nas aulas de artes, ela está interligada com todos os momentos de aprendizagem das crianças e foi a grande responsável (desde sempre, aliás) por elas saberem tantas coisas quanto sabem. A criança precisou, por muito tempo, brincar de caretas e prestar atenção em diversos sons para que pudesse reproduzi-los; por vezes, achando engraçado, como também se assustando com um som ou uma careta desconhecida/nova. O lúdico tem essa característica: ser interessante, engraçado, assustador e possibilitador de descobertas.

Portanto, é preciso instigar a vontade e a curiosidade das crianças. E não há nada mais lógico do que transformar a capacidade imaginativa dos alunos em uma proposta pedagógica consistente e atrativa, utilizando-se dos conhecimentos que borbulham dentro e fora da sala de aula. Consequentemente, uma proposta pedagógica que não contemple a ludicidade – segundo o que os dados me mostraram nesta análise – está carente de desafios, é limitadora e ignora um universo de possibilidades e descobertas de si e do mundo.

A partir das considerações acima, é essencial expressar como o presente relatório de pesquisa está organizado. Na primeira seção, exponho os questionamentos e reflexões feitas, apresentando o problema de pesquisa e os propósitos do trabalho realizado. A segunda seção trata da metodologia da pesquisa, na qual são descritas as ferramentas metodológicas utilizadas para a construção desta produção. Na terceira seção, analiso os dados gerados e

contextualizo a turma participante, apresentando e exemplificando os conceitos de ludicidade, de dramatização e as partes que compõem o processo de aprendizagem infantil nesta perspectiva. Como última seção, fazem-se presentes as reflexões analíticas bem como as considerações finais.

2 ORGANIZANDO A BRINCADEIRA

Trilhei durante quatro anos e meio uma trajetória acadêmica na qual reorganizei ideias e repensei opiniões. Transformei-me, modifiquei-me e, principalmente, questioneei-me muito sobre: “O que eu quero ser como professora?”. Pergunta difícil de responder e, ao mesmo tempo, essencial para a formação de uma Pedagoga.

Em todo esse tempo trouxe comigo, como filosofia profissional, que o teatro é um universo potencialmente favorável ao conhecimento e torna leve e lúdico todo o ambiente no qual é inserido. E é por essa razão que decidi traçar um caminho que acredito, pois pude ver na prática em sala de aula, ser realizável e favorável às aprendizagens: a ludicidade, o jogo, a dramatização e a arte.

Encorajada pela ideia citada acima, a produção de dados foi organizada a partir de seu caráter qualitativo, o que me permitiu realizar uma pesquisa utilizando como ferramenta a análise documental. Análise esta feita a partir de meu diário de classe e das produções dos alunos decorrentes do período do estágio. A análise documental foi utilizada como material central para que fosse possível ser feito um trabalho minucioso.

Para Godoy (1995),

a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 21)

Portanto, entendo que essa ideia não só considera as inferências e conhecimentos dos participantes da pesquisa, bem como destaca seus pontos de vista e experiências mais significativas, ressaltando que o ambiente e o contexto no qual estão inseridos devem ser investigados como um todo.

Em uma abordagem qualitativa, os dados coletados, em sua maioria, são descritivos e tendem a seguir um processo indutivo, ou seja, o andamento do estudo tem uma importância maior do que o resultado final.

A partir disso, cabe realçar que a análise documental, segundo Godoy (1995, p. 24), caracteriza-se por ser um “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares”.

Dessa forma, entendo que essa percepção de pesquisa documental vem ao encontro de minhas indagações que, como já referido no capítulo anterior, teve como questionamento a seguinte questão: **quais os efeitos do lúdico e da dramatização no avanço das produções infantis?**

A partir dos questionamentos que embasaram a escrita deste trabalho, realizei buscas por textos acadêmicos e autores que se manifestavam favoráveis ao lúdico em sala de aula e que traziam esse conceito nos processos de aprendizagem de seus alunos. Iniciei, então, com a procura nos ambientes LUME⁵ e Scielo⁶, nos quais utilizei como palavras-chave as seguintes expressões: “teatro recurso”, “teatro ferramenta”, “teatro aprendizagem”, “narrativas orais”, “gêneros orais”, “pedagogia e teatro” e “o lúdico na sala de aula”; encontrando estudos que se assemelhavam ao tema que proponho sobre a dramatização, o lúdico e as narrativas orais, mas que se distanciavam quanto à ideia da dramatização como recurso de aprendizagem em sala de aula.

Com a finalidade de melhor aproveitar o material registrado, escolhi alguns vídeos para a realização da análise documental. Também utilizei documentos como o diário de classe proveniente do estágio de docência, no qual analiso os planejamentos, as reflexões semanais e as narrativas orais das crianças, realizadas durante o período do estágio. Assim, com base nos registros, transcrições e material gravado em vídeo, pude gerar minhas impressões e reflexões.

Fazem parte dos meus referenciais teóricos os estudos, principalmente, de Tânia Fortuna (2000), Peter Slade (1978) e Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) para discutir temas acerca dos jogos, brincadeiras e da dramatização como método de ensino. Como também, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) que escrevem sobre os gêneros orais e os escritos na escola, enfatizando os gêneros escolares, das práticas de linguagem aos objetos de ensino.

⁵ Repositório Digital de Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ *Scientific Eletronic Library Online*.

3 COMO SE DEU O JOGO DRAMÁTICO

Nesta parte do trabalho, apresento, inicialmente, uma análise feita a partir do contexto em que a turma pesquisada estava inserida. Posteriormente, exponho o projeto didático realizado ao longo do estágio docente, em associação com referenciais teóricos que oportunizaram esclarecer a caracterização desta proposta e sua efetivação através dos avanços nas produções das crianças.

3.1 TURMA 203 - PROTAGONISTAS

A turma 203 é composta por 26 alunos, alguns oriundos de “invasões” próximas à escola. Muitas crianças moram no bairro, situado na Zona Sul de Porto Alegre. A grande maioria dos pais é ausente na vida escolar dos filhos, mas percebi que uma parcela considerável, principalmente nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental, são bem presentes.

Alguns alunos faltavam muito às aulas e, em dias de chuva, o máximo de alunos que eu tinha em sala de aula eram sete. Acredito que a infrequência dos alunos devia-se ao fato de a escola localizar-se próxima a uma invasão. Quando a prefeitura desocupava estas invasões, muitas famílias ficavam sem ter para onde ir ou onde morar e acabavam levando as crianças para novas moradias (nem sempre em locais próximos à escola), o que dificultava a frequência de alguns alunos e um bom desempenho escolar deles.

Contudo, mesmo com as dificuldades e desafios que a vida trazia a esses alunos, a turma era interessada em aprender, conhecer e, principalmente, em se fazer ouvir. As conversas e motivações prévias ao início das aulas eram ricas e cheias de trocas. Havia um fervor pelo desafio de descobrir até onde podíamos chegar.

Em agosto, quando iniciei com a turma, adquiri como estratégia para conhecer mais sobre os alunos a realização da contação de histórias, o que logo em seguida tornou-se o meu projeto com as narrativas orais. Como havia uma ânsia por contarem quem eram, eu permitia um momento para nos conhecermos. Fui a primeira a contar de onde vim, com quem morava, do que gostava, como cheguei à escola, onde estudava, etc. Perguntas essas que ajudaram não só na sondagem do

contexto dos alunos, bem como mostrou seus conhecimentos, se situavam-se no espaço/tempo da narrativa, etc.

No que diz respeito ao nível de conhecimento por parte dos alunos da área de sócio-história, pode-se dizer que era bom. A turma, na sua maioria, conhecia os conceitos básicos de geografia e fatos que constituíam sua história: de onde vinham, onde moravam, como foi a construção do seu bairro e o que tudo isso significava. Na matemática, estavam adiantados em relação aos conteúdos previstos para o ano em que se encontravam. Faziam deduções e usavam a lógica com coerência. E, na área da linguagem, estavam, em sua maioria, em hipóteses alfabéticas. Apresentavam grande interesse pela leitura, atividades de sistematização e produções escritas, estando os gêneros orais bem tímidos e em segundo plano.

Não posso dizer que estava à frente de uma turma com dificuldades de aprendizagem, mas posso destacar o quanto pude ver os avanços desses alunos, utilizando-me de práticas que valorizavam aquilo que cada um tinha de melhor para oferecer; desde atividades e desafios diferenciados para cada nível de ensino, até propostas que os fizessem refletir, opinar e complementar seus saberes.

Quando planejava as minhas aulas, era necessário trazer comigo uma pesquisa histórica sobre cada abordagem que eu fazia em sala de aula, por exemplo: trabalhando com higiene, eu precisei levar a história de como as pessoas começaram a tomar banho; com o sistema monetário, pesquisei sobre como se originou o dinheiro e etc. Pode parecer óbvio, mas, muitas vezes, os questionamentos iam além do que havia me preparado e, juntos, pesquisávamos mais e mais. Existia muito empenho por descobrir a origem e o funcionamento das coisas e o pesquisar já havia se tornado uma rotina diária para satisfazer as curiosidades infinitas dos alunos.

A partir desses questionamentos, tornou-se, então, para mim, evidente a necessidade de os alunos desenvolverem seus conhecimentos, suas personalidades, seus pensamentos, opiniões e posicionarem-se como pessoas no espaço em que vivem, através da dramatização.

Diante disso, construir um projeto lúdico que visasse à dramatização em sala de aula era, sem dúvida, um desafio pedagógico. Visto que a clareza conceitual precisava estar agregada ao fazer docente e acompanhada da disposição de tornar o espaço escolar um meio possível de construção de saberes através do jogo. Desconstruir a ideia de que a sala de aula é um lugar apenas para “estudar” e não

um lugar para “brincar”, tornou o desafio motivador; pois, muitas vezes, não se acredita que a brincadeira seja um potencializador de aprendizagens. Nem todos os alunos são iguais, pois cada ser humano é único e, devido a isso, a brincadeira entra na escola como uma forma de valorizar as diferenças existentes entre os alunos.

3.2 CENAS MARCANTES

Nesta subseção busco refletir acerca das aprendizagens a partir das narrativas orais e da dramatização, apresentando os avanços nas produções das crianças.

3.2.1 Cena 1: Linguagem

Dissertar sobre os caminhos que levam os alunos a produzirem bons textos e serem bons leitores, tendo como base a dramatização e a narrativa oral, é instigante, visto que, muitas vezes, expressar-se bem oralmente, não, necessariamente, implica escrever com a mesma facilidade. A escrita é um processo complexo quando tratamos do tema da linguagem, principalmente no 2º ano do Ensino Fundamental, em que os alunos ainda estão se alfabetizando.

É de suma importância que estejamos conceitualmente fundamentados para que seja possível defender uma alfabetização a partir do jogo e não apenas da folha fotocopiada. Ressalto que a folha fotocopiada não é inimiga do processo de leitura e escrita, mas um suporte que necessita ser contextualizado e deve fazer sentido para o aluno. Ela contribui para a sistematização, mas não pode ser a única ferramenta utilizada.

Slade (1978) acredita que a linguagem pode ser escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, etc. O que nos ajuda a perceber que a variedade de opções que existem no processo de aprendizagem são riquíssimas. Por isso, reconheço a dramatização e o lúdico como colaboradores das práticas docentes. Como vários autores defendem, construir implica explorar o contexto em que o conhecimento se dá e utilizá-lo em benefício do aluno.

Com o projeto desenvolvido no meu estágio docente, minhas impressões me mostraram que é mais produtivo construir um texto escrito coerente e coeso quando

existe uma narrativa oral sobre o tema que está sendo estudado; quando o imaginário torna-se quase real a partir da dramatização em que o objeto de estudo está inserido e quando faço com que o aluno perceba que, para o colega recriar um fato, é necessária a riqueza de detalhes e descrição do ambiente, do sentimento e da sequência dos acontecimentos.

Uma produção textual infantil deve ser livre, mas orientada no sentido estrutural. A escrita tem de ter um objetivo, pois ela registra um momento que existiu ou foi inventado. Quando o aluno percebe o potencial de sua imaginação, ele cria, compreende e faz inferências importantes. As narrativas orais permitem isso, pois, “o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio, não é inventada por alguém” (SLADE, 1978, p.17), por isso “o jogo só tem lugar onde oportunidade e encorajamento são conscientemente oferecidos por uma mente adulta” (SLADE, 1978, p. 18).

Por conseguinte, para conceituar o que venho discutindo acima, torna-se necessário fazer alguns apontamentos teóricos sobre os gêneros orais. Os autores que trago para justificar minha prática são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), que entendem que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 159).

Portanto, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) defendem que desenvolver o oral como propósito de uma prática didático-pedagógica implica entender que a oralidade se revela em textos relacionados por gêneros e vinculados por regras próprias. É necessário que, para isso, a entonação seja valorizada, compreendendo a sua tarefa de desdobrar períodos e revelar sentimentos, pois os olhares, a gestualidade do corpo, as posturas e mímicas faciais são dimensões que abrangem as ações de expressão oral.

À vista disso, é preciso permitir que o aluno entenda que a oralidade também tem regras, demarcando as características do uso oral e contextualizando essas diferenças, fazendo com que compreendam que o mesmo, mas de maneira diferente, se aplica ao texto escrito. Dessa maneira, serão visíveis os avanços tanto na expressão oral quanto nas produções textuais.

O caminho a ser trilhado é longo, mas essas relações são fundamentais para potencializar as aprendizagens dos alunos. Como exemplo, uso uma produção que foi elaborada espontaneamente com a seguinte fala ao ser entregue:

“Eu “desenhei” a história da colega. Olha “Profe”! Eu coloquei tudo que precisava pra escrever um livro”.

Essa atividade foi incentivada por um momento de contação em que uma aluna havia retirado do “Saco Monstro” um livro e constituiu sua narrativa oral a partir dos conhecimentos que tinha sobre como ser um escritor. A menina usou as informações que havia obtido na semana anterior (a ser sorteada para a contação), onde um escritor, por meio do projeto “Adote um Escritor”, havia visitado a escola e contado sobre sua trajetória e como havia aprendido a escrever livros. Além disso, as aprendizagens e intervenções feitas nas correções dos textos escritos apareceram, oralmente, na contação e no “livro” entregue pelo aluno.

A história que motivou tal produção está transcrita abaixo:

“Era uma vez, uma menina que sonhava ser escritora de livro. Ela era uma menina linda! Com olhos pretos e cabelos amarelos... Não! Loiros... E adorava “usá” vestido e gostava muito de cachorro. De gato gostava um pouco.

Essa menina morava com os pais num apartamento. No quarto dessa menina tinha muitos livros. O nome dela era...

ALUNA: “Posso escolher o nome “dum” colega “Profe”?”

PROFESSORA: “Pode. Você pode escolher o nome que quiser. É sua história.”

O nome dela era Maria Eduarda. Como ela queria ser escritora, ela tinha que aprender a escrever um livro. Então, ela pediu ajuda pra um tio que trabalhava numa editora. O tio dela era muito legal com ela e ensinou tudo pra ela.

Primeiro, ele disse que ela tinha que ter uma história e depois um livro. A história tinha que ter nome.

– Tinha que ter um título. – o Tio disse.

A menina não sabia escrever uma história de livro. Então ela perguntou pra professora dela o que tinha que escrever numa história de livro. A professora ensinou tudo. Ela escreveu um belo livro! Um livro que tinha capa e nome. Que é o título. E como ela que tinha escrito a história, ela era a autora.

A história era bem engraçada e ela ficou feliz por ser uma escritora. Fim.”

A partir dessa história, o aluno José⁷ achou interessante criar o seu próprio livro. E, nessa produção despretensiosa, é notável a riqueza de detalhes a partir das conexões entre os saberes dos alunos. O “livro” traz um título, um autor e um enredo com início (situação), meio (desenrolar) e fim (retomada e conclusão).

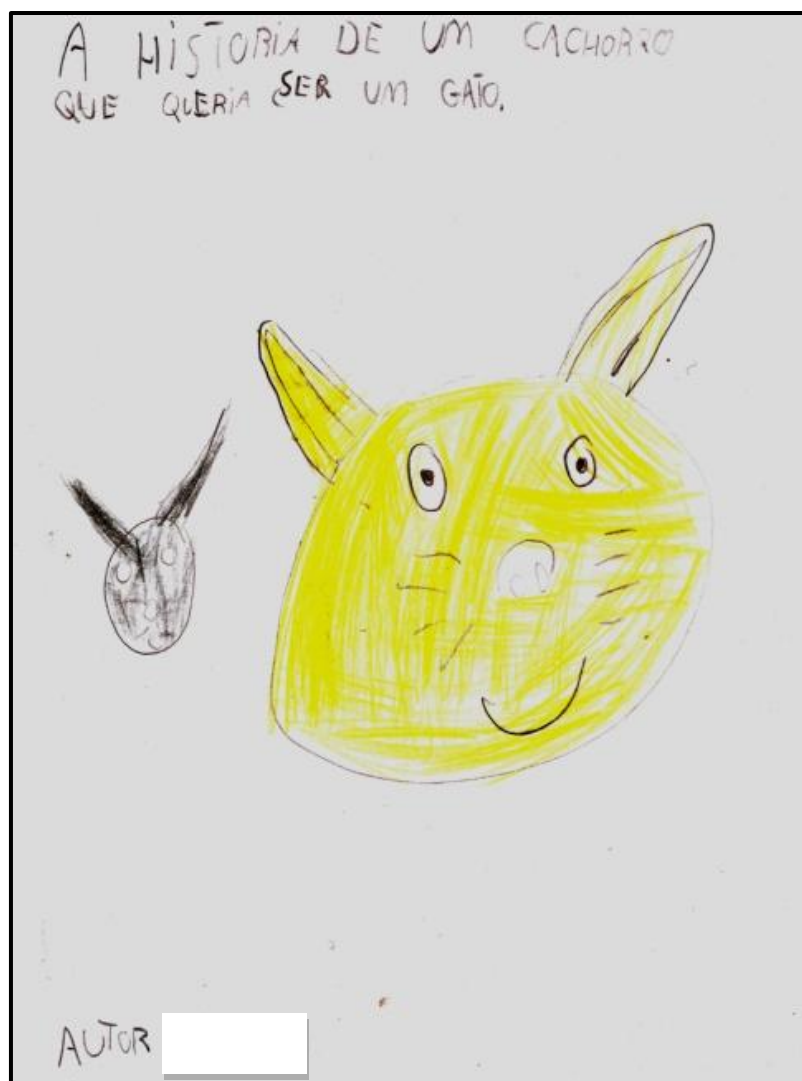


Figura 1: Capa do “livro” do aluno José

⁷ A fim de preservar a identidade dos alunos, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

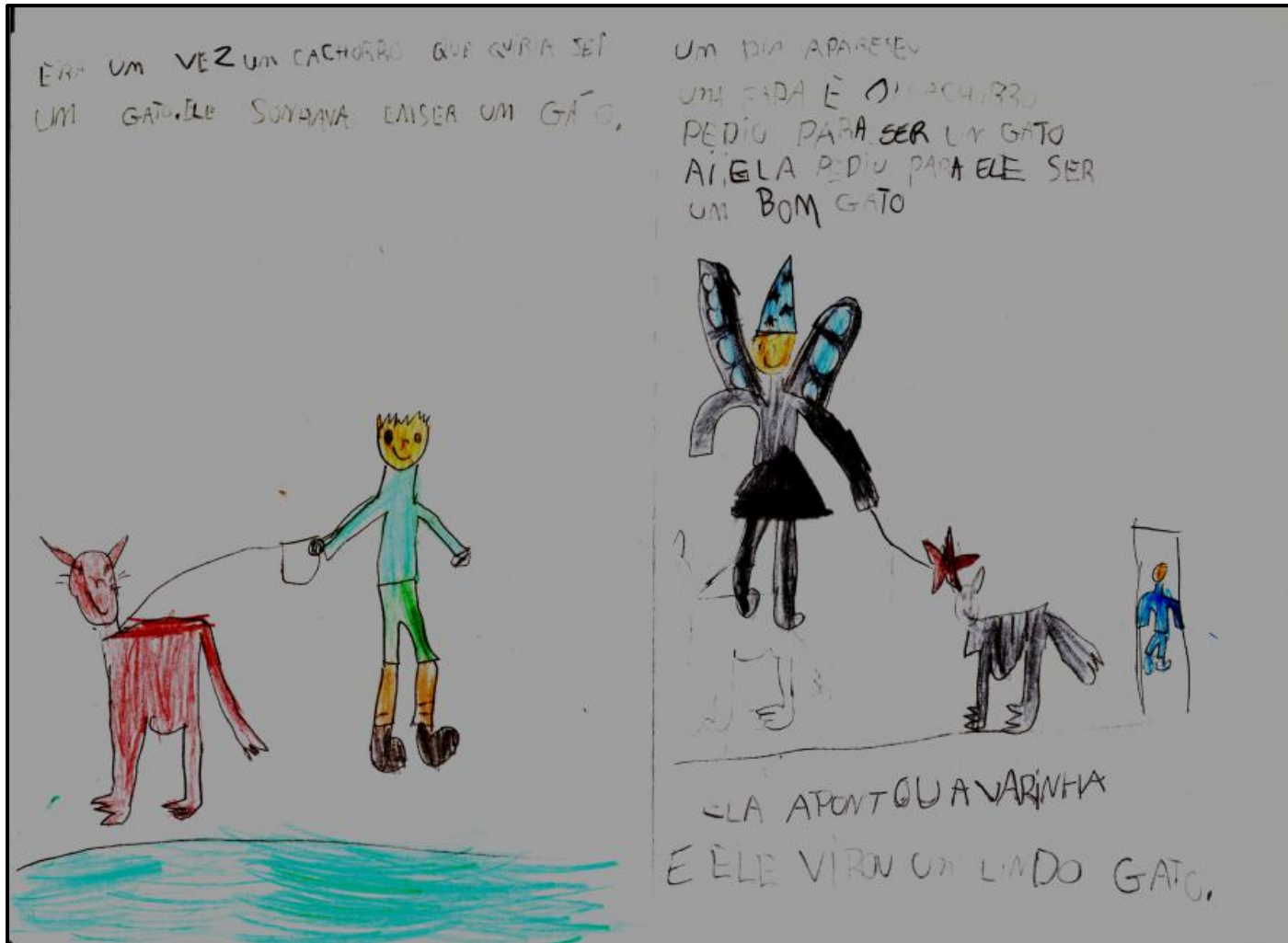


Figura 2: História do “livro” do aluno José

ERA UMA VEZ UM CACHORRO QUE QUERIA SER UM GATO. ELE SONHAVA EM SER UM GATO.

UM DIA APARECEU UMA FADA E O CACHORRO PEDIU PARA SER UM GATO.

AÍ, ELA PEDIU PARA ELE SER UM BOM GATO.

ELA APONTOU A VARINHA E ELE VIROU UM LINDO GATO.

3.2.2 “O Monstrengo comeu algo na minha casa”

Além do trabalho com as narrativas orais, um material de grande importância durante o desenvolvimento do meu projeto foi o “Diário de Bordo do Monstrengo”.

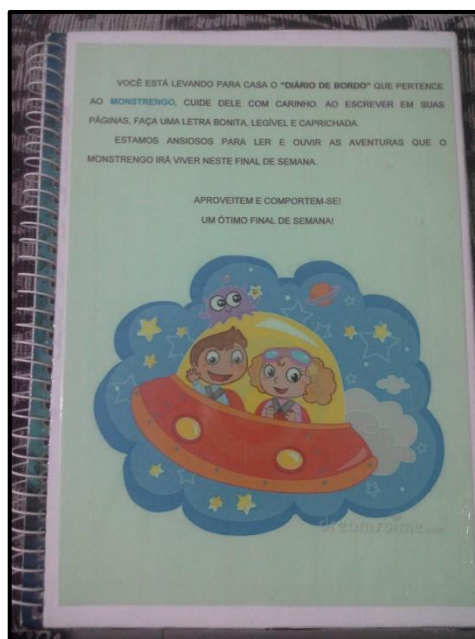


Figura 3: Diário de Bordo do Monstrengo

A cada final de semana que o “Monstrengo” visitava uma casa, os momentos vividos durante aqueles dias deveriam ser registrados no diário; pois, na segunda-feira, antes de eu sortear um aluno para a contação, o aluno visitado lia o que havia escrito sobre as suas peripécias com o mascote. Com isso, na própria leitura oral do que fora registrado, o aluno já apontava seus “erros” e problematizávamos isso em grupo. Sempre era frisado que o “erro” de um poderia ser o erro de outros colegas, por isso deveríamos pensar juntos na melhor maneira de escrever tal palavra, apontada pelo leitor como “errada”, para que pudéssemos lê-la corretamente e todos pudessem compreender a leitura. Logo, essa parceria e trabalho em equipe ajudava no avanço das aprendizagens e incentivava a turma a ser cooperativa entre si.

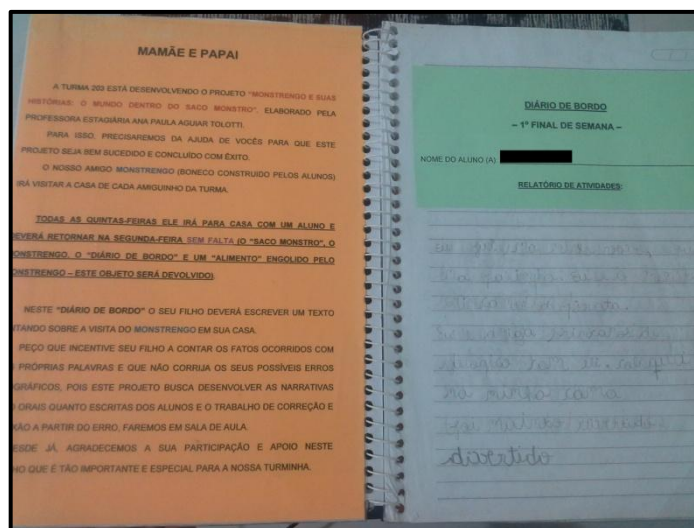


Figura 4: Registros no Diário de Bordo

Em outro momento, juntos, aluno e professora refletiam acerca dos erros ortográficos. O aluno, a partir das intervenções da professora, reescrevia o registro do diário, sendo estimulado a perceber a escrita mais adequada para estruturar o seu registro, buscando facilitar a leitura de quem se interessasse em descobrir quais aventuras o “Monstrengo” andava vivendo.

O “Diário de Bordo”, além de incentivar a produção da escrita individual, a narração de acontecimentos cotidianos ou não e a expressão de sentimentos a partir das “aventuras” vividas em conjunto com “alguém” (boneco), era um motivador importante para a ampliação de vocabulário, reflexão a partir dos erros ortográficos (coletivos e individuais), leitura oral e coletiva, estímulo da criatividade e imaginação, entre outras possibilidades.

3.2.3 Cena 2: Matemática

Numa perspectiva lúdica e através do jogo dramático infantil, a matemática torna-se um instrumento que desenvolve a lógica, mas, também, forma o indivíduo socialmente, pois quando desmitificamos o ensino da matemática e almejamos a cooperação mútua entre os alunos para que consigam resolver as propostas que oferecemos, tornamos o trabalho em equipe uma oportunidade de crescimento pessoal e cognitivo.

A dramatização nos jogos ou as marcas de identidade que aparecem na brincadeira são fonte de reflexão por parte do professor no momento de planejar suas atividades. As crianças, através de experiências satisfatórias, tendem a encorajarem-se diante de novos estímulos e os números são, muitas vezes, um desafio para elas.

Em aspectos cognitivos, a abordagem a ser utilizada em sala de aula deverá ser interessante e divertida. Segundo Cabral (2006),

o desafio, para aquele professor com dificuldades de manter o interesse de suas diversas turmas (geralmente formadas por crianças com diferentes faixas etárias), pode estar em repensar sua prática de modo que identifique e incorpore material adequado à ampliação do repertório do aluno, tanto no que se refere à área temática a ser trabalhada quanto aos elementos da forma artística explorada. Se a quantidade e a qualidade do material introduzido ao aluno for adequada, o papel do professor poderá ser o de mediador na investigação e interações dos alunos. (CABRAL, 2006, p. 29)

No que diz respeito ao desenvolvimento dessas interações, as atividades lúdicas e a utilização de materiais concretos são elementos essenciais. Na escola, as crianças necessitam manipular e construir suas aprendizagens envolvendo-se significativamente com o seu conhecimento. O ensino da matemática, além de traduzir a realidade, estabelece estratégias de elucidação dos anseios dos alunos sobre a sociedade em que vivem e o mundo em que habitam.

Contudo, todo esse trabalho deve partir de um ensino voltado à realidade dos alunos. As crianças estão continuamente em movimento, elas pintam, pulam, dançam, perguntam, jogam, conversam, ou seja, elas reagem às trocas que lhes são oferecidas. Todas essas ações tornam-se elos importantes para o aprendizado; pois, além de entusiasmo e aprazimento, a formação e a compreensão do que a cerca é primordial para o seu desenvolvimento.

Piaget tinha uma preocupação com a construção das operações matemáticas pelas crianças. Para ele, quando a criança aprendia conceitos matemáticos sem perceber de que se tratavam tais conceitos, conseguia resolvê-los a partir de sua inteligência. Ou seja,

todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e se consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria. (PIAGET, 2005, p. 57)

Portanto, é de suma importância que se reflita sobre alguns conteúdos específicos da matemática, os quais nem sempre poderão ser abordados a partir de jogos ou brincadeiras e, para isso, deverão ter o complemento da dramatização para tornar possível estabelecer um senso crítico e investigador que levem o aluno, a partir do jogo dramático, a compreender determinados temas relacionados ao ensino da matemática. Slade (1978) afirma que,

ainda não descobri nenhuma matéria que não possa ser abordada por alguma forma de método dramático. Mas o Jogo Dramático Infantil é primordialmente valioso na preparação da personalidade para a cooperação nos estudos. (SLADE, 1978, p. 100)

O prazer do aprender está na sua incompletude, na eterna busca por descobrir o que há de vir, onde se pode chegar, etc. E é a partir dessa lógica que busquei construir com os alunos um aprendizado amplo, estimulante, real e, principalmente, lúdico. Não com fórmulas prontas, mas partindo do contexto no qual os alunos estavam inseridos e respeitando suas histórias, suas experiências de vida e seus conhecimentos.

Por mais que a matemática possa ser abordada, muitas vezes, esquecendo as inúmeras formas de trabalhá-la a partir de ações lúdicas, ela permite experiências dramáticas únicas, assim como todo e qualquer aprendizado que ocorre no âmbito escolar.

3.2.4 “Se colocar um copo a mais de água vai dar certinho”

Ao trabalhar o conteúdo sobre as medidas de capacidade, fiz uma abordagem com materiais concretos, o que fez toda a diferença em sala de aula. Eu levei sucos de pacote, jarra, medidores e copos plásticos com capacidade de 160 ml. A aula com a participação dos alunos, suas contribuições e suas reflexões a partir do que era proposto foi intensa e contagiante. Nesta aula, imaginamos que nos encontrávamos em outro ambiente, em outro lugar. Estávamos dramatizando nossa rotina, reproduzindo falas de conversas com as nossas famílias e refletindo acerca das possibilidades de se enxergar o que era trabalhado em sala de aula, no nosso dia a dia. Ocorreram trocas de experiências, exploração de conhecimentos e, na

concretude do material utilizado para “aprender” o conteúdo, a lógica e os argumentos sendo afirmados ou não.



Figura 5: Medidas de Capacidade

Os alunos mostravam, nitidamente, que aquela aula tinha sido diferente. A matemática não era apenas “continhas” e “problemas”, ela era real e cheia de possibilidades. Os lanches e, até mesmo, materiais trazidos de casa, começaram a ser vistos de outra forma, conforme demonstra a fala abaixo:

ALUNO: “Profe! O meu *shampoo* tem 200 ml. Se eu der 10 ml de *shampoo* pra cada um dos meus 20 colegas, todos “consequimos” lavar os cabelos. Mais só uma vez, porque 10 ml é bem pouquinho, né profe?”

Como posso fazer com que o aluno entenda que 10 ml é uma quantidade pequena, se eu não deixá-lo ver, tocar, fazer relações, experienciar e chegar a essa conclusão? A sala de aula é o ponto de partida para tornar visível o que aprendemos e que está presente no cotidiano das crianças. O *shampoo*, a garrafinha de suco, o refrigerante, o iogurte, etc, tudo ganhou um sentido.



Figura 6: Experimentando as Medidas de Capacidade

Diante dessa exploração, os alunos concluíram que, se fossemos fazer uma festa da turma, com duas garrafas de 2L de refrigerante, cada um dos 25 alunos tomaria um copo de (160 ml) de refrigerante. Então, para que todos tomassem pelo menos dois copos de refrigerante em uma festa da turma, precisaríamos de 4 garrafas de 2L de refrigerante. Parece óbvio, mas não é! Eles chegaram a esta lógica a partir da troca que foi feita em sala de aula. Uma troca rica e cheia de aprendizagens e que seguiu acontecendo e recebendo novos desafios no decorrer do estágio, utilizando a “experiência da vida para enriquecimento, experimentação e troca” (SLADE, 1978, p. 35).

3.2.5 Cena 3: Sócio-História

Compreender a história, a geografia e a cultura em que estavam inseridos os alunos era um objetivo a ser alcançado durante as aulas, não somente em relação ao ambiente escolar, mas à sociedade em que viviam, com suas tradições, cultura, memórias, costumes, etc.

Dentro dessa proposta que buscava fugir do tradicional e propor o diferente, as dificuldades eram reais. As datas comemorativas, a história do bairro, “Quem sou eu?”, “Onde fica Porto Alegre?”, “Gaúcho não é caipira!”, consciência negra, entre tantos outros conteúdos previstos, tornar o aluno protagonista do lugar onde está e

fazer com que compreenda essas relações e contribuições importantes para o seu conhecimento é desafiador. Relembro que estava com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, onde o agora, muitas vezes, era o que mais os interessava.

Slade (1978) acredita que

junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. E disso cresce o indefinível conhecimento da vida que constitui para a criança uma *educação* no mais completo sentido da palavra. (SLADE, 1978, p. 95)

Consequentemente, quando se trabalha a sócio-história com crianças, a proposta, necessariamente, precisa ser envolvente e estimulante. Para que ocorram aprendizagens, as novidades levadas para a sala de aula devem ser cativantes, a ponto de tornarem-se significativas.

A bagagem dos alunos ultrapassa os muros da escola. Portanto, os elementos que fazem parte dos conteúdos previstos e são estudados com os alunos devem ser contextualizados e refletidos. Desse modo, articulando diferentes áreas do conhecimento, uma proposta interdisciplinar torna-se evidente e colabora com a prática pedagógica, visto que, para ensinar e aprender, relações de trocas de diferentes saberes são necessárias.

Contudo, muitas vezes, ensinamos história ou geografia sem inserir o aluno como alguém que participa da construção de uma época e acabamos por não permitir que compreendam e discutam sobre as situações que foram transformando e compondo o momento em que vivem.

Cabe ressaltar a dificuldade que percebi nos alunos de aceitarem sua própria história e se perceberem como são. A questão mais latente em sala de aula era a ideia de que ser branco era bonito e ser negro não. Muitas produções evidenciam isso e, nas narrativas, o negro sempre recebia o papel de alguém ruim, que descumpria as regras impostas pela sociedade. Com isso, percebi que

as crianças repartem conosco importantes segredos pessoais, trata-se de uma confissão; elas encontram alívio na nossa amizade que lhes permite representar, simulando atos ilegais de uma maneira legalizada. (SLADE, 1978, p. 52)

Ou seja, não poderia me omitir em relação ao que estava sendo trazido pelos alunos através da dramatização e das narrativas. Se fez necessário construir,

problematizar, levar uma concepção diferente do negro e permitir que as crianças decidissem se queriam se colocar no papel de indiferença ou discutir acerca de algo que inquietava e desacomodava. Cabral (2006) entende o drama como

uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam *como se* estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2006, p. 11)

Permitir, através da dramatização, que se repensassem esses estereótipos, era uma maneira de fazer com que os alunos, a partir de uma relação de confiança e amizade, problematisassem suas angústias e se fizessem ouvir. Decidindo, individualmente e em grupo, que posicionamento teriam daquele dia em diante.

Por conseguinte, com um olhar atento, o professor pode problematizar os conteúdos previstos, valorizando os apontamentos dos alunos, questionando e trabalhando concretamente algumas invisibilidades.

3.2.6 “Minha mãe é preta e eu sou branca e loira”

A partir da observação citada acima, trabalhei com a turma, com o suporte da dramatização, do lúdico e do diálogo, o livro “Minha Família é Colorida” de Georgia Martins (2005). Nesse trabalho, era evidente o desconforto em falar sobre o assunto, mesmo com a abordagem dramatizada. A sensação que eu tinha era de que os alunos (sempre participativos) haviam emudecido. Algumas crianças dividiram, através do jogo dramático, suas “misturas” familiares, já outras, mantiveram-se em silêncio.

Pensei nesse livro, pois além das percepções já citadas, um fato me intrigava bastante: uma aluna negra, ao fazer cartinhas para mim, desenhava-se sempre em uma folha à parte. Eu recebia duas folhas, uma com um recadinho amoroso e um desenho meu (branca e de cabelos loiros) e, em outra folha, o desenho de uma menina sozinha (branca e com os cabelos pretos e crespos). Isso vinha me angustiando e, naquele momento, decidi que esse livro seria uma boa iniciativa para conversar com a turma sem apontar ou deixar óbvia a minha intenção.

Contei a história de maneira encenada, modulando a voz, gesticulando,

brincando e fazendo expressões bem marcadas e, após, permiti que os alunos dramatizassem a história. Como não percebi uma participação interessada, como costumava ser no início da contextualização de qualquer conteúdo, resolvi fazer o meu jogo dramático contando um pouco da minha mistura familiar. Expliquei para os alunos que a minha bisavó por parte de pai era negra, que a minha avó por parte de mãe era branca, que o meu avô materno era índio e por aí vai. Mistura total.

Foi quando percebi a atenção da turma. E a surpresa evidente pelo meu avô paterno ser moreno. Eu sou branca, na concepção deles, toda a minha família deveria ser branca. Então constatei que as crianças “são controladas pela amizade, não por mim, pela confiança, pela alegria.” (SLADE, 1978, p. 38).

A minha família por parte de pai é mais “escura como a noite” (MARTINS, 2005, p. 9) e por parte de mãe é mais “branca como o leite” (MARTINS, 2005, p. 11). Logo, as pessoas se apaixonam pelo que veem no conjunto e não pela cor, por isso essa mistura. Então, finalmente, a participação dos alunos querendo contar todas as suas “misturas” começou a ocorrer.

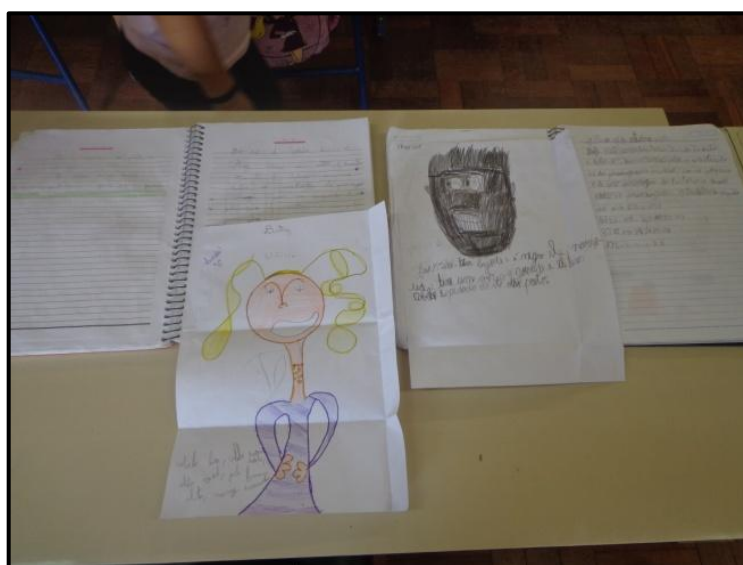


Figura 7: Desenhos (menina branca e loira/ menino negro com cabelos pretos)

Assim, foi possível fazer uma contextualização histórica sobre nosso país, nosso estado, nossa cidade, nosso bairro, quem éramos, a contribuição dos negros e o significado do dia da consciência negra, etc. Esse trabalho foi ocorrendo ao longo do estágio e foi gratificante. As dificuldades em se trabalhar a sócio-história foram sendo vencidas junto com a turma, as pesquisas continuaram e nossas

relações com outros conteúdos foram espontâneas e naturais.

Esses avanços são percebidos nos desenhos produzidos pelas crianças, onde os personagens das narrativas ou de outras atividades artísticas, já não tinham uma cor só, como mostro nas figuras.

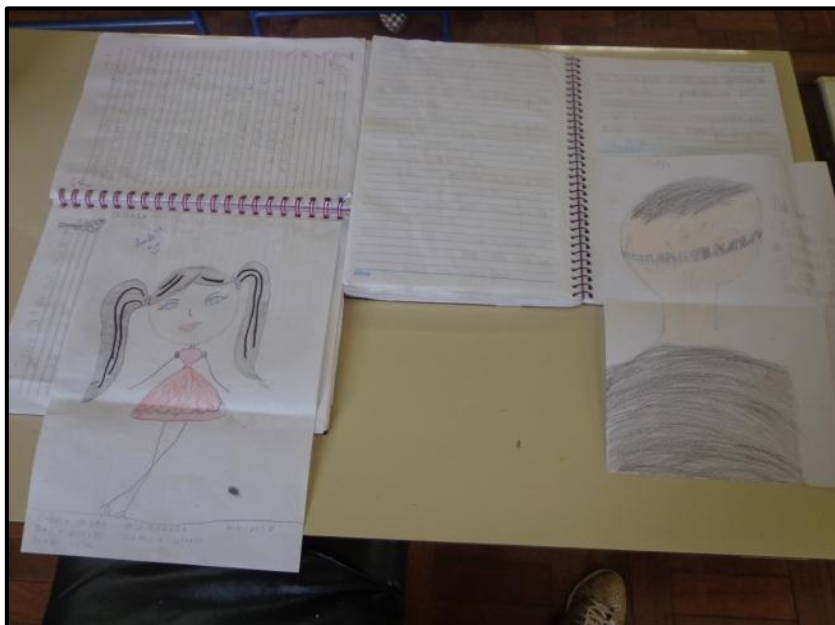


Figura 8: Desenhos (menina branca com cabelos pretos e olhos azuis/ menino branco com cabelos pretos e usando aparelho nos dentes)

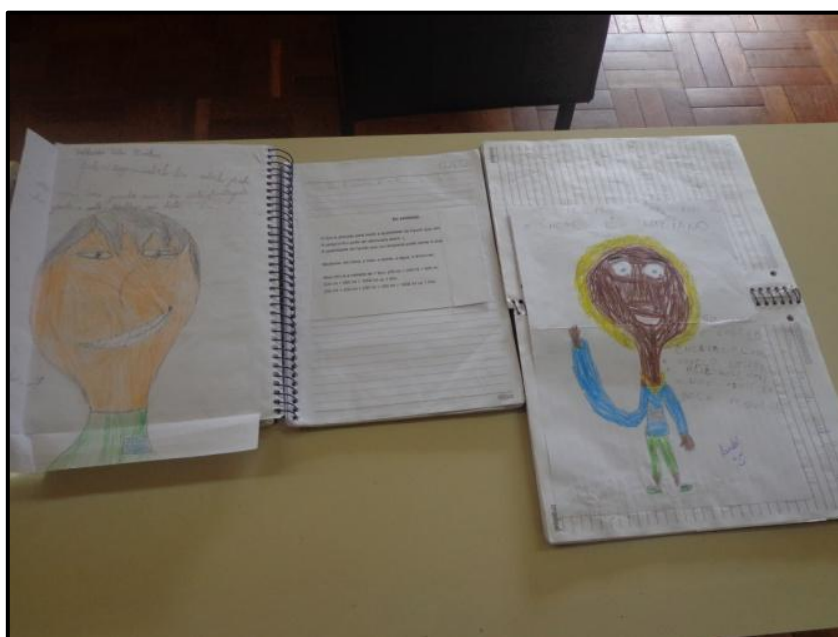


Figura 9: Desenhos (menino branco com cabelos pretos/ menino negro com cabelos loiros)

Na conclusão do meu estágio, no dia em que me despedi da turma, tive a demonstração de carinho que incentivou e me motivou a continuar um trabalho lúdico, que se apoia no jogo dramático infantil e favorece aprendizagens em seu sentido mais amplo. Recebo, da aluna citada no início desta seção, uma carta onde se lia:

“Te amo Profe Ana”



Figura 10: Desenho da aluna Amanda

E, logo abaixo da frase, duas pessoas, uma alta branca e loira ao LADO de outra mais baixa, NEGRA e com o cabelo preto.

Acredito que o trabalho feito, de valorização das qualidades em detrimento aos padrões sociais do que é bonito ou não, contribuiu não só no avanço das produções, bem como na descoberta pessoal de cada aluno como ser único e

especial.

Penso que, sendo a escola um espaço que colabora para a construção das identidades dos sujeitos que nela vivenciam experiências e aprendizagens, vale lembrar o que nos traz Cabral (2006),

ao fazer o teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – **no contexto da ficção**. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restritos ao contexto “real” da sala de aula. [...] O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões. Ao mesmo tempo facilita a abordagem de temas ou situações que possam abalar a suscetibilidade dos participantes, possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais *como se* estas fizessem parte do universo imaginário. (CABRAL, 2006, p. 13)

Visto isso, afirmo que é fundamental problematizar, em um planejamento pedagógico, situações onde a diferença apareça, seja nas relações de gênero, nas questões de etnia, inclusão ou posição social.

A “consciência” não é um dia do ano letivo, mas sim um olhar mais atento ao que os alunos pedem enquanto indivíduos e, também, a naturalização de atitudes que valorizem o ser humano como um ser único, sem classificações ou estereótipos.

4 ANALISANDO O CONJUNTO DA OBRA

Ao refletir, a partir dos conhecimentos e aprendizagens construídos ao longo do curso, identifiquei alguns conceitos que norteiam minhas escolhas, reconhecendo as contribuições das teorias e concepções sobre os sujeitos e as ações escolares, que construíram meus referenciais.

Quando nos percebemos como docentes, a partir de uma discussão sobre o papel do aluno e do professor, pensar a nossa didática torna-se o primeiro passo para uma mudança. Permitir o diálogo e percorrer diversos caminhos que nos propiciem criar nossos próprios conceitos é essencial quando repensamos as representações já enraizadas em nossa prática cotidiana.

Segundo José Gimeno Sacristán (2005),

é possível intuir que, em torno da categoria *aluno*, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os *sujeitos* nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasma, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro. Quais aspectos de toda essa complexidade da pessoa entram como significados nas representações que elaboramos do *aluno* e quais são desconsiderados? (SACRISTÁN, 2005, p. 14)

Essa complexidade deve mover o fazer docente e direcionar nossos olhares para as individualidades, tornando o processo de aprendizagem uma interação com o mundo em que vivemos, com aquilo que construímos, com as experiências vividas nele.

O nosso pensamento pedagógico deve ser constantemente reelaborado, reestruturado, transformado em ações que irão gerar novos conflitos, mantendo o conhecimento e a identidade em constante crescimento e amadurecimento.

Ferreiro e Teberosky (1999) dizem que “o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Dessa maneira,

[...] não se trata de introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 34)

A abordagem dos fundamentos teóricos, estudos, afirmações e propostas sobre a construção da leitura e escrita, tanto de Ferreiro, Teberosky (1999), quanto de Grossi (2008), colocam no indivíduo e na troca de experiências com o "outro" e com o meio, a responsabilidade pela construção do conhecimento, direcionando e possibilitando educadores em suas ações nas mais diversas situações.

O cotidiano escolar e o conhecimento relacionam-se ressaltando a necessidade de compreender a escola como espaço onde convivem diversidades que devem ser assumidas e tratadas como um elemento desencadeador do processo educativo. Essa diversidade cultural que permeia esse ambiente faz com que se reflita sobre o que cada indivíduo, particularmente, busca nesse lugar onde se tem acesso a diversos tipos de conhecimento.

Madalena Freire em seu livro "A paixão de conhecer o mundo" diz que

é procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. [...] Daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor. (FREIRE, 1983, p. 21)

Minha prática não está apoiada apenas no aprender a partir da construção, mas também a partir do aluno como sujeito histórico e social que, inserido em um ambiente que propicie desafios prazerosos, transforma o seu conhecimento e possibilita-me, como professora, uma reflexão constante da minha prática pedagógica, mudando concepções pré-concebidas que limitam a exploração de novos saberes.

A partida ocorre na busca e a transformação parte das atitudes que tomamos perante aquilo que acreditamos ser a educação e vimos refletindo e amadurecendo em nosso fazer docente.

Considerando que defendo uma formação humana que acredite na capacidade do educando autônomo, percebo a necessidade de um ensino que

pratique constantemente o diálogo, que evidencie potencialidades e torne as dificuldades caminhos possíveis de aquisição de saberes.

Segundo Hernández (1998), é preciso

transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter normas de controle e de poder [...] (HERNANDEZ, 1998, p. 12)

A autonomia do educando é deveras importante para a construção de uma personalidade espontânea, em que o processo de ensino seja uma opção do aluno. Somente assim contribuiremos, como educadores, para que a autonomia do indivíduo seja capaz de exercer um papel transformador na sociedade, de formar sujeitos com senso crítico, favorecendo uma prática dialética, construindo democraticamente uma relação social baseada no respeito mútuo entre as pessoas e visando ao bem comum a partir de discursos que sejam coerentes com suas realidades; propiciando, assim, relações de união que colaboram pedagogicamente para um bom aprendizado.

Cabral (2006) sugere que,

o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar *fazer* e *apreciar* e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações. (CABRAL, 2006, p. 31)

Com isso, percebo a construção da autonomia, a partir da dramatização, como ponto de partida de uma mudança que é necessária, mas que exige de nós, educadores, uma ampla reflexão teórica e uma análise de nossas ações diárias para que seja possível, constantemente, pensar nossos objetivos docentes segundo as concepções que nos constituem.

Assim sendo, encerro essa reflexão analítica sobre algumas concepções que perpassam o fazer docente e sintetizo, na tabela abaixo, os avanços obtidos pelos alunos e os objetivos que foram alcançados com o trabalho com as narrativas, jogos, brincadeira e, principalmente, com a dramatização.

ETAPAS ALCANÇADAS TENDO O DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO ⁸	AGOSTO			DEZEMBRO		
	SIM	PARCIALMENTE	NÃO	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
(Total = 26 alunos)						
Recorda e comenta uma ação?	20	5	1	26	0	0
Prende-se a informação essencial?	10	10	6	23	2	1
Apresenta cenário e/ou personagens?	5	15	6	20	5	1
Apresenta coesão e coerência? Ou seja, as narrativas possuem um início, um desenvolvimento e um fim?	15	10	1	23	2	1
Descreve personagens e suas características?	10	10	6	23	2	1
Avalia o jogo para a confrontação entre intenção e realização?	10	10	6	20	5	1
Retrata no jogo dramático bem como nas artes plásticas o trabalho que está sendo feito em sala de aula?	15	11	0	25	1	0
Percebe o uso das palavras como geradoras de ação e comunicação?	10	15	1	24	1	1
Diferencia atuante e personagem? Ou seja, um atuante dirige-se a outro pela denominação do personagem e não pelo seu nome verdadeiro?	10	16	0	25	1	0
Desenvolve a competência linguística, de modo que leia e produza bons textos (orais e escritos), considerando o contexto de comunicação?	10	15	1	20	5	1
Resolve situações cotidianas a partir dos conhecimentos matemáticos com curiosidade e investigação? Descrevendo, representando e apresentando resultados com precisão e argumentos sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas?	10	15	1	20	5	1
Compreende que a história é construída coletivamente num processo contínuo de mudança e permanência, semelhanças e diferenças, e que o passado se articula com o presente e futuro?	10	15	1	20	5	1

Tabela 1: Objetivos e avanços conquistados

⁸ Tabela utilizada durante o período de estágio para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

5 O QUE O “SACO MONSTRO” TROUXE?

Quando iniciei este Trabalho de Conclusão de Curso, tinha como objetivo responder à seguinte questão: quais os efeitos do lúdico e da dramatização no avanço das produções infantis? Para tanto, problematizei a importância de projetos didáticos embasados no lúdico e na dramatização e o quanto esses projetos têm a contribuir com a formação docente e o fazer pedagógico.

Minha metodologia foi construída visando a responder minha pergunta de pesquisa. Sendo assim, a partir de uma abordagem qualitativa com base na análise documental, obtive as ferramentas necessárias para minha produção de dados e minhas análises.

Dessa forma, para que minha proposta atingisse o resultado esperado, contextualizei a produção do meu projeto pedagógico, que discutiu a necessidade da elaboração de planos de aula que tivessem o cuidado de tornar a aula atrativa e cativante. Além disso, nas dramatizações, procurei respeitar as particularidades de cada aluno, seu percurso trilhado e valorizar suas contribuições, o que me permitiu vivenciar experiências únicas e aprender ao mesmo tempo em que ensinava.

As relações interdisciplinares entre as diferentes áreas do conhecimento foram situações de aprendizado e trocas essenciais em sala de aula, bem como minha reflexão enquanto docente, que visava trazer elementos que qualificassem o trabalho feito a partir das necessidades da turma.

O projeto realizado na turma 203, centralizado nas narrativas orais e no jogo dramático infantil, tornou possível que fossem feitas inter-relações constantes entre os mais diversos conteúdos escolares.

A pesquisa possibilitou refletir sobre as estratégias possíveis de se trabalhar o lúdico e a dramatização, a favor da construção de aprendizagens significativas e essenciais para a formação não só educativa, mas humana; visto que investir em um projeto didático lúdico e ter o drama como método de ensino potencializou e tornou perceptíveis muitas questões. Questões que, muitas vezes, os alunos não consideram importante trazer para a sala de aula e acabam por perder oportunidades interessantes de se aprender.

Torna-se então necessário ter clareza do trabalho que se busca fazer e permitir que o jogo traga à tona a real necessidade das crianças. Não desconsiderando o que já estava previsto no âmbito escolar, mas, exatamente,

tornando real e compreensível o saber, através da experimentação, por meio do drama.

Percebi, enquanto docente, que o “Saco Monstro” havia me trazido um “mundo” cheio de possibilidades, curiosidades, pesquisas, aprendizados e trocas. O “Monstrengo” não só trouxe a motivação, como foi o pilar mais importante da minha obra.

Na conclusão deste trabalho, percebo que os avanços não foram apenas nas produções das crianças, mas naquilo que os constitui como um todo. “Retirei”, de dentro do saco, a vontade de seguir com este trabalho, perceber suas novas possibilidades de abordagem, em novas faixas etárias e com estímulos diferentes, investindo na dramatização e no lúdico, que foram elementos importantes para se trabalhar com as crianças e poder pertencer ao seu universo, ajudando-as a resolver seus conflitos de maneira que amadurecessem e criassem autonomia a cada desafio solucionado.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHAPLIN, Charles. **Minha Vida**. Tradução por Rachel de Queiroz, R. Magalhães Júnior, Genolino Amado. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. **Transgressão e mudança**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. São Paulo: SM, 2005.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução por Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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