

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROF-ARTES



FÁTIMA ELAINE SOARES

**A BUSCA PELO COELHO DE ORELHAS DESIGUAIS: O DRAMA
COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM
ORAL INFANTIL**

UBERLÂNDIA

2025

FÁTIMA ELAINE SOARES

**A BUSCA PELO COELHO DE ORELHAS DESIGUAIS: O DRAMA
COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM
ORAL INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de mestre em artes.

Orientador: Profº Dr. Henrique Bezerra de Souza

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S676b
2025 Soares, Fátima Elaine, 1981-
 A busca pelo coelho de orelhas desiguais [recurso eletrônico] : o
 drama como processo de ensino-aprendizagem na linguagem oral infantil
 / Fátima Elaine Soares. - 2025.

 Orientador: Henrique Bezerra de Souza.
 Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5005>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Artes. I. Souza, Henrique Bezerra de, 1987-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação PROFARTES
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902
Telefone: (34) 3239-8391 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	12/12/2025	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	10:40
Matrícula do Discente:	12412MPA006				
Nome do Discente:	Fátima Elaine Soares				
Título do Trabalho:	A BUSCA PELO COELHO DE ORELHAS DESIGUAIS: O DRAMA COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LINGUAGEM ORAL INFANTIL				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Pedagogia como encantamento: processos artístico-pedagógicos em contextos de ensino formais e informais				

Reuniu-se via plataforma online a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos, Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula e Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Bezerra de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wellington Menegaz de Paula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6847263** e o código CRC **09D00D96**.

Referência: Processo nº 23117.080627/2025-91

SEI nº 6847263

AGRADECIMENTOS

À Deus, que é fonte de vida, de arte e de esperança, agradeço pela oportunidade de viver mais um sonho. Foi sob o sopro de Sua graça que caminhei, renovando forças a cada amanhecer, descobrindo em mim a coragem para seguir, mesmo quando o cansaço insistia em silenciar o passo.

Ao meu orientador, deixo minha mais profunda gratidão, pela dedicação atenta, pelos apontamentos certos, pela prontidão constante e pelo olhar sensível que me guiou com sabedoria e generosidade nesta travessia de descobertas e aprendizados.

Aos meus pais, agradeço pelo amor que me sustenta, pelos valores que me moldam e pela fé que me acompanha.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, agradeço por ser abrigo e âncora nos momentos desafiadores, por incentivar-me com ternura e acreditar em mim quando o tempo parecia curto e o sonho distante.

Às minhas filhas, minha eterna gratidão, por compreenderem minhas ausências e torcerem em silêncio, por serem razão e inspiração a cada linha escrita, a cada gesto de persistência e amor.

À querida amiga Leila Fernandes, meu carinho e reconhecimento por ter acreditado em mim e por ter sido a voz que me incentivou a concorrer à vaga no processo seletivo do mestrado — se hoje estou aqui, é também por sua fé em minha caminhada.

À minha companheira de jornada de mestrado Elisângela, agradeço pela companhia constante, pelas conversas e risos, pela partilha generosa de dias, cansaços e esperanças.

À Leila Bastos, minha sincera gratidão por sua disponibilidade e apoio quando precisei ajustar meus dias de trabalho para assistir às aulas presenciais, sua ajuda foi essencial.

Aos professores colaboradores efetivos na minha prática na escola, Janainne, Lucas, Diane, Vercilene e Beatriz deixo um agradecimento especial por compartilharem seus personagens graciosos, o conhecimento tecnológico e registrarem com tanta sensibilidade e beleza minha prática com as crianças cada imagem tornou-se memória viva do fazer poético e educativo.

Agradeço aos professores que compõem a banca examinadora, Rose Gonçalves e Tom Menegaz, pela disponibilidade em avaliar o trabalho e pelas contribuições que enriqueceram a versão final.

À cada professor e professora do PROF-ARTES-UFU, minha admiração profunda

por compartilharem, com brilho e paixão, o dom de ensinar.

Aos colegas de turma de mestrado 2024, que foram pontes, mãos estendidas e risos compartilhados, agradeço a parceria que transformou o caminho em aprendizado coletivo.

Aos colegas de trabalho da EMEI Mansour, meu reconhecimento pela colaboração efetiva na realização desta pesquisa, vocês fizeram parte deste sonho.

Ao diretor Leonardo, minha gratidão sincera por acreditar na proposta, por abrir o espaço escolar e, mais ainda, por participar ativamente da prática, tornando o desfecho da pesquisa ainda mais significativo e inspirador.

Chego ao fim desta jornada com o coração em festa, transbordando de alegria pelos desafios enfrentados, pelas quedas superadas, pelas lições que me tornaram mais inteira. Em cada página, há suor e poesia, em cada conquista, a certeza de que sonhar valeu a pena.

Hoje, celebro não apenas o título de Mestra, mas a beleza de ter vivido este processo com amor, arte e resiliência. Porque, mais do que aprender sobre o mundo, aprendi sobre mim e sobre a força que há em continuar acreditando.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as potencialidades do Drama no desenvolvimento da autonomia e linguagem oral na Educação Infantil, articulando essa abordagem com as diretrizes curriculares brasileiras. Parte-se do pressuposto de que a primeira infância constitui período fundamental para a formação humana, em que experiências educativas integradas, como as propiciadas pelo Drama, podem desenvolver simultaneamente criatividade, autonomia e competências sociais. Para isso, foram realizadas revisões bibliográficas, diálogos com educadores e experimentações do Drama como método de ensino, seguidas de observações, análises e coleta de resultados. Os resultados obtidos revelam a importância do Drama na promoção da linguagem oral infantil e sua contribuição para a elaboração de propostas de formação de professores.

Palavras-chave: Drama; Desenvolvimento da linguagem oral; Educação Infantil.

RESUMEN

Esta investigación analiza las potencialidades del Drama en el desarrollo de la autonomía y del lenguaje oral en la Educación Infantil, articulando este enfoque con las directrices curriculares brasileñas. Se parte de la supuesta de que la primera infancia constituye un período fundamental para la formación humana, en el cual las experiencias educativas integradas, como las que ofrece el Drama, pueden fomentar simultáneamente la creatividad, la autonomía y las competencias sociales. Para ello, se realizaron revisiones bibliográficas, diálogos con educadores y experiencias de aplicación del Drama como método de enseñanza, seguidas de observaciones, análisis y recopilación de resultados. Los resultados obtenidos revelan la importancia del Drama en la promoción del lenguaje oral infantil y su contribución a la elaboración de propuestas de formación docente.

Palabras clave: Drama; Desarrollo del lenguaje oral; enseñanza primaria.

LISTAS DE FIGURAS E QUADROS

- Figura 1 - EMEI do Bairro Mansour
- Figura 2 - Área externa da EMEI do Bairro Mansour
- Figura 3 - Dançando e cantando a música “O som dos animais” na área externa
- Figura 4 - Máscaras usadas pelas crianças, a primeira materialidade do processo de Drama
- Figura 5 - Caixa de estímulo usada no processo de Drama
- Figura 6 - Os animais em direção a floresta mágica
- Figura 7 - Momento da descoberta da caixa de estímulos
- Figura 8 - Clô entrando na sala a procura de sua caixa
- Figura 9 - Clô conversando com as crianças sobre os objetos da caixa e seu amigo Felpo
- Figura 10 - Portal para a cidade Koi-lândia
- Figura 11 - Toca da vó Coelho
- Figura 12 - Desenhos do Felpo antes de saberem sua identidade de coelho
- Figura 13 - Felpo, Clô e os animais após o Show de Talentos
- Figura 14 - O desenho do Felpo feito pelas crianças após a finalização dos episódios

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRL – Culturas Regionais e Locais
DCM – Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FUTEL – Fundação Uberlandense de Turismo, Esporte e Lazer
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSCs – Organizações da Sociedade Civil
PEB I – Professora Educação Básica
PMAJA – Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME – Rede Municipal de Ensino
R2 – Regente 2
SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME – Secretaria Municipal de Educação
TSCF – Traços, Sons, Cores e Formas (conteúdos de Artes)
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 - A PALAVRA TOMA FORMA	23
1.1 - A BNCC e os Referenciais, guias nesta jornada.....	25
1.2 - Breve contextualização sobre a importância da linguagem oral na Educação Infantil.....	32
2 - A PALAVRA QUE ENCENA	36
2.1 - Principais características e benefícios do Drama na Educação Infantil.....	45
3 - A ESCOLA, UM PALCO DE SONHOS	49
3.1 - Contexto geográfico da EMEI do Bairro Mansour	49
3.2 - Procedimentos metodológicos	54
3.3 - Apresentação detalhada do processo de Drama desenvolvido com as crianças	58
3.4 - O Drama, um convite à aprendizagem, que nunca se encerra	60
3.5 - Nos bastidores da Palavra: Drama e adequações no caminho da Oralidade Infantil.....	90
4 - CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

A educação é a luz que ilumina meus caminhos, transcendendo o tempo e deixando marcas eternas em minha vida. Ao semear o conhecimento, não estou apenas cultivando minha mente, mas construindo um legado que ecoará nas gerações futuras, transformando meus sonhos em realidade e minhas dúvidas em sabedoria. Que cada semente que planto nesta pesquisa floresça como um testemunho do poder transformador da educação, guiando-me sempre pelo respeito, pela curiosidade e pela busca incansável do aprendizado.

Há duas décadas e oito voltas ao sol, iniciou-se a jornada de uma alma sonhadora, na Faculdade Católica de Uberlândia, hoje, Pontifícia Universidade Católica, onde o curso de pedagogia acendeu a chama de um sonho adormecido, que, nas encruzilhadas da vida, fora deixado à sombra.

Em dezembro de 2011, concluí a graduação, com o coração pulsando, ansiosa para começar a prática que transcende o ofício, onde letras e números dançam em sinfonia, transformando-se em metáforas de liberdade, cada aula, um portal que nos conecta, a pessoas, a histórias, e vidas.

Mas a espera se estendeu por dois anos, enquanto isso navegava nas águas da educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, na função de educadora infantil, até que, em 2013, a posse chegou, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Bairro Mansour, um lugar que conquistou meu coração, onde minhas raízes se firmaram e florescem até os dias atuais.

Anos mais tarde, em 2017, conquistei minha segunda posse na educação pública. Fui nomeada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para o cargo de Professora de Educação Básica de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I (PEB I), na Escola Estadual José Gomes Junqueira, localizada na cidade de Uberlândia. Essa experiência me proporcionou vivenciar a realidade de alfabetizar crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, o que tornou minha trajetória profissional mais completa e significativa. Atualmente, estou lotada em outra escola vinculada à SEEMG, atuando no cargo de bibliotecária.

Desafios foram muitos, caminhos tortuosos e incertos, mas em cada passo, cresci junto às crianças, aprendi com cada olhar, cada risada, e com os colegas de trabalho teci uma rede de afeto e conhecimento. Hoje, ao olhar para trás, vejo a beleza da jornada, os altos e baixos, cada momento, um aprendizado, e sigo, com gratidão, nesta dança encantada que é educar, onde o amor e o saber se entrelaçam, navegando juntos nas ondas da vida.

Minha trajetória de desenvolvimento profissional se estendeu ao longo desses quase

treze anos de atuação no magistério, e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é um dos locais que tem enriquecido minha prática. Essa experiência tem sido marcada por imersões significativas em processos de formação contínua, onde as especializações se transformaram em faróis a iluminar meu percurso. Fiz duas pós-graduações, a primeira delas, focada em Educação Especial Inclusiva, abriu as portas para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EMEI Mansour. Ali, passei dois anos em um espaço que se tornou sagrado para mim. Aprendi a ler histórias não pelas letras que faltavam, mas pelas luzes que cada criança trazia em suas singularidades. Neste ofício, tive a honra de participar da construção coletiva das Diretrizes Municipais da Educação Especial. Esse projeto foi tecido em grupos de estudo que misturavam vozes, dúvidas e anseios. Cada linha do documento resultante foi costurada com o fio da escuta e o tear da inclusão, um manifesto silencioso da crença de que a educação se faz com lentes que ampliam possibilidades.

Avançando para os anos de 2022 e 2023, minha segunda especialização em Supervisão e Orientação Escolar expandiu meus horizontes para além das salas de aula. Aprendi a enxergar a escola como um organismo vivo, onde os planejamentos atuam como bússolas e a gestão pedagógica se manifesta como uma coreografia entre idealismo e realismo. Hoje, carrego comigo a certeza de que supervisionar é também semear esperança em cada esquina institucional, garantindo que ética e acolhimento sejam os alicerces de toda prática educativa.

Ao revisitar meus quase treze anos de atuação docente na rede pública de ensino, reconheço que, mesmo consolidando uma prática pautada em compromisso e dedicação, persistia uma inquietação reflexiva: a necessidade de ressignificar meu fazer pedagógico para além dos paradigmas tradicionais. Essa autocobrança emergia da percepção de que era preciso transcender metodologias lineares, criando espaços educativos mais dinâmicos, nos quais as crianças não apenas assimilassem conteúdos curriculares, mas se tornassem protagonistas na construção do conhecimento.

Essa urgência por inovação, aliada ao desejo de aliar ludicidade, criatividade e autonomia às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) motivou-me a buscar formações específicas que ampliassem meu repertório teórico-prático. Contudo, com o tempo, compreendi que a transformação almejada exigia um aprofundamento além das formações pontuais: era necessário mergulhar em um mestrado que integrasse pesquisa e prática, arte e educação, em diálogo com as demandas contemporâneas da escola pública.

Ao iniciar minha imersão no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2024, deparei-me com a necessidade de ressignificar meu projeto de pesquisa, originalmente delineado sob o tema *“A influência das artes no processo de leitura,*

escrita e letramento na educação infantil”. A proposta inicial, embora alinhada aos meus anseios pedagógicos, carecia de delimitação teórica e metodológica, revelando lacunas sobre como articular, concretamente, as linguagens artísticas às práticas educativas voltadas para a faixa etária de 4 anos, público-alvo de minha atuação como regente na rede municipal.

Sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Bezerra, iniciamos um processo crítico de refinamento conceitual. Em nossa primeira reunião, ele questionou: *"De que maneira a arte, especificamente, poderia mediar o desenvolvimento da oralidade nessa etapa da infância?"*. A pergunta, simples em aparência, expôs minha dificuldade em transcender generalidades e ancorar a pesquisa em referenciais sólidos. Foi então que ele sugeriu que eu conhecesse a abordagem do Drama. O Drama é amplamente investigado no contexto da educação infantil brasileira e possui potencial para integrar criatividade, colaboração e currículo.

O Drama é uma abordagem de ensino criada por Dorothy Heathcote, que consiste na construção coletiva de histórias ficcionais baseadas em situações reais ou conflitos de um grupo social. Essa abordagem tem como objetivo ajudar os participantes a refletirem sobre problemas e encontrarem possíveis soluções por meio do Drama. No Brasil, Beatriz Cabral foi uma das responsáveis por trazer e divulgar essa abordagem, contribuindo para sua aplicação na educação.

Segundo Beatriz Cabral (2006), o Drama é focado no envolvimento do aluno ou do participante como tema central da experiência dramática¹, envolvendo a associação da função do professor e dos alunos a papéis sociais e ficcionais distintos, podendo representar a si mesmos ou outros personagens, por meio de uma sequência de episódios. Para o Doutor em Teatro e professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, Diego Pereira (2015): [...] Drama pode ter os mais diversos objetivos, desde a investigação, criação e recriação de questões e temas que transitam pelos conteúdos curriculares através de um procedimento experimental[...]. Pereira (2015,p.71) ressalta que:

[...] um processo de Drama sempre terá um conteúdo, sempre acontecerá em torno de um tema, trabalhará “sobre” algo. Ele oferecerá sempre dois vieses de aprendizagem – sobre a natureza dramática e sobre um determinado assunto (conteúdo, curiosidade, mistério, investigação etc.) por meio da experiência dramática. O condutor e os participantes irão focar ora em um aspecto ora em outro, mas os dois aprendizados estarão sempre interligados [...] (Pereira, 2015, p. 97).

¹ Ressalta-se que o termo **dramático**, ao longo desta dissertação, remete especificamente às atividades e experiências do Drama em processo. Quaisquer outros sentidos ou referências serão devidamente explicitados.

A experiência do Drama na educação, conforme delineado por Cabral (2006) e aprofundado por Pereira (2015), transcende a mera representação, consolidando-se como um processo pedagógico multifacetado e profundamente engajador. O professor da Universidade Federal de Uberlândia, Tom Menegaz (2016), também elucida que:

[...] o drama- processo (process drama), não é definido apenas pela ausência de uma audiência externa, mas também por ser uma investigação teatral e uma construção coletiva que se desenvolve em processo, todos os participantes estão envolvidos, assumindo papéis (*roles*) e explorando tanto situações propostas pelo coordenador quanto aquelas que emergem das improvisações. (Menegaz, 2016, p. 94)

A utilização do Drama como estratégia pedagógica tem sido cada vez mais reconhecida na educação de crianças, sobretudo por sua capacidade de promover o desenvolvimento integral e o engajamento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem. Diversos estudos acadêmicos têm explorado as potencialidades do Drama na educação, destacando sua relevância na construção de sentidos e na expressão de emoções, além de facilitar a integração entre as dimensões sensoriais, cognitivas e afetivas.

Para embasar essa transição do eixo da pesquisa mergulhei em estudos de autores como, Beatriz Cabral, Diego Pereira, Flávio Desgranges e Wellington Menegaz (Tom Menegaz), cujas obras discutem o Drama como recurso pedagógico capaz de engajar crianças em processos ativos de construção de sentido. A meu ver, a abordagem é ancorada em princípios lúdicos e interacionais, mostrando-se congruente com os documentos norteadores da educação infantil brasileira, que preconizam a integração entre experiências sensoriais, expressivas e cognitivas.

Após análises e discussões, eu e o orientador delimitamos o tema central da pesquisa:

“A busca pelo coelho de orelhas desiguais: o Drama como processo de ensino-aprendizagem na linguagem oral infantil”. O recorte visa investigar como as convenções³ e estratégias⁴ presentes no Drama, como improvisação, vivências de papéis e narrativas colaborativas podem estimular habilidades de comunicação oral na infância, respeitando os eixos curriculares e os campos de experiência previstos para a faixa etária.

Assim, pensei: *Como a abordagem do Drama, fundamentada em princípios lúdicos, interacionais e colaborativos, pode promover o desenvolvimento da linguagem oral infantil e alinhar-se às diretrizes curriculares nacionais e municipais de educação?*

Após a delimitação do tema central da pesquisa iniciou-se um processo sistemático de investigação teórico-prática. O objetivo era analisar como essa abordagem poderia alinhar-se

³ Segundo Pereira, as **convenções** são quatro: contexto ficcional, pré-texto, processo de drama, episódios e vivência de papéis.

⁴ Segundo Pereira(2015) as estratégias são: professor-personagem, professor no papel, caixa de estímulos, cadeira quente, narração, recursos materiais, estímulo composto, manto do perito, ambientação cênica e sonora, cerimônias e rituais, imitação, imagens e quadros congelados, registros. Neste trabalho usei a estratégia de professor -personagem, recursos materiais, estímulo composto e registros.

às exigências pedagógicas da BNCC, do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O currículo da educação infantil, embora pré-estabelecido por faixa etária e organizado em Campos de Experiência, não se opõe à abordagem do Drama, pelo contrário, sua flexibilidade permite a integração de práticas artísticas que ampliem o repertório expressivo das crianças. Para validar essa hipótese, realizei uma análise paralela entre os pressupostos do Drama e os documentos normativos, identificando convergências essenciais:

- **Foco na Interação:** Tanto o Drama quanto a BNCC priorizam a construção coletiva de conhecimento, estimulando diálogos e negociações simbólicas.
- **Ludicidade como Eixo:** As Diretrizes Municipais de Uberlândia reforçam o brincar como linguagem primordial, alinhando-se à natureza lúdica das técnicas dramáticas.
- **Desenvolvimento Integral:** A abordagem do Drama, ao trabalhar dimensões socioafetivas e cognitivas, ressoa com o princípio das DCNEI de que a educação infantil deve promover "experiências significativas".

Nesse percurso, destaca-se as contribuições de Beatriz Cabral, pioneira na introdução do Drama em escolas catarinenses há três décadas, e Diego Pereira, cujas obras detalham a aplicação prática da abordagem em contextos educativos. Ambos enfatizam que o Drama não tem como foco a encenação, mas consiste em um processo de construção narrativa colaborativa, no qual as crianças assumem papéis ativos na elaboração de histórias, conflitos e soluções.

Com base nos referenciais estabelecidos, foram definidas metas para a pesquisa. A primeira delas envolveu o aprofundamento, que buscou articular os princípios do Drama aos eixos curriculares propostos pelos documentos normativos legais, assegurando assim uma coerência pedagógica sólida. Em seguida, a adaptação metodológica, em que me empenhei em desenvolver sequências didáticas que integrem estratégias dramáticas, como improvisação, vivência de papéis, processo dividido em episódios, aos conteúdos curriculares para a faixa etária. Por fim, a aplicação empírica que consiste na implementação das atividades em sala de aula, acompanhadas do uso de diários de campo e registros audiovisuais, que serviram como ferramentas para uma análise qualitativa dos avanços na oralidade dos alunos.

Após consolidar o alinhamento teórico entre a abordagem do Drama e os documentos normativos da educação infantil (BNCC, RCNEI e DCNEI) tornou-se imperativo transcender a reflexão conceitual e adentrar a dimensão prática. Para tanto, engajei-me em um processo de formação continuada, visando transitar da posição de professora pesquisadora para professora mediadora, capaz de integrar organicamente a linguagem teatral às rotinas pedagógicas.

Complementando a base teórica, (conforme relatado anteriormente) participei de um

curso de extensão na UFU, ministrado por Júlia Mouza⁵, voltado para a formação de professores na arte do Drama, onde pude absorver técnicas e metodologias que visam integrar essa forma de expressão artística ao ambiente escolar. Além disso, participei de oficinas de teatro infantil, nas quais aprendi a utilizar os recursos naturais e recicláveis disponíveis, na criação de elementos cênicos.

A contação de histórias foi outro aspecto central da minha preparação, participei de algumas lives de contadores profissionais de histórias, onde me apropriei de várias sugestões de recursos sonoros e musicais para enriquecer a experiência narrativa e capturar a atenção dos pequenos ouvintes. Paralelamente, dediquei-me ao estudo de documentos fundamentais que regem a legislação da educação infantil, como a BNCC, RCNEI, as DCM de Uberlândia entre outros. Esses estudos foram cruciais para alinhar minhas práticas às diretrizes educacionais vigentes.

Fiz a leitura de trabalhos acadêmicos⁶ que abordam o Drama com crianças no ambiente escolar. Cada uma dessas experiências contribuiu para a formação de uma base sólida, permitindo-me não apenas entender a teoria, mas conhecer caminhos que me auxiliaram na aplicação da prática, possibilitando transformar a educação infantil em um espaço de aprendizado dinâmico e envolvente.

Essa trajetória de formação reforçou a premissa fundamental da minha pesquisa, na qual a capacitação dos professores em metodologias ativas é uma condição indispensável para inovar na educação infantil sem infringir as diretrizes curriculares da educação. As oficinas não apenas instrumentalizaram minha prática, mas também me confrontaram com desafios éticos: como equilibrar planejamento pedagógico e espontaneidade? Como registrar avanços subjetivos na oralidade? Questões que, longe de serem obstáculos, tornaram-se eixos norteadores da próxima fase da pesquisa, a implementação em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa, partindo das indagações formuladas acima, iniciei a reflexão acerca do tema a ser abordado no Drama. Busquei um tema que estabelecesse uma conexão com os conteúdos do currículo escolar, que promovesse diálogo coletivo entre as crianças e, ao mesmo tempo, funcionasse como um elemento real gerador de conflito, passível de ser experienciado dentro de um contexto ficcional. Dessa forma, optei por explorar a temática das diferenças, especificamente no que se referia às diferenças físicas. Nesse contexto, as crianças foram conduzidas a imergir no mundo imaginário inspiradas na história do livro

⁵ Curso de extensão para formação de professores, "Drama e Natureza" ministrado pela mestrandia do Programa de Pós-graduação de Artes Cênicas, Júlia Mouza, sob orientação do professor Dr. Tom Menegaz na Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

⁶ A saber, os trabalhos de Menegaz (2016), Vidor (2020), Souza (2023).

Felpo Filva, de Eva Furnari (2010), utilizado como pré-texto, descritos ao longo deste trabalho.

Seguindo as metas propostas para nortear minha pesquisa, no segundo momento, no aspecto prático, propus desenvolver um processo de intervenção com crianças de uma turma do 1º período “A” da escola EMEI Mansour, com o objetivo de explorar as potencialidades do Drama na promoção do desenvolvimento da linguagem oral infantil. A partir dessas ações, busquei compreender como sua aplicação pode estimular as crianças na expressão verbal, criatividade, consciência corporal e na capacidade de resolver problemas de forma autônoma e colaborativa.

Ao integrar as ações investigativas ao contexto escolar, espero evidenciar o papel do Drama na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e colaborativo. Desejei criar um espaço vivo, pulsante, onde cada risada e cada silêncio se tornaram parte de uma trama colaborativa, um palco de criatividade espontânea. Nesse cenário, as crianças se aventuraram por diferentes papéis e realidades, explorando suas emoções e imaginando o mundo com liberdade e alegria.

A prática pedagógica fundamentou-se na utilização do Drama como recurso de incentivo à expressão, criatividade e compreensão de temas emocionais e sociais sobre Diversidade com ênfase nas diferenças físicas, de maneira lúdica. Elegendo como pré-texto o livro “Felpo Filva”, de Eva Furnari (2010), que narra a história de um coelho poeta solitário que enfrenta desafios relacionados à sua aparência e à crítica de seus poemas.

Segundo Furnari (2006):

Na toca 88, na rua Despinhos, na cidade de Rapidópolis, morava um coelho solitário. Ele não recebia visitas, não tinha amigos e nunca queria saber de conversar com ninguém. Os vizinhos [...] diziam que ele vivia no mundo da lua, que era distraído e desligado. Isso se podia entender, pois ele era um famoso poeta e escritor [...] Era assim solitário desde os tempos de criança, quando os coleguinhas da escola zombavam dele porque tinha uma orelha mais curta que a outra. Essa diferença sempre foi um grande problema [...] (Furnari, 2006, p. 7-8).

A partir deste pré-texto, desenvolvi uma sequência de episódios para vivenciar com as crianças do 1º período “A” da EMEI Mansour. A narrativa foi adaptada para um universo mágico, promovendo uma imersão no mundo imaginário, onde as crianças assumiram o papel de animais que interagiam entre si. A história central tratava de um coelho que, por vergonha de suas orelhas desiguais, cresce isolado em sua toca e se torna um grande escritor, que escreve poemas com uma visão pessimista em seus finais. Uma fã, Clô, uma coelha que admirava seus poemas, inicia uma troca de cartas com Felpo, discordando de seus finais tristes e tentando estabelecer uma conexão afetiva. O enredo culmina com um encontro marcado, no qual Felpo,

envergonhado por sua aparência, decide fugir, deixando uma caixa com objetos para que Clô compreenda suas razões.

A presente pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo na escola municipal de educação infantil EMEI do Bairro Mansour. A escolha dessa abordagem se justifica pela intenção de compreender profundamente as experiências vivenciadas pelas crianças durante a prática do Drama, considerando suas percepções, emoções e interações em um contexto naturalizado do ambiente escolar.

A fundamentação teórica foi apoiada na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), que visa captar o significado das experiências vividas pelas crianças, buscando compreender o seu mundo a partir de suas próprias perspectivas. Neste sentido a abordagem fenomenológica é descrita como:

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade" (Merleau-Ponty, 1999, p. 1).

Essa reflexão nos convida a rever profundamente como nos entendemos no mundo. Se a essência não é abstrata, mas se revela na experiência concreta, então cada gesto, percepção e emoção deixa de ser um simples acaso biográfico para se tornar expressão do próprio ser. Nesse sentido, a prática do Drama foi realizada de forma lúdica e participativa, promovendo atividades que estimularam a expressão corporal, vocal e emocional das crianças, como jogos de papéis e improvisações, sempre respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. A intenção foi criar um ambiente de confiança, onde as crianças pudessem explorar suas emoções e imaginar diferentes situações, favorecendo o desenvolvimento de suas competências socioemocionais e criativas.

Para a coleta de dados, foram utilizados diversos instrumentos que permitiram uma compreensão aprofundada das experiências vivenciadas. O diário de bordo foi um registro contínuo das observações realizadas durante as atividades, anotando aspectos relevantes do comportamento, participação e reações das crianças. Fotografias e vídeos foram utilizados para registrar momentos específicos das atividades, proporcionando uma análise visual das interações e expressões corporais durante as dramatizações. Além disso, foram coletadas atividades realizadas pelas próprias crianças, como desenhos, que auxiliarão na compreensão de como elas interpretam e representam suas experiências.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, interpretativa, buscando identificar temas, categorias e significados emergentes relacionados às percepções das crianças

acerca do Drama. A análise fenomenológica auxiliou na tentativa de compreender as experiências sob a perspectiva das próprias crianças, valorizando suas vozes e formas de expressão.

Para compreendermos a pesquisa, tracei um percurso investigativo sobre como o Drama pode transcender sua função artística e tornar-se uma abordagem pedagógica na educação infantil. Fundamentado em referenciais teóricos que colocam a linguagem no centro do desenvolvimento infantil, o estudo demonstra como a palavra, inicialmente abstrata, ganha corpo e significado por meio de práticas criativas. A pesquisa está organizada em quatro capítulos e considerações finais.

O ponto de partida, no capítulo **"A Palavra Toma Forma"**, explora os documentos norteadores da Educação Infantil, destacando valorização da linguagem oral, a expressão corporal e o protagonismo infantil como eixos estruturantes da prática pedagógica. Esses fundamentos não só legitimam o Drama como recurso pedagógico, mas também evidenciam seu potencial para transformar a comunicação em uma experiência multidimensional. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser um simples instrumento de transmissão para tornar-se meio de construção identitária, socialização e descoberta do mundo.

No segundo capítulo, **"A Palavra que Encena"**, o Drama se revela uma linguagem pedagógica por excelência. Com raízes nas vanguardas educativas do século XX, essa abordagem vai além da encenação tradicional: é um processo vivo de investigação coletiva, em que crianças e educadores criam narrativas a partir de convenções teatrais adaptáveis. Personagens, objetos simbólicos e espaços imaginários tornam-se veículos para explorar emoções, resolver conflitos e experimentar diferentes perspectivas, respeitando o ritmo e a espontaneidade infantil.

O capítulo 3, intitulado **"A Escola, Um Palco de Sonhos"**, tem como cenário empírico a EMEI do Bairro Mansour, que funcionou como laboratório pedagógico da pesquisa. Nesse espaço educativo, caracterizado por sua diversidade sociocultural, o Drama mostrou-se potente para criar pontes entre o currículo formal e as vivências das crianças. Esse encadeamento se consolidou por meio de processos estruturados em episódios, que vão da descoberta de uma caixa misteriosa no episódio nº1 à organização de um show de talentos na "floresta mágica"⁷, considerado a culminância do processo de Drama desenvolvido neste local. Como resultado,

⁷ "Floresta Mágica" é o nome fictício da área externa da escola, originalmente chamada de quiosque, composta por mesas, bancos de cimento e churrasqueiras. O termo surgiu durante atividades dramáticas, ao transformar o espaço, cercado por uma reserva natural, em um ambiente imaginário para estimular a criatividade e a imersão em narrativas fantásticas.

observei avanços na expressão verbal, na autoestima e na capacidade de colaboração das crianças.

As reflexões sobre o processo, no seu todo, bem como suas implicações e repercussões para a prática pedagógica e o desenvolvimento da oralidade das crianças, foram objeto de análise. Essa análise permitiu a compreensão aprofundada do impacto das ações adotadas por meio do Drama, confirmando o alcance dos objetivos de desenvolvimento oral. Foram identificados pontos fortes e áreas que necessitaram de aprimoramento. A reflexão sobre esses aspectos subsidiará o aprimoramento das estratégias pedagógicas, possibilitando um ambiente de ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades das crianças.

Dessa forma, ao explorar o potencial do Drama por meio dessa abordagem, a incorporação do teatro no processo educativo pode transformar a forma como alunos e professores interagem com a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, participativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

1- A PALAVRA TOMA FORMA

Ser criança é dureza
 Todo mundo manda em mim
 Se pergunto o motivo,
 Me respondem “porque sim”.
 Isso é falta de respeito,
 “Porque sim” não é resposta,
 Atitude autoritária
 Coisa que ninguém gosta!
 Adulto deve explicar
 Pra criança compreender
 Esses “podes” e “não podes”,
 Pra aceitar sem se ofender!
 Criança exige carinho,
 E sim! Consideração!
 Criança é gente, é pessoa,
 Não bicho de estimação!”
 (Tatiana Belinky)

A infância constitui um período primordial na trajetória do ser humano, caracterizado por um desenvolvimento intenso nas dimensões física, emocional e cognitiva. Este estágio inicial, que se estende desde o nascimento até a adolescência, é marcado por descobertas e aprendizagens que desempenham um papel fundamental na formação da personalidade e dos valores do indivíduo. Durante a infância, as crianças se posicionam como exploradoras intrínsecas do mundo que as circunda, cultivando curiosidade e criatividade, ao mesmo tempo em que estabelecem vínculos afetivos e sociais que impactarão suas interações futuras.

No papel de exploradoras naturais do ambiente ao seu redor, as crianças desenvolvem curiosidade e criatividade enquanto formam laços afetivos e sociais que influenciarão suas interações no futuro. A infância, além de ser rica em brincadeiras e imaginação, é crucial para a formação da identidade e para a aquisição de habilidades que serão fundamentais ao longo da vida. Dessa forma, é essencial compreender as sutilezas desse período para criar políticas e proporcionar práticas que favoreçam um ambiente saudável e estimulante para o crescimento infantil.

Para Moysés Júnior (1998), a concepção de infância é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida determinada pelos adultos. Para o autor:

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtora da história (Kuhlmann Jr, 1998, p. 30-31).

Discutir sobre crianças implica questionar a visão ainda predominante na sociedade que as considera seres sociais passivos, limitando-as a meras reprodutoras das ações dos adultos.

No entanto, minha percepção sobre a criança vai além dessas definições. Vejo a criança como um ser social ativo, que vive em um mundo de vozes próprias. No âmbito de suas interações dialógicas, por meio da linguagem, a criança é capaz de enunciar, interpretar, argumentar e desenvolver suas próprias formas de compreender a realidade.

A educação infantil constituiu-se então como a etapa inicial do processo formativo, englobando o atendimento de crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade. Este período é considerado essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que oferece não apenas a assimilação de conhecimentos fundamentais, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e motoras. As experiências vivenciadas em contextos educativos desempenham um papel preponderante na construção da identidade, na promoção da autonomia e na capacidade de interação das crianças com o mundo ao seu redor. Assim, a educação infantil transcende a mera transmissão de conteúdos, visando à formação de valores, ao estabelecimento de vínculos afetivos e à estimulação da curiosidade, preparando, desta maneira, as crianças para os desafios futuros.

A Educação Infantil deve ser compreendida de forma abrangente, pois inclui todas as experiências educativas que as crianças pequenas vivenciam tanto na família quanto na comunidade, mesmo antes de chegarem à idade de obrigatoriedade escolar. Isso abrange não apenas a educação que acontece no lar e as interações na comunidade, mas também a formação recebida em instituições dedicadas a esse fim (Brasil, 2005). Conforme Kuhlmann Jr (1998) aponta na Coleção Proinfantil lançada pelo Ministério da Educação:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (Brasil, 2005, p. 469).

No início e durante a metade do século XIX, surgem na Europa, simultaneamente em diversos países, instituições voltadas para o cuidado de crianças de 0 a 6 anos. A fundação dessas instituições é caracterizada por uma variedade de ideias, modelos de organização distintos e diferentes concepções sobre como realizar o cuidado das crianças durante sua permanência nesses espaços.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as instituições de Educação Infantil foram progressivamente reconhecidas em âmbito internacional, incluindo o Brasil nesse contexto de

valorização. Por meio da Constituição de 1988, a criança passou a ser reconhecida como detentora de direitos, com a inclusão da educação infantil no sistema educacional. Nesse contexto, em 1988, em resposta à intensa pressão exercida por movimentos feministas e sociais, a Constituição garantiu a educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças e uma obrigação do Estado. A Constituição estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 1).

A Educação Infantil desempenha um papel pedagógico essencial, partindo da realidade e dos conhecimentos das crianças para expandi-los por meio de atividades que tenham significado concreto em suas vidas. Essas atividades, além de significativas, promovem a aquisição de novos saberes.

1.1- A BNCC e os Referenciais, guias nesta jornada

Na trajetória da escolarização infantil ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Na visão de Vygotsky (1989) o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico influenciado pela interação social, pelo contexto cultural e pela mediação de ferramentas cognitivas. Nesta perspectiva passa a existir uma nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. No Brasil, para consolidar o direito das crianças a educação, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), esta última, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino. Posteriormente, os referenciais da Educação Infantil foram organizados para direcionar o trabalho docente com os objetivos de aprendizagem e os conteúdos curriculares para a faixa etária. A LDB classifica as instituições educacionais destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos como creches, enquanto aquelas que acolhem crianças de 4 a 5 anos são denominadas pré-escolas. A respeito da Educação Infantil a LDB diz:

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.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...] (Brasil, 1996).

O percurso da educação infantil, voltada para crianças de 0 a 5 anos, tem assumido uma diversidade de funções no contexto das políticas públicas. Essas funções frequentemente se sobrepõem, variando entre uma abordagem assistencialista, uma perspectiva compensatória e um enfoque educacional nas ações implementadas. A construção dessa proposta foi significativamente influenciada por novas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, realizadas por universidades e centros de pesquisa tanto no Brasil quanto no exterior. Essa nova visão estabeleceu um papel renovado para as iniciativas direcionadas a essa faixa etária, considerando dois aspectos fundamentais: a educação e o cuidado. Nesse sentido, o trabalho pedagógico busca atender às necessidades específicas desse período de desenvolvimento, promovendo um ambiente que favoreça tanto o aprendizado quanto o bem-estar das crianças.

A prática educativa dos professores na Educação Infantil no Brasil é fundamentada em uma série de documentos norteadores que têm sido promulgados ao longo das últimas décadas. Esses documentos visam orientar a ação pedagógica e garantir uma formação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

A consolidação desta etapa educacional foi acompanhada pela elaboração dos RCNEI pelo Ministério da Educação em 1998, que orientam a prática pedagógica através de objetivos de aprendizagem e conteúdos curriculares adequados ao desenvolvimento infantil. Estes documentos emergiram do diálogo entre avanços teóricos sobre desenvolvimento infantil e as demandas sociais por qualidade educacional, superando visões meramente assistencialistas ou compensatórias.

Em consonância com o papel de mediador, observador e facilitador exigido do professor pelo RCNEI, o processo de Drama emerge como uma abordagem pedagógica intrinsecamente alinhada a essa diretriz. O Drama concretiza a promoção de ambientes estimulantes, acolhedores e seguros ao estabelecer o contexto ficcional como um espaço protegido onde as crianças podem, de fato, explorar e expressar suas emoções, vivenciar diferentes papéis e praticar a socialização, como preconiza o documento. Nesse sentido, a prática do Drama não apenas enriquece os processos educativos na primeira infância, mas também cumpre a promessa metodológica de integrar e desenvolver os aspectos afetivos e sociais da aprendizagem, transformando a teoria do RCNEI em prática viva e engajadora. Cabe ao professor elaborar e implementar um planejamento que contemple uma diversidade de experiências educacionais

que seja sensível tanto às necessidades do grupo coletivo quanto às particularidades de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e estimulante que respeite e valorize as individualidades. O documento orienta que:

[...] abordagem didática visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas (Brasil, 1998, p.49).

O RCNEI, ao categorizar os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais (Brasil, 1998), estabelece uma diretriz fundamental que transcende a mera transmissão de informações. Essa tríade conceitual direciona o professor a planejar o ensino de forma holística, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe ao "saber" (conceitos), mas depende intrinsecamente do "saber fazer" (procedimentos) e da formação de valores e normas sociais (atitudes). Essa divisão exige que se integre conhecimento, prática e formação ética, neste sentido abordagens como o Drama são indicadas para essa integração, pois permitem que a criança vivencie as três dimensões simultaneamente em contextos significativos.

A BNCC emerge em um contexto político e econômico desafiador para o Brasil, sendo mais do que um mero documento normativo; ela se entrelaça com questões ideológicas e políticas relevantes da época. Segundo alguns críticos⁸ da Base, ela não só diz o que as crianças devem aprender, mas também controla como os professores ensinam.

Nesse sentido, Silva⁹(2019), interpreta o documento como uma manifestação de um projeto educacional de viés pragmático e neoliberal, orientado prioritariamente para a formação de indivíduos alinhados às demandas do mercado, em detrimento da promoção da emancipação humana e do pensamento crítico. Do ponto de vista operacional, o autor caracteriza a BNCC como um instrumento de natureza centralizadora e autoritária, que restringe a autonomia docente na elaboração de currículos contextualizados e pedagogicamente significativos. Essa padronização é considerada inadequada ante a diversidade regional, cultural e social do país, além de desconsiderar os diferentes ritmos de aprendizagem e as particularidades dos

⁸ Mais detalhes sobre as críticas feitas as versões da BNCC podem ser consultadas nos artigos de Barbosa, Silveira e Soares (2019), disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf> e de André (2017), disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-01>.

⁹ Claudionor Renato da Silva, Doutor em Educação Escolar. Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí (UFG/REJ). Mais detalhes do artigo, encontra-se disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/132>. Acesso em: 21 ago. 2025.

estudantes, especialmente na Educação Infantil, onde pode cercear experiências formativas essenciais.

Em minha perspectiva, a BNCC para a Educação Infantil apresenta uma conceituação pouco clara das experiências infantis, resultando em uma proposta curricular que compacta os tempos e os processos de aprendizagem. Em minha prática docente, percebo que tais críticas se materializam cotidianamente. Somos orientados a alinhar os objetivos de aprendizagem às diretrizes por faixa etária, em consonância com referenciais municipais que determinam os conteúdos e os momentos a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Essa estrutura de certa forma limita a liberdade pedagógica e restringe a possibilidade de adaptar o ensino às reais necessidades e interesses do grupo, visto que cada criança tem seu ritmo e limitações de aprendizagem. Enquanto professora e atualmente pesquisadora, estou sempre buscando possibilidades lúdicas para ensinar as crianças os conteúdos estabelecidos no currículo. Neste anseio por encontrar uma forma potente de ensinar e que contemple as orientações estabelecidas nos documentos oficiais para a educação, e ao mesmo tempo, que proporcione autonomia no aprendizado, percebi no Drama segurança e fundamentação para inseri-lo como abordagem de ensino na minha prática docente.

A BNCC em sua formulação, foi estruturada em seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento. Os direitos mencionados são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Ela delineou o currículo em cinco campos de experiências¹⁰, nos quais são estabelecidos os objetivos de aprendizagem. Esses campos são: **“O eu, o outro e o nós”**; **“Corpo, gestos e movimentos”**; **“Traços, sons, cores e formas”**; **“Oralidade e escrita”**; e **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”**.

Os objetivos de aprendizagem são organizados em grupos de faixas etárias, abrangendo: crianças de zero a um ano e seis meses; crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses nas creches; e, por fim, crianças de quatro a cinco anos e onze meses na pré-escola.

Os campos de experiências, que abrangem áreas como corpo e movimento, linguagem oral e escrita, e expressão artística, constituem uma estrutura que orienta as práticas educativas. Quando articuladas ao Drama, considero que essas áreas garantem que as atividades dramáticas estejam alinhadas aos objetivos de desenvolvimento infantil, indo além do entretenimento e promovendo aprendizagens significativas. A integração do Drama com os campos de

¹⁰ Para informações adicionais acerca dos campos de experiências, consulte o site da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 15 jun. 2025.

experiência não é prevista pela BNCC, mas, ao ocorrer, creio que enriquece o ambiente educativo e potencializa a aprendizagem das crianças de forma contextualizada. O Drama dialoga diretamente com os objetivos, pois promove a habilidade de se comunicar com clareza, desenvolver empatia, resolver problemas de maneira criativa, além de estimular a reflexão e a autonomia na expressão de ideias. Por meio da encenação de situações reais ou imaginárias, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, situando-se em contextos diversos, o que contribui para a ampliação de sua compreensão do mundo social e cultural ao seu redor.

Ademais, o ambiente de aprendizagem criado pelo Drama é dinâmico e envolvente, incentivando a participação ativa e o protagonismo infantil. Essa estratégia favorece o desenvolvimento de competências como a colaboração, a escuta atenta, a expressão de emoções e o pensamento crítico, aspectos que estão alinhados às competências gerais da BNCC voltadas à formação de indivíduos capazes de atuar de forma ética, criativa e responsável na sociedade.

Tanto a BNCC quanto o RCNEI oferecem as bases para a elaboração e adequação do currículo da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia. Com fundamento nos princípios que norteiam o direcionamento a ser atingido, nas aprendizagens essenciais e nas competências e habilidades necessárias, foram elaboradas as DCM (Uberlândia, 2020). O Plano de Ação

Referência destas diretrizes aconteceu em colaboração com os profissionais, que atuam nas Unidades Escolares Municipais, nas Organizações da Sociedade Civil (OSCs), na Secretaria Municipal de Educação (SME) e no CEMEPE.

Essa diretriz curricular visa construir uma proposta que delineia os fundamentos da Educação Infantil, além de estabelecer a identidade pedagógica das escolas municipais, em respeito à história e às particularidades dos contextos sociais e culturais de cada unidade. As DCM norteiam o percurso metodológico da educação local, abarcando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e da Educação Especial. O documento apresenta uma proposta abrangente para a construção de uma identidade pedagógica nas escolas municipais, ressaltando a importância das particularidades culturais e sociais dos contextos locais.

No entanto, a crítica principal refere-se à eficácia e à implementação das diretrizes propostas. Embora eu admire a promoção de valores como democracia, inclusão e respeito à diversidade, percebo que o texto não explora suficientemente como essas diretrizes serão efetivamente implementadas nas salas de aula. A transformação de princípios éticos em ações concretas exige um planejamento robusto, formação contínua dos educadores e recursos

adequados; sem isso, as diretrizes podem se tornar mera formalidade, desconectadas da realidade escolar. De acordo com o documento:

[...] a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para essa primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil, busca valorizar os bebês e as crianças em seus diferentes jeitos de aprender e assumir, junto a todos os seus profissionais, um conjunto de princípios que nortearão a prática pedagógica voltada às crianças pequenas. Por isso, a participação coletiva dos profissionais que atuam em cada uma das unidades escolares é de singular importância, tanto na construção quanto na efetivação deste documento (Uberlândia, 2020, p. 59).

O documento da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) adota uma concepção escolar que abrange espaços e tempos de aprendizagem, os quais transcendem a sala de aula e se manifestam nas diversas buscas individuais, pautadas pelos interesses, curiosidades e necessidades dos alunos. A aprendizagem se torna significativa quando os estudantes são ouvidos, conferindo sentido às atividades propostas. As legislações nacionais orientam que as práticas pedagógicas nas instituições de ensino considerem a inseparabilidade entre cuidar e educar. No ambiente escolar, isso se reflete em um cotidiano que se propõe a respeitar as necessidades, os interesses e as particularidades de cada criança, garantindo um espaço seguro e acolhedor.

Ao considerar os campos de experiências como uma organização curricular, a RME de Uberlândia reconhece que as crianças aprendem por meio de um conjunto de vivências e práticas planejadas, atuando como protagonistas em seu processo de aprendizado, em vez de serem meras receptoras de informações. Com base nesses princípios, os campos de experiências foram estruturados, respeitando a parte comum composta pelos cinco campos de experiências definidos pela BNCC, mais uma parte diversificada, que nas DCM inclui dois campos de experiências adicionais:

- **Culturas Regionais e Locais:** vivências culturais na infância: busca promover uma ligação entre as culturas das crianças e as tradições de suas famílias, criando vínculos entre esses saberes, experiências e aprendizados com as culturas presentes na escola, na região e no local onde vivem.
- **Habilidades Socioemocionais:** essa abordagem reconhece a importância de cuidar e guiar os pequenos em suas dimensões físicas, cognitivas, afetivas e emocionais.

Neste sentido, o documento municipal diz:

Os saberes e fazeres na Educação Infantil, na perspectiva da utilização dos campos de experiências, possibilitam novos olhares e conhecimentos, sobre assuntos

relacionados à infância e a vida em sociedade, em consonância com a abordagem histórico-cultural (Uberlândia, 2020, p.81).

Ao considerar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas e que incorporem metodologias participativas, respeitando a singularidade de cada criança. As diretrizes orientam a formação do estudante e propõem uma reflexão crítica sobre o papel dos educadores na mediação do conhecimento. Os campos de experiência têm origem no Artigo 9º da Resolução CEB/CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que estabelece as DCNEI. Conforme consta nessa resolução:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (Brasil, 2009).

A intersecção entre os eixos estruturantes das interações e brincadeiras reforça a importância do brincar como elemento central no processo educativo, favorecendo a cognição e o desenvolvimento social. À luz das orientações legais do Artigo nº 9 citadas acima considero que o Drama se revela uma abordagem eficiente para a promoção da oralidade, pois permite que as crianças se expressem de maneira criativa e lúdica. Ao vivenciar histórias, assumir personagens e experienciar situações, elas não apenas praticam a fala, mas também desenvolvem habilidades sociais, empatia e autoconfiança.

Assim, a educação infantil, ao abraçar as práticas dramáticas, se transformará em um

espaço de descoberta e expressão, onde cada criança é incentivada a desenvolver sua aprendizagem de forma colaborativa. Esse entrelaçamento do Drama e as diretrizes educacionais é um convite para que educadores continuem a explorar novas formas de engajar as crianças na construção do conhecimento, fortalecendo, assim, a base para um aprendizado contínuo e transformador.

1.2- Breve contextualização sobre a importância da linguagem oral na Educação Infantil

A Criança é Feita de Cem
 A criança tem cem mãos cem pensamentos
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.”
 (Loris Malaguzzi, 1999)

O poema "A Criança é Feita de Cem", de Loris Malaguzzi (1999), apresenta uma reflexão sobre a essência da criança e as múltiplas potencialidades que a constituem. Ao abordar a experiência infantil, Malaguzzi destaca a pluralidade e a complexidade que caracterizam essa fase da vida, sugerindo que as instituições educacionais muitas vezes limitam ou restringem essa diversidade inerente ao desenvolvimento da criança. Ao longo do poema, o autor utiliza a linguagem poética para ilustrar a riqueza da experiência infantil, reforçando a ideia de que cada forma de expressão é válida e significativa. Essa perspectiva crítica se posiciona contra modelos educacionais que tentam padronizar ou simplificar a infância, desconsiderando a individualidade e a singularidade de cada criança.

A linguagem constitui uma forma primordial de expressão humana, manifestando-se por

meio de múltiplas modalidades, como a fala, o gesto, o olhar, a corporalidade, a escrita e os sinais. Sob uma perspectiva mais ampla, ela define o sujeito como ser histórico e social (Marcuschi; Dionisio, 2007), configurando-se como o instrumento por meio do qual interpretamos a vida e o mundo que nos cerca.

No contexto do desenvolvimento infantil, a linguagem oral refere-se à progressiva capacidade de expressão e compreensão da comunicação verbal, processo este que integra tanto bases biológicas quanto influências socioculturais. Tais avanços são fortemente mediados pelas interações entre crianças e adultos, desempenhando papel essencial na estruturação de suas competências cognitivas e sociais.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança por meio da linguagem, Vygotsky, destaca:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.
[...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 1998, p.180-181).

A comunicação oral, em suas variadas formas de expressão, tanto formais quanto informais, proporciona às crianças uma imersão progressiva nas possibilidades expressivas de sua língua. Desde tenra idade, ainda antes do ingresso no contexto escolar, os pequenos demonstram interesse ativo em compreender as práticas comunicativas dos adultos. Um bebê, por exemplo, é capaz de distinguir, por meio de pistas como expressões faciais e entonação vocal, se a fala está dirigida a ele ou a outrem, bem como identificar situações narrativas, como a leitura de uma história. Esse engajamento precoce com as palavras, seus significados e suas variedades de entonação marca o início de sua inserção no universo da representação simbólica.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) postulava que a internalização de sistemas de signos culturalmente produzidos opera uma transformação na consciência. À medida que a criança incorpora tais signos por meio das interações linguísticas, seus processos mentais superiores passam por uma reorganização, resultando em uma nova estruturação psicológica. Dessa forma, a construção das funções psicológicas humanas encontra-se fundamentalmente alicerçada nos processos de aprendizagem mediados pela linguagem.

A Educação Infantil é a fase crucial para iniciar a inserção da criança nas práticas de comunicação oral e interação social. Isso se deve pela natureza progressiva da aquisição da linguagem, que não é simplesmente recebida de forma passiva, mas construída ativamente pelo indivíduo ao se engajar no diálogo com o outro. É nesse "mergulho" na comunicação verbal que a consciência linguística e social se desperta (Bakhtin, 2006, p. 110).

A instituição de educação infantil atua como mediadora entre o sujeito e o conhecimento, que é culturalmente construído e expresso por diversas formas de linguagem, onde se promove o aprimoramento das habilidades de expressão e comunicação, fundamentais para o processo de aprendizagem e socialização.

Desde o nascimento, a criança é inserida no universo simbólico da cultura, tendo seu desenvolvimento influenciado pelas interações que estabelece com pessoas e com o meio cultural em que vive. Nessa perspectiva, através de interações que envolvem conversas, escuta ativa e múltiplas formas de expressão, as diferentes linguagens, a interação social e o brincar representam elementos essenciais para a apropriação do conhecimento, favorecendo a construção de sentidos e a expressão de suas experiências. Assim, investir na comunicação oral na infância é equipar indivíduos para se tornarem mais autônomos e interativos com o mundo.

A linguagem, seja oral ou escrita, é uma prática social fundamental presente em todas as nossas interações. Como habilidade constituída socialmente, ela tem uma função essencial para a vida em coletividade. A crescente complexidade da sociedade exige, cada vez mais, que os indivíduos dominem o uso da linguagem em seus diferentes contextos discursivos.

Marcuschi e Dionisio (2007), partindo da língua como prática discursiva, distingue oralidade e escrita em duas dimensões: a relação entre fala e escrita, entendida como modos de funcionamento da língua ligada à organização linguística; e a relação entre oralidade e letramento, entendida como práticas sociais de uso da língua. Neste sentido Marcuschi (2001) estabelece uma definição para cada modalidade:

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] A fala seria uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...] (Marcuschi, 2001, p. 25).

A partir da citação, entendemos que a fala é espontânea e não organizada previamente, enquanto a oralidade pode ser aperfeiçoada conforme a criança se desenvolve. Como esse processo não ocorre de forma natural como a fala, o ensino sistemático da oralidade na escola é essencial para que uma criança aproprie essa prática social de comunicação.

Neste sentido o Drama se apresenta como excelente recurso para estimular a linguagem oral das crianças no ambiente escolar, pois permite que elas vivenciem diferentes papéis, personagens e situações, incentivando a criatividade, a imaginação e a expressão de sentimentos. Além disso, por meio do Drama, as crianças podem desenvolver a capacidade de

argumentar, dialogar e construir narrativas. Essa vivência possibilita que os participantes se sintam protagonistas da história, criando uma forte sensação de pertencimento.

Conforme a proposta do DCNEI, que defende uma prática de ensino da oralidade norteada por interações dialógicas para favorecer a imersão das crianças em diferentes linguagens e o domínio gradual de vários gêneros e formas de expressão (Brasil, 2010, p. 25), o ensino da linguagem oral deve constituir o ponto de partida para que a criança aprenda a utilizar a língua em situações reais, fornecendo subsídios ao trabalho com a escrita.

A implementação do Drama como estratégia pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour visou criar um ambiente educativo que proporcionou oportunidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças, ao mesmo tempo em que fomentou uma abordagem educacional holística que valorizou não apenas a cognição, mas também as emoções e a expressão artística. Além disso, como poderá ser visto adiante, a adoção dessa prática contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores, proporcionando-lhes acesso a metodologias mais dinâmicas para o ensino dos campos de experiências, fundamentais para fomentar a expressão oral e a ampliação das competências discursivas infantis.

2- A PALAVRA QUE ENCENA

A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’ (Bondía, 2002, p.24).

Imagine uma pessoa que decide explorar uma floresta misteriosa, sem mapas ou planos. Ela não sabe exatamente o que encontrará ao virar a próxima árvore ou ao atravessar a próxima trilha. Cada passo que ela dá é uma abertura para o desconhecido, uma oportunidade de descobrir algo novo e inesperado. Essa experiência, então, funciona como uma porta que se abre para o que não podemos prever ou imaginar completamente. Não conseguimos antecipar exatamente o que vai acontecer, nem “pré-ver” ou “pré-dizer” o que vai surgir à nossa frente. É nesse momento de imersão e de entrega ao que é incerto que podemos aprender, crescer e entender que a vida, muitas vezes, nos leva por caminhos que só se revelam ao caminharmos por eles. Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), essa experiência é justamente essa abertura para o desconhecido, um convite para abraçar o que não podemos controlar ou planejar previamente.

A conexão entre essa metáfora da exploração de uma floresta misteriosa e o trabalho do Drama com crianças pequenas reside na valorização do processo de descoberta, improvisação e experimentação que a abordagem oferece. Assim como a pessoa que decide aventurar-se na floresta sem mapas, as crianças pequenas são naturalmente curiosas e abertas ao desconhecido, explorando o mundo ao seu redor de forma espontânea e criativa.

No Drama com crianças, a exploração do desconhecido é fundamental, pois promove o desenvolvimento da imaginação, da expressão e da autonomia. O ambiente dramático permite que as crianças, através de ações, vozes e gestos, vivenciem situações novas e imprevisíveis, aprendendo a lidar com o inesperado, assim como o aventureiro na floresta. Essa experiência de imersão e entrega ao que surge espontaneamente incentiva o crescimento emocional, a criatividade e a compreensão de que o aprendizado muitas vezes acontece no percurso, não apenas no resultado.

Assim como na metáfora da floresta, o Drama propicia um espaço onde o inesperado é bem-vindo, estimula as crianças a experimentarem sem medo de errar e a descobrirem suas próprias possibilidades de explorar o mundo de forma livre, criativa e confiando no processo de descoberta.

Na perspectiva de se promover um ensino diversificado que contemple os conteúdos do currículo, mas que ao mesmo tempo as crianças estejam envolvidas como agentes do processo de construir o seu próprio aprendizado, venho através das bases teóricas aprender a usar o

Drama como uma abordagem de ensino.

Sob a ótica da pedagogia das artes cênicas, o Drama pode ser compreendido como uma abordagem educativa que enfatiza a experiência e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Essa perspectiva, frequentemente referida como "drama in education" ou "process drama", tem suas raízes nos estudos realizados por Cecily O'Neill, uma das principais referências na área.

Sobre a sua trajetória, Pereira (2015) realça:

A irlandesa Cecily O'Neill, destaca-se na promoção do uso da linguagem dramática na educação. Em seu livro *Drama Worlds* (1995), ela argumenta que a experimentação dramática realizada por meio do processo de Drama é equivalente às improvisações teatrais, ressaltando a improvisação como seu componente fundamental. O'Neill (Pereira, 2015, p.105).

O método proposto por ela propõe uma dinâmica colaborativa entre professores e estudantes, na qual a criação de narrativas ficcionais funciona como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Para tal, são empregadas diversas estratégias e convenções que promovem o engajamento, a expressão e o pensamento crítico, colocando o estudante no centro do processo de construção do conhecimento por meio do teatro.

O desenvolvimento do Drama como prática pedagógica remonta à década de 1970, período no qual figuras como Dorothy Heathcote contribuíram significativamente para a consolidação dessa abordagem. A respeito de Dorothy, Pereira (2015) relata o seguinte:

A professora e atriz Dorothy Heathcote (1926-2011) foi a principal representante do movimento de Drama na Educação no sistema inglês. Sua abordagem, conhecida como Drama Vivencial, incentivava os estudantes a criar suas próprias histórias a partir de questões do seu contexto, ao invés de dramatizar peças prontas. Heathcote e Gavin Bolton são considerados pioneiros do Drama como uma prática educativa inovadora, mas foi O'Neill quem popularizou esse método globalmente (Pereira, 2015, p. 99 e 105).

Heathcote introduziu conceitos inovadores que integravam o teatro à sala de aula, transformando o espaço escolar em um ambiente de vivência teatral que estimulava a criatividade, a empatia e a reflexão. Sua metodologia foi amplamente difundida em países anglo-saxônicos, como Austrália, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e alguns países do Norte Europeu, consolidando-se como uma ferramenta de formação integral do indivíduo.

No contexto brasileiro, a introdução do Drama na educação ocorreu principalmente na década de 1990, impulsionada pelo trabalho de Beatriz Ângela Vieira Cabral, uma pesquisadora e professora que atuou em universidades estaduais e federais de Santa Catarina. A partir de suas

experiências, Cabral destacou a importância do uso do Drama como uma prática de pesquisa, enfatizando a necessidade de estabelecer vínculos entre a sala de aula e as comunidades locais. Sua abordagem valorizou não apenas a dimensão artística do teatro, mas também sua potencialidade de promover transformação social, inclusão e o fortalecimento de identidades culturais.

Segundo Cabral (2006), Drama é:

[...] um processo de investigação artística e pedagógica que possui o potencial de proporcionar apropriação da linguagem cênica e a exploração de questões e problemas acerca da vida social e das relações humanas, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa que se desenvolve em grupo e evoca uma atmosfera dramática que permite aos participantes vivenciarem uma experiência estética (Cabral, 2006, p. 18).

Dessa forma, o Drama na pedagogia das artes cênicas representa uma abordagem que explora vivência de papéis e forma de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento integral do estudante, promovendo a compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor por meio de experiências cênicas. Essa conceituação reforça o seu papel como recurso pedagógico inovador, capaz de estimular a criatividade, a expressão e o pensamento crítico, contribuindo de forma significativa para o processo de formação cidadã e para a construção de uma educação mais participativa e transformadora.

Já de acordo com Pereira (2015), o Drama é uma abordagem pedagógica que, por meio de processos dramáticos e da improvisação, estimula a interação social (como empatia e cooperação), o desenvolvimento cognitivo e emocional, além da expressividade e da comunicação oral das crianças. Esta metodologia se alinha aos objetivos propostos pela BNCC, ao valorizar a interação social e o protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem. Ao me aprofundar em seus estudos, fiquei fascinada pela maneira como o Drama pode ser integrado ao currículo tradicional, oferecendo uma abordagem lúdica.

A prática do Drama, amplamente reconhecida como um espaço propício para a construção de diversos saberes, pode ser ampliada ainda mais nas experiências com crianças pequenas. É fundamental que elas tenham a oportunidade de, desde cedo, vivenciar e interagir com personagens, além de explorar contextos fictícios que abranjam diferentes lugares, culturas e modos de vida. Essa abordagem permite que os pequenos contribuam ativamente para a construção da sua aprendizagem, com a mediação dos professores, que atuam como facilitadores dessas experiências.

Independentemente do objetivo que se busque ao instaurar um processo de Drama, é

fundamental ressaltar que a essência dessa prática reside na experiência do participante em vivenciar diferentes tempos e espaços, além de assumir variados papéis dentro de um contexto ficcional. Essa imersão permite uma exploração profunda das emoções e das dinâmicas sociais que caracterizam as interações humanas. Nesse sentido, Diego Pereira (2015) sintetiza a estruturação do processo de Drama por meio de cinco convenções: **contexto ficcional, pré-texto, processo, episódios e vivência de papéis**.

Para evidenciar a estruturação de um processo de Drama, recorreremos à pesquisa de campo realizada na escola de educação infantil, já mencionada nos capítulos anteriores, trechos da minha experiência que se articulam às cinco convenções. O objetivo é apresentar, tanto as convenções teóricas quanto os registros empíricos observados e mediados durante a intervenção pedagógica.

O **pré-texto** proposto por O'Neill (1995) é a fonte ou impulso para o processo de Drama. Com base na definição de Cabral (2006) o pré-texto é conceituado como o material inicial, que pode ser um texto literário ou jornalístico, uma imagem, um tema, uma música, entre outros, o qual fornece o ponto de partida e serve como pano de fundo para a estruturação do processo de drama. Esse elemento, de naturezas diversas, orienta a seleção e a identificação das atividades e situações a serem exploradas cenicamente, funcionando como suporte que orienta a construção do conteúdo e das ações na criação do Drama. Nesse contexto, é um elemento essencial que fundamenta e direciona as escolhas na elaboração do Drama.

Para o processo de Drama aqui investigado, foi selecionado como pré-texto o livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari (2006). O pré-texto conta a história de um coelho poeta, conforme já dito anteriormente. Com base nesse livro, foi elaborado o contexto ficcional, que viabilizou a exploração de diversos conteúdos curriculares, tais como identidade, respeito, solidariedade, diversidade física e autoaceitação.

O **contexto ficcional** é uma situação imaginária criada a partir do pré-texto e que tende a se fortalecer quando tem sintonia com o ambiente cotidiano no qual ocorre o processo de Drama. Ele busca gerar identificação e impacto emocional, estimulando o envolvimento e a imersão dos participantes na narrativa. O contexto ficcional possibilita a exploração de temas e situações distantes do cotidiano, transportando metaforicamente os participantes para um outro lugar onde as investigações se desenvolvem, ou seja, é nele que tudo acontece:

É no âmbito da ficção que tudo irá acontecer: os conflitos e mistérios; as personagens

e papéis se apresentarão. É importante salientar que todo o grupo, simultaneamente, é convidado a ingressar no contexto da ficção, inclusive os(as) professores(as). Dentro do grupo, as pessoas podem assumir papéis e personagens diferentes, mas estão todas juntas no contexto ficcional (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 18).

O contexto ficcional intitulado “**A busca pelo coelho de orelhas desiguais**”, acontece na floresta “mágica” dos animais e narrava a história de Felpo, que marcou um encontro com uma admiradora de seus poemas, a Clô. No dia marcado, o coelho não compareceu ao encontro. E no lugar marcado, deixou uma caixa¹¹ contendo um bilhete e alguns objetos, justificando sua ausência. Uma vez escolhido o contexto ficcional que dialogasse com o contexto real que gostaria de abordar com as crianças, iniciei o processo de Drama. Para discutir a interface entre o contexto ficcional e o real, recorro à reflexão estabelecida por Pereira (2021):

O Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, o que ele busca é a imersão dos(as) participantes na experimentação teatral de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real (Pereira, 2021b, p. 63).

A **vivência de papéis** é uma atividade em que os participantes assumem o papel de outra pessoa, imaginando-se nela e agindo como se fossem essa pessoa em uma situação ficcional. Uma característica central do Drama reside na vivência papéis coletivos pelos participantes, prática que pode ocorrer em momentos específicos ou perpassar toda a trajetória do processo. Acerca dessa dinâmica, Cabral (2010) salienta que:

O contexto da ficção atua na capacidade do participante desempenhar papéis, projetando-se imaginária e fisicamente na situação a ser explorada. A forma de enquadrar esta situação vai requerer papéis e funções distintas por parte dos participantes, que usarão linguagem e atitudes de acordo com sua função e status (Cabral, 2010, p. 1).

O Drama é **processo**, que consiste em uma sequência contínua de atos orientados por um objetivo comum, na qual os participantes constroem coletivamente uma narrativa. Cabral (2010), afirma que em qualquer tipo de atividade dramática, é fundamental que a preocupação com a dimensão da aprendizagem esteja presente, englobando o contexto, as circunstâncias, os valores focalizados e a linguagem cênica. Esse processo de aprendizagem deve promover a horizontalidade, ou seja, a participação de ambos os lados, professor e participantes na

¹¹ A caixa esquecida pela personagem se refere a estratégia “caixa de estímulos”, ou seja, um recipiente ou espaço que contém diversos objetos e materiais que servem como ponto de partida para a criação de personagens, cenas e narrativas. É uma ferramenta utilizada para despertar a criatividade e imaginação em contextos dramáticos. Para mais informações sobre a estratégia sugiro verificar Pereira (2015).

construção da narrativa. Nesse contexto, os dois atores desempenham papéis importantes, tanto no desenvolvimento da história quanto nas experimentações e vivências que ocorrem ao longo do percurso. Essa construção tem início a partir de um pré-texto e se desdobra em um contexto ficcional, desenvolvido por meio de estratégias variadas para a vivência de situações dramáticas.

Os episódios de nossa narrativa foram inicialmente delineados por mim, embasados nos conteúdos sobre identidade e na temática das diferenças físicas, conforme a fundamentação teórica e o pré-texto adotado. No entanto, a cada vivência, as contribuições das crianças eram incorporadas, moldando os próximos passos da história e, assim, tornando a narrativa uma verdadeira expressão de seus protagonistas.

Para iniciar as vivências, planejei uma atividade lúdico-interativa com as crianças, fundamentada em uma canção infantil. Por meio dessa estratégia, delimitamos os sinais de transição do mundo real para o imaginário, momento em que as crianças incorporaram personagens de animais, estabelecendo combinados simbólicos para demarcar a passagem entre a realidade e a ficção. Em seguida, nos direcionamos para o “mundo mágico”, termo verbalizado espontaneamente pelas crianças para referir-se ao espaço externo da escola, onde se desenvolveu o processo de Drama. As crianças completamente imersas na narrativa ficcional, engajaram-se na proposta, deslocando-se para o ambiente externo, o quiosque da escola. Sobre a ambientação cênica, os autores destacam:

É fundamental, para que aconteça uma experiência significativa e produtiva para todos(as) os(as) participantes, que o ambiente seja preparado cenicamente, para que possamos fazer a transposição dos(as) estudantes para o contexto da ficção. Onde se passa a história? Qual o cenário que se apresenta? Quais são as materialidades, sonoridades e visualidades que se manifestam? Pois o espaço tem o potencial de aguçar nossos sentidos, percepções e emoções. E desta forma, somos levados à qualidade de imersão necessária para que o processo de Drama aconteça (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 29).

Dessa forma, a preparação do "mundo mágico" no quiosque da escola, enquanto ambiente cenicamente preparado, corrobora diretamente com a premissa dos autores, uma vez que foi esse espaço sensorialmente demarcado que permitiu a imersão das crianças na ficção, aguçando suas percepções e emoções para dar início ao processo de Drama.

Nesse sentido, a seleção desse contexto revela-se fundamental, pois é crucial para promover o engajamento e a imersão do grupo. Conforme destaca Cabral (2010, p. 1), “[...] quanto maior o engajamento dos participantes com o contexto da ficção, maior será a imersão no mundo virtual, que se torna o único ‘presente’ durante toda a experiência, assim como o ‘como se’ constitui a fonte da energia dramática” .

No contexto de ficcionalização, os **episódios** podem ser compreendidos como os eventos que ocorrem no processo de Drama. Eles são divididos em unidades cênicas compostas por um conjunto de atividades e/ou estratégias sequenciadas que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral. Em relação aos episódios, Janiaski, Perobelli e Menegaz salientam:

[...] são fragmentos ou eventos que compõem a narrativa teatral [...]. Cada episódio será desenhado a partir de estratégias e atividades específicas que irão delinear ou definir o próximo. [...] mais do que um conjunto de atividades realizadas em um mesmo encontro, cada atividade e/ou estratégia escolhida deve fazer parte da construção de uma sequência que possui uma ligação direta entre cada atividade proposta (Janiaski, Perobelli, Menegaz, 2023, p. 40-41).

Diante desse entendimento, é possível perceber que a construção da narrativa teatral na sala de aula não ocorre de forma aleatória, mas sim por meio de uma sequência planejada de episódios interligados, cada um contribuindo para o desenvolvimento da história e o crescimento das crianças enquanto atores e participantes ativos.

Já imersos na narrativa, ao chegarmos no mundo mágico, iniciamos a exploração do espaço, e uma das crianças encontrou, sob uma árvore, a caixa deixada por Felpo para sua amiga Clô.

O Drama que vivenciamos foi dividido em quatro episódios, com duração em média de duas horas/aula (de 50 minutos cada), houve um episódio que exigiu mais de um dia para ser concluído, neste sentido a flexibilidade inerente às convenções do Drama, permite que a história se adapte às respostas do grupo, possibilitando que episódios se estendam ou sejam reconfigurados conforme o andamento do processo, reforçando a ideia de que cada atividade e estratégia deve estar integrada a uma sequência coesa, construindo uma narrativa viva e dinâmica. Assim, a elaboração do percurso se dá de forma orgânica, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa, onde o processo é tão importante quanto o resultado final. O planejamento os episódios do Drama que desenvolvi foi dividido da seguinte maneira:

Episódio nº 1, a imersão no mundo mágico e o encontro da caixa de estímulos¹² pelas crianças, e a procura pelo dono no ambiente escola. Ao final do episódio, Clô chega na sala da turma a procura do objeto.

Episódio nº 2, as crianças retornam ao mundo mágico, a convite da Clô, para ajudá-la na busca pelo seu amigo Felpo, mas sem sucesso, os nossos animais acabam encontrando outra personagem, a vó do coelho.

¹² Caixa de estímulos é uma estratégia utilizada no Drama, geralmente uma caixa, baú ou mala, que contém objetos selecionados para despertar a curiosidade, gerar perguntas e iniciar a investigação dramática dentro de um contexto ficcional. Para mais informações, consultar Pereira(2015).

Episódio nº 3 as crianças vão à cidade de Coelândia, para se apresentarem no show de talentos e para surpresa de todos, Felpo é um dos participantes, surpreendendo a Clô e os animais.

Episódio nº 4 foi o fechamento do processo com a apresentação do livro e da avaliação por meio de desenhos.

O desenvolvimento do processo, ao longo de aproximadamente dois meses, foi marcado por momentos de intensa participação, desafios superados e grande envolvimento emocional, perpassando as etapas de planejamento e execução das vivências pelas crianças. Maiores detalhes sobre o desenrolar das atividades serão apresentados nos capítulos subsequentes.

Ao longo do processo de Drama, o professor atua como mediador, estimulando a participação dos alunos, promovendo o respeito às opiniões divergentes e valorizando a troca de ideias. Além disso, encoraja a reflexão diante das informações e tarefas propostas. Com base na análise das respostas do grupo, o docente vai além das primeiras impressões, construindo novos episódios de aprendizagem a partir de suas avaliações. Para tanto, o Drama utiliza algumas estratégias.

Dentre algumas de suas estratégias, destaco as denominadas como professor no papel e o professor-personagem. O professor atua como articulador dos episódios, estruturando e integrando as informações emergentes no processo educativo. Ele assume uma dupla função: apoia e, simultaneamente, desafia os estudantes, mantendo o foco na experiência formativa. Requer deles tomada de posição, criação, resposta, reflexão e expressão de opiniões, além de incentivá-los a perceber possíveis dificuldades e a lidar com desafios inerentes ao processo de aprendizagem, Pereira(2015).

De acordo com Pereira (2020), a distinção entre o professor no papel e o professor personagem reside na sua concepção e finalidade. O professor no papel refere-se àquele que assume uma identidade social, centrando-se na contextualização de uma situação ou problema. Essa atuação prescinde de uma elaboração artística aprofundada, utilizando-se apenas de elementos simbólicos (como chapéu, óculos, apito, etc) para identificar o papel. Por outro lado, o professor personagem caracteriza-se por uma criação artística e teatral, na qual o docente assume uma identidade elaborada com maior detalhamento na caracterização, incluindo elementos como figurino, corpo e voz, potencializando uma representação teatral que visa à dramatização e à construção de um personagem elaborado.

No caso do Drama aqui investigado, utilizei majoritariamente a estratégia do professor no papel, assumi ao propor a imersão das crianças no “mundo mágico” (termo utilizado para identificar a imersão dos sujeitos no contexto ficcional). Como elemento identificador, utilizei uma tiara com orelhinhas, para me transformar em uma ratinha, animal que escolhi para me identificar durante a ida para a floresta e um pandeiro para demarcar a entrada e saída do

“mundo mágico”. O uso do adereço se restringia ao momento da transição entre o contexto real e o imaginário, nos momentos subsequentes, eu retomava a posição de professora mediadora no decorrer das vivências das crianças. Os demais colegas professores que participaram da pesquisa, atuaram na função de professor-personagem, Clô, vó Coelha, Felpo, ambos caracterizados potencializando a criação a dimensão teatral do Drama.

Menegaz (2016) destaca que o coordenador de um Drama deve manter uma escuta atenta e um olhar aguçado para captar as reações e interações do grupo durante o processo. O autor reconhece, porém, que essa tarefa apresenta desafios, já que o próprio coordenador frequentemente está envolvido na ação dramática, assumindo papéis ativos, o que pode limitar sua percepção integral dos acontecimentos em desenvolvimento.

Menegaz (2016) destaca que a estruturação de um Drama começa com o coordenador conhecendo o grupo, pois essa compreensão inicial é essencial para a escolha adequada do pré-texto e dos temas que servirão de base para as investigações teatrais, os quais devem estar alinhados ao contexto dos participantes. Além disso, o autor ressalta que todo Drama é permeado por um conteúdo temático, por isso é fundamental que o coordenador selecione previamente os temas a serem explorados ao propor um pré-texto, garantindo assim uma investigação coerente e significativa.

Em síntese, o Drama nos espaços pedagógicos é uma atividade fundamentada em um contexto ficcional, que se desenvolve por meio da improvisação. Esta abordagem possui um caráter processual, estimulando tanto os sentimentos quanto o intelecto dos participantes. Para que essa experiência seja enriquecedora, é necessária uma constante negociação entre os envolvidos, com o objetivo de compreender os significados e os impactos das situações cênicas que estão sendo vivenciadas. Como um processo, o Drama organiza uma sequência de episódios, a partir de um pré-texto que estabelece limites e, ao mesmo tempo, potencializa a construção coletiva da narrativa teatral.

Segundo Heloise Baurich Vidor (2008), o Drama, durante uma sequência de procedimentos, estrutura-se a partir de um conflito central, que impulsiona a narrativa e orienta a escolha das estratégias de construção da história. Nessa perspectiva, o aluno é convidado a experimentar situações ficcionais, assumindo diferentes papéis ou narrando vivências alheias, o que amplia sua percepção de mundo e o leva a resgatar memórias e experiências pessoais, enriquecendo sua expressão e compreensão da realidade.

Conforme Pereira (2015), o Drama, enquanto método de ensino no Teatro, sugere a exploração de diversas situações mediante a investigação de um tema ou conteúdo específico, através da imersão em um ambiente ficcional. Essa abordagem possibilita que as crianças estabeleçam conexões com os temas e conteúdos abordados, facilitando assim os processos de aprendizagem e proporcionando a vivência de experiências em "outros" tempos e espaços, que

pertencem ao contexto ficcional criado.

Um processo de Drama envolve conteúdos que, ao longo dos episódios, são desenvolvidos por meio de vivências, criações, reflexões e decisões coletivas. Essa dinâmica contribui para reduzir a fragmentação dos saberes, promovendo o engajamento, o protagonismo e o fortalecimento das relações entre as crianças, com os adultos e com os conhecimentos adquiridos.

2.1- Principais características e benefícios do Drama na Educação Infantil

No fascinante mundo do desenvolvimento infantil, a educação se revela como um jardim encantado, onde o aprendizado floresce em meio a instrumentos culturais e sociais, como delicadas borboletas que povoam a imaginação. Vygotski (1989), em sua sabedoria, ilumina este caminho, afirmando que a verdadeira aprendizagem acontece quando corações e mentes se encontram, numa sinfonia de interação, colaboração e assistência.

É na mão estendida de um adulto ou no olhar atento de um amigo mais experiente que a criança descobre novos horizontes, internalizando conceitos e habilidades que, de outra forma, ficariam em silêncio. A mediação se ergue, então, como um pilar fundamental, permitindo que os pequenos navegantes avancem em seu entendimento do mundo, desbravando mares de conhecimento com a curiosidade a guiar suas velas.

Assim, nesta jornada conjunta, anseio por um caminho onde a educação se entrelace com a arte, onde o aprendizado torne-se uma dança leve, desafiadora e repleta de descobertas, fazendo florescer em cada criança o potencial infinito que reside em seu ser.

Na jornada da educação infantil, o desenvolvimento integral das crianças é guiado atualmente pelo conjunto de competências essenciais estabelecidas pela BNCC, mencionadas anteriormente. Essas competências preveem uma formação que valoriza o conhecimento, a cultura, a comunicação, o uso de tecnologias, o entendimento do mundo, o desenvolvimento pessoal e social, e a construção de uma postura cidadã.

As crianças inicialmente ampliam seus conhecimentos sobre o mundo, as pessoas e as coisas ao redor, desenvolvendo uma compreensão das diversas realidades e fenômenos, aliada ao pensamento científico, crítico e criativo. As competências planejadas para a faixa etária da educação infantil visam estimular a investigação, a reflexão, a análise, a imaginação e a busca por soluções, fomentando curiosidade e inovação. Esse processo de investigação e reconstrução do conhecimento pela criança encontra eco na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), para quem a inteligência atua precisamente redistribuindo os valores espaciais e corrigindo os dados da experiência imediata, o que nos permite superar aparências enganosas

,como a imagem refletida e substituí-las por uma compreensão ideal e reorganizada do espaço.

O repertório cultural, que valoriza as vivências e saberes de cada criança, promove o respeito às diferenças e reconhece a riqueza cultural de cada indivíduo. A comunicação, por sua vez, desempenha papel central, utilizando diferentes linguagens: oral, visual, corporal e artística, para expressar ideias e sentimentos, facilitando o entendimento mútuo.

No desenvolvimento do pensamento crítico, as crianças aprendem a argumentar com base em fatos confiáveis, defendendo suas ideias de maneira respeitosa. Autoconhecimento e autocuidado são promovidos para que se conheçam melhor, aceitem seus aspectos e cuidem de si mesmas de forma saudável.

A empatia e a cooperação fortalecem a convivência, incentivando a compreensão de diferentes pontos de vista e a colaboração solidária. Por fim, valores como responsabilidade, autonomia, resiliência e ética orientam as crianças a agirem de forma consciente, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática.

Ao procurar um método capaz de dar voz à linguagem oral infantil, despertar a criatividade e iluminar as práticas dos educadores, encontrei na abordagem do Drama uma centelha mágica que se alinha com as diretrizes pedagógicas desta fase tão rica, uma forma dinâmica de ensinar que abraça a expressão e transforma o ato de aprender em uma celebração vibrante da infância.

No âmago do Drama, encontramos uma narrativa ficcional, onde os participantes se lançam com coragem. Sob a orientação de um professor condutor, eles podem se colocar em situações imaginadas, assumindo papéis que lhes são designados, vivenciando as mais diversas possibilidades. O ambiente escolar se transforma no espaço de criação, estimulando-os por meio de histórias, imagens, desafios e conflitos, eles se deixam envolver por uma construção de sentido que brota do próprio ato de agir, de explorar as possibilidades do que é ficção e daquilo que ela permite refletir.

Pereira (2015) aborda em sua tese que o faz de conta é uma brincadeira desenvolvida naturalmente pela criança, enquanto o Drama como ferramenta pedagógica. apropria-se do espaço ficcional, revelando-se como uma fonte de inspiração, uma raiz que alimenta crianças e adultos, ao se entregarem ao jogo de imaginar, que embora inventadas, trazem à tona questões do mundo em que vivem. Por meio dessa imersão, eles não apenas representam, mas também refletem, questionam e compreendem, ao aprenderem a lidar com situações que, na vida concreta, talvez lhes pareçam distantes ou difíceis de abordar.

Os processos de Drama assumem múltiplas faces e objetivos, podem ser uma investigação criativa, uma recriação de temas transversais aos conteúdos curriculares, ou uma

experimentação de estruturas teatrais, tudo com a finalidade de aprofundar o entendimento e a apropriação de conhecimentos. Em cada instância, o que prevalece é a essência do fazer de conta, a experiência de estar em outro tempo, em outro espaço, assumindo diferentes papéis dentro do universo ficcional criado. Assim, o Drama proporciona vivenciar situações que, embora ficcionais, têm o poder de transformar e de ensinar. Sobre isso Flávio Desgranges afirma:

[...] a característica comum ao Drama, de envolver emocionalmente o grupo na narrativa, atentando-o para aspectos da evolução dramática, pode ser proposta, por vezes, com o objetivo de, no decorrer e no final do processo, produzir algum aprendizado a partir da reflexão e análise da história que foi vivenciada pelos integrantes (Desgranges, 2006, p. 137).

Diferentemente de uma prática teatral voltada ao público externo, o Drama concentra-se no processo interno, na vivência do sujeito em seu mundo simbólico e emocional. Assim, sua realização não visa apenas a comunicação com uma plateia, mas sobretudo a descoberta de si e do outro, por meio do ato de atuar, de imaginar e de experimentar. Nesse sentido, Drama e teatro compartilham uma mesma essência: a arte de fazer de conta, uma arte que, ao abrir espaço para a imaginação, fomenta o aprendizado, a reflexão e o crescimento humano em sua mais pura expressão.

Sobre o Drama, Cabral explicita:

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do Drama – o aluno é o autor de sua criação (Cabral, 2006, p. 33).

A vivência criativa no ambiente escolar infantil constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e significativas. Ao aprofundar minha reflexão como pesquisadora e professora da educação infantil, percebo que, minha atuação permanece atrelada a uma abordagem educativa centrada em práticas convencionais, baseadas na transmissão de conhecimentos com ênfase em aulas expositivas, mesmo diante das inúmeras possibilidades criativas oferecidas pelo universo infantil. Essa constatação levanta uma questão crítica acerca do meu papel e da minha realização profissional: como posso me sentir plenamente realizada enquanto educadora se minhas ações pedagógicas ainda não incorporam de forma efetiva as abordagens mais dinâmicas e criativas que

potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Autores como o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1989) e o suíço Jean Piaget (1923) enfatizam a importância do ambiente social e do uso de atividades criativas para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância, e que o brincar e as atividades lúdicas são essenciais para a construção do conhecimento. No entanto, a resistência à mudança e a inércia ao longo do tempo podem dificultar a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, por vezes devido ao medo do desconhecido, à falta de formação específica ou às pressões institucionais que reforçam o método tradicional.

Para mim, essa tensão interna revela um desejo de transformação e de alinhamento entre teoria e prática. Reconheço que a busca por abordagens mais criativas ainda é um processo em construção, e que a minha demora em adotar tais práticas talvez seja influenciada por fatores diversos, incluindo o medo de errar ou a insegurança em relação às mudanças necessárias. Assim, a reflexão crítica se faz urgente: como superar essas barreiras internas e externas para que minha prática pedagógica seja verdadeiramente criativa e significativa?

A reflexão sobre a tensão entre teoria e prática evidencia meu desejo de transformar minha atuação pedagógica, especialmente na implementação de estratégias mais criativas e significativas para o ensino de conteúdos curriculares. Nesse cenário, o Drama surge como uma estratégia potente, que não apenas enriquece a exploração dos conteúdos, mas também confere às crianças maior autonomia, tornando-as, conseqüentemente, protagonistas de sua própria aprendizagem.

Na prática, o uso do Drama pode transformar as aulas em espaços de experimentação, onde as crianças se sintam protagonistas ativas do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico. Essa estratégia se mostra especialmente viável em escolas públicas, pois, além de ser acessível, muitas vezes requer apenas materiais simples e criatividade, ela valoriza a expressão individual e coletiva, promovendo inclusão e diversidade.

Contudo, para que essa abordagem seja efetivamente implementada, é fundamental superar barreiras internas, como o medo de errar ou a insegurança diante de novas metodologias, bem como obstáculos externos, como a falta de formação específica ou de apoio institucional. Assim, uma reflexão crítica contínua se faz necessária: como podemos fortalecer nossa autonomia e criatividade enquanto educadores, integrando práticas como o Drama de forma consistente e segura? Que possibilidades existem na nossa realidade escolar para experimentar e consolidar essas estratégias? Tentarei responder essas indagações no decorrer da pesquisa.

3- A ESCOLA, UM PALCO DE SONHOS

A escola pode ser vista como um palco dos sonhos, um espaço mágico onde a imaginação e a criatividade de cada criança ganham asas para voar, elevando-se além do comum e criando um ambiente repleto de possibilidades infinitas, onde cada passo é uma nova descoberta no espetáculo da vida e do aprendizado.

Nesse cenário vibrante, o Drama surge como uma ponte essencial entre o mundo interno das crianças e sua expressão externa, permitindo que elas manifestem sentimentos, histórias e visões de mundo de forma criativa e espontânea. Ao vivenciarem situações ficcionais, os pequenos desenvolvem autonomia na articulação das palavras, explorando diferentes entonações, emoções e ritmos, o que, a meu ver, fortalece sua comunicação oral. Nesse processo, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos e sim um verdadeiro palco onde os sonhos se concretizam por meio do teatro, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e alimentando sua essência comunicativa.

Nesse ambiente estimulante e multifacetado, as salas de aula se revelam como espaços onde a imaginação ganha asas e os pequenos assumem o papel de protagonistas de suas próprias histórias. Cada canto, permeado pelo riso e pela curiosidade, apresenta possibilidades de criação, enquanto cada sorriso se torna um convite à expressão. O Drama, além de um recurso pedagógico, funciona como uma conexão entre diferentes manifestações do saber, possibilitando às crianças explorarem suas emoções, vestir diferentes personagens e vivenciar narrativas que, antes restritas às páginas dos livros, agora se tornam experiências palpáveis e dinâmicas. Cada ato, cada improvisação, contribui para a construção de sua oralidade, fazendo com que suas vozes se tornem mais audíveis e expressivas, desafiando-as a encontrar o ritmo próprio de sua linguagem.

Nesse contexto, o Drama também entrelaça conteúdos curriculares, enriquecendo o aprendizado de forma lúdica e significativa, a oralidade se enriquece ao contar e interpretar histórias, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram a fluência e desenvolvem habilidades de escuta atenta e empatia. Cada apresentação vibra com a energia do aprendizado integral, onde o ambiente escolar se revela como um espaço de formação completa, onde sonhos ganham forma e voz. Dessa maneira, o Drama atua como uma ponte que liga o saber ao sentir, o individual ao coletivo, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de experiências humanas e educacionais.

3.1- Contexto geográfico da EMEI do Bairro Mansour

A EMEI do Bairro Mansour, é a escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia que escolhi para desenvolver a parte prática da minha pesquisa. Aqui destaco suas características institucionais, sua localização, sua comunidade escolar e suas particularidades estruturais, conforme informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nessa escola tenho uma trajetória de mais de 12 anos atuando como professora.

A Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour foi fundada em conformidade com a lei municipal nº 9.564, promulgada em 22 de agosto de 2007, que regulamenta a criação de instituições de ensino infantil na área urbana do município de Uberlândia. Localizada na região oeste do município, especificamente no Bairro Mansour, a escola desempenha um papel fundamental na oferta de educação e cuidado às crianças da comunidade local e de áreas adjacentes.

De acordo com o PPP, a comunidade atendida pela escola apresenta características marcantes, notadamente a elevada rotatividade de moradia. Muitas famílias, sobretudo aquelas de baixa renda, enfrentam instabilidades econômicas e empregatícias, uma vez que grande parte da população não possui empregos fixos, migrando frequentemente de cidade ou estado em busca de melhores condições. Essa mobilidade reflete uma das marcas da sociedade brasileira contemporânea, cuja dinâmica populacional é marcada por movimentos constantes, especialmente entre os setores mais vulneráveis. Além disso, muitas dessas famílias sobrevivem predominantemente da economia informal, com rendimentos mínimos que dificultam a estabilidade familiar e o acesso a recursos básicos.

A escola está localizada em um bairro residencial que possui uma infraestrutura comercial diversificada, incluindo supermercados, farmácias, lanchonetes, lojas de roupas, calçados e utilidades domésticas. Nesta região também há serviços de saúde, como a Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) Mansour, que oferece atendimentos médicos à população.

A escola está instalada no antigo prédio em que funcionava o complexo educacional e social do “Sesi Mansour”, e compartilha o espaço com a Fundação Uberlandense de Turismo, Esporte e Lazer (FUTEL) e a Secretaria Municipal de Saúde, com a UBSF do bairro. Essa convivência favorece a realização de projetos e ações conjuntas voltados ao desenvolvimento integral da criança e ao reconhecimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. O espaço físico conta com uma área verde, arejada, que inclui um complexo de lazer com quadras de futebol, vôlei e basquete, um campo de futebol, piscinas, quiosques e um bosque, proporcionando um ambiente adequado ao aprendizado, recreação e ao contato com a natureza. O anexo da escola, inaugurado em 2013, surge como uma resposta às demandas da

comunidade local por uma maior oferta de educação infantil. A estrutura é composta por dois prédios: a Sede (à esquerda na figura 1), que atende crianças de 4 meses a 3 anos em período integral, distribuídas em 8 salas por faixa etária, na modalidade de creche; e o Anexo (à direita na figura 1), que recebe crianças de 3 a 5 anos em período parcial (manhã ou tarde), incluindo creche e pré-escola. Dessa forma, o atendimento abrange um amplo espectro de idades, promovendo o desenvolvimento integral em cada fase da primeira infância.

Figura 1 - EMEI do Bairro Mansour



Fonte: arquivo pessoal

A área de abrangência do serviço ofertado pela EMEI do Bairro Mansour ultrapassa os limites do próprio bairro, incluindo também os bairros de Jardim Europa, Jardim Itália, Cidade Verde e demais bairros da Zona Oeste de Uberlândia. Dessa forma, a instituição desempenha um papel crucial na educação infantil da região, contribuindo para a inclusão social, a formação de cidadãos e o fortalecimento do vínculo com a comunidade local.

A EMEI do Bairro Mansour embasada nas leis federais, estaduais e municipais e considerando o contexto que está inserida, promove constantemente modificações,

(re)adaptações e inovações em seus espaços físicos, planejamento, projetos e relações interpessoais, visando sempre o aprimoramento do serviço prestado. Como defendem as Orientações Teóricas e Práticas¹³ (OTP) elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do conselho municipal de Educação “é necessário uma constante ressignificação e reconstrução do espaço escolar” (PPP, 2022). A comunidade escolar da instituição tem buscado compreender a realidade em que estão inseridos seus sujeitos, reconhecendo que cada um pode contribuir para fortalecer as interações, promover a autonomia, a aceitação e a aprendizagem.

Figura 2 - Área externa da EMEI do Bairro Mansour



Fonte: arquivo pessoal

Ainda sobre o seu posicionamento geográfico, vale destacar que a escola está localizada às margens da rodovia MGC-497, no trecho que dá acesso à cidade de Prata-MG, em uma região cercada por uma reserva ambiental. O ambiente escolar conta com uma extensa área verde, que inclui tanto o espaço interno da escola quanto a área próxima à FUTEL, possibilitando a realização de atividades ao ar livre e promovendo o contato com o meio ambiente.

No período entre os anos de 2017 a 2020, a EMEI passou por mudanças nas suas práticas pedagógicas, fundamentadas em documentos legais como as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC e as DCM. Essas atualizações contribuíram para o aprimoramento

¹³ No contexto educacional, um documento de "Orientações Teóricas e Práticas (OTP)" descreve o conjunto de ações e estratégias planejadas por uma instituição de ensino. Ele orienta as atividades dos profissionais da educação para realizar o processo educativo escola.

dos projetos pedagógicos e fortaleceram a relação entre a escola e a comunidade, promovendo uma valorização maior da produção das crianças e consolidando uma postura mais democrática na convivência escolar.

A escola busca ampliar a participação dos pais, promovendo ações que envolvam efetivamente as famílias no cotidiano escolar. Essa iniciativa visa fortalecer os vínculos entre escola e família, reconhecendo o papel fundamental dos responsáveis no desenvolvimento integral das crianças. Os pais participam de reuniões pedagógicas, atendimentos individualizados, além de integrar o Conselho Escolar e participar de atividades como comemorações culturais, mostras e exposições de trabalhos realizados pelos estudantes, exibidos em murais, na entrada da escola e em outros espaços internos.

A escola abrange Creche e Pré-Escola, desenvolvendo projetos específicos para cada faixa etária, respeitando a etapa de desenvolvimento de cada criança. Esses projetos visam a uma formação integral, estimulando a identidade, o senso crítico, a imaginação, a criatividade, a autonomia e os valores diversos, com o objetivo de contribuir para a construção de um cidadão consciente de seus deveres e direitos, conforme previsto na legislação vigente.

O currículo e os planejamentos pedagógicos são utilizados para orientar as ações dos profissionais da educação, fornecendo diretrizes para alcançar objetivos específicos e desenvolver habilidades relacionadas aos conteúdos trabalhados. A produção e avaliação contínua desses planejamentos possibilitam a adaptação e inovação na prática pedagógica, buscando atender às necessidades da comunidade escolar. Nesse processo, temas relevantes são incluídos e habilidades que vão além do previsto na BNCC e DCM são trabalhadas, refletindo a criatividade dos profissionais e a realidade local.

A escola também procura proporcionar vivências diferenciadas às crianças, com ações que acontecem através de aulas-passeio, palestras, dinâmicas, participação em outros eventos organizados pela SME. Compreendemos que proporcionar às crianças vivências diferenciadas no espaço escolar exige de todas as pessoas envolvidas, um esforço no sentido de entender o papel da educação na vida dos estudantes, e que esse entendimento também é construído através de estudos, reflexões, planejamento coletivo da equipe envolvida, comprometimento no desenvolvimento das propostas e projetos e, além disso, do apoio financeiro dos órgãos responsáveis.

É importante destacar que a EMEI do Bairro Mansour oferece AEE em dois turnos, manhã e tarde. Esse serviço é direcionado a estudantes com necessidades especiais, tendo como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e promover a participação plena do aluno, de acordo com suas necessidades

específicas.

Após a análise do ambiente da EMEI do Bairro Mansour, foi possível observar que o espaço apresenta condições favoráveis à implementação de metodologias pedagógicas inovadoras, capazes de promover experiências de aprendizagem significativas para as crianças. Esse ambiente propício possibilita a exploração de métodos diferenciados, estabelecendo conexões e vivências únicas entre os educandos e os conteúdos curriculares. Diante disso, planejei uma vivência com o Drama para as crianças, estratégia que reconheço como potente no desenvolvimento de sua oralidade.

Em relação aos participantes da pesquisa, foram convidados alguns colegas de profissão para contribuir com o estudo. A escola possui aproximadamente cem profissionais distribuídos em diferentes funções, incluindo a gestão, composta pelo diretor, a vice-diretora e quatro analistas pedagógicos; professores e professoras; educadores infantis e/ou profissionais de apoio; além das auxiliares de serviços da educação básica (ASB). Dentro dessa comunidade escolar, contei com a colaboração direta do diretor Leonardo Luís de Freitas, das professoras Janainne Coutinho, Elisângela Moreira e Diane Resende, bem como das profissionais de apoio Fernanda Alencaster, Beatriz Paula e Vercilene Duarte.

Conforme mencionado anteriormente, a turma do 1º período “A” foi o grupo de crianças participantes da pesquisa. Para garantir a confidencialidade, utilizei pseudônimos ao me referir às crianças, uma vez que novas crianças foram integradas à turma ao longo da pesquisa, mesmo tendo sido obtida autorização prévia dos responsáveis para a participação. Essa medida garantiu a organização dos dados e a proteção da identidade dos participantes.

Para fins desta pesquisa, faz-se necessário evidenciar que atuo como professora regente 2 (R2)¹⁴ em duas turmas de primeiro período, ministrando os conteúdos de Culturas Regionais e Locais (CRL), e atuo em uma turma de G3 parcial, onde ministro os conteúdos a CRL e Traços, Sons, Cores e Formas (conteúdos de Artes).

3.2- Procedimentos metodológicos

A pesquisa fundamenta-se na utilização do Drama como forma de explorar o desenvolvimento da oralidade das crianças, apoiando-se em normativas e legislações que incentivam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral delas, respeitando suas potencialidades e interesses. Entendo que a escola deve ser um espaço democrático e aberto à

¹⁴ Professora regente 2, ou R2, é a professora que ministra os conteúdos de Culturas Regionais e Locais e Traços, Sons, Cores e Formas para as crianças nos dias de módulo das professoras regentes 1 da turma.

inovação metodológica, capaz de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que favoreçam a formação de memórias afetivas e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Dessa forma, a instituição se apresenta como um ambiente propício para a construção de um currículo que valorize a convivência coletiva e o protagonismo infantil. Com esse entendimento, convidei a turma do 1º período “A” para embarcar comigo nesta jornada de descobertas e aprendizagens por meio do Drama, acreditando no potencial de cada criança de construir seu conhecimento de forma criativa e significativa.

[...] A criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não passam de modo muito diferente. Um autêntico diálogo me conduziu a pensamentos de que eu não me acreditava, de que eu não era capaz, e às vezes sinto-me seguindo num caminho que eu próprio desenhava e que meu discurso, relançado por outrem, está abrindo para mim. [...] (Merleau-Ponty, 2002. p. 20)

A reflexão de Merleau-Ponty (2002) evidencia que tanto a criança quanto o adulto vão além do que conseguem expressar verbalmente, e que o diálogo autêntico pode abrir caminhos de pensamento antes desconhecidos. Essa ideia dialoga com minha pesquisa, pois o teatro, ao criar espaços de interação e expressão sensível, possibilita que estudantes vivenciem esse processo de descoberta de si e do outro. Assim, espero contribuir para um entendimento mais amplo de como o teatro pode enriquecer o processo educativo e inspirar outros educadores a incorporar essa metodologia em suas práticas pedagógicas.

Para dar início a minha prática na escola, no decorrer do mês de janeiro de 2025 me reuni com o orientador para decidirmos qual seria o pré-texto que utilizaríamos para construção do processo. Assim, para tomar esta decisão, parti de um conteúdo obrigatório e de grande relevância dentro do contexto escolar, escolhi abordar o tema Diversidade, explorando as diferenças físicas existentes dentro do ambiente escolar, mais especificamente na turma do 1º período “A”. Essa escolha também foi influenciada pelo fato da turma reunir crianças neurotípicas e neuroatípicas. Assim, a partir de uma sugestão do orientador, utilizamos como pré-texto a obra "Felpe Filva", de Eva Furnari.

A obra narrativa em questão apresenta a trajetória de um personagem central, Felpe Filva, um coelho poeta cuja personalidade é marcada pela solidão e pela produção de poemas de tom melancólico. A narrativa inicia-se com a descrição do cotidiano de Felpe, cuja expressão artística reflete um estado de isolamento emocional. A trama se desenvolve a partir de um evento central: o recebimento de uma carta de uma fã, identificada como Charlô (que no processo de Drama desenvolvido nesta pesquisa apelidamos carinhosamente como Clô), cuja opinião contrária a estética e o conteúdo dos poemas de Felpe. Essa troca de missivas

desencadeia uma série de correspondências que, ao longo da narrativa, revelam-se catalisadoras de uma transformação significativa na vida do protagonista.

Ao longo do enredo, a história distingue-se por explorar diferentes gêneros textuais, incluindo poemas, cartas, receitas e autobiografias. Essa variedade de formas discursivas serve como recurso para ilustrar o processo de mudança e amadurecimento de Felpo, que passa a aceitar as diferenças de opiniões e a reconhecer a multiplicidade de perspectivas. A narrativa é apresentada de forma lúdica, tornando a leitura acessível, abordando temas como aceitação, diversidade e a importância do diálogo. Em suma, a obra apresenta uma narrativa que combina elementos de humor e aprendizado, utilizando diferentes registros textuais para enriquecer a história e destacar a evolução emocional do personagem principal, culminando na sua maior compreensão e valorização das diferenças humanas.

De maneira clara, meu orientador mostrou como abordar o tema por meio da obra em questão. Fomos conversando e fui anotando as ideias para a elaboração dos esboços de cada episódio do processo de Drama. Em seguida, me dediquei a leitura do livro "Felpo Filva", sugerido como pré-texto, cuja narrativa aborda temas como diferenças físicas, preconceito, identidade, bullying, autoaceitação, entre outros. A relevância dessas questões para o contexto escolar imediatamente ressoou em minha prática docente. Concluído esse momento de leitura, reflexão e definição do conteúdo a ser explorado no Drama em processo, comecei a redigir o esboço, que refletia minha concepção sobre cada episódio, e o submeti à aprovação.

A organização do processo foi estruturada em um episódio introdutório, que denominamos como episódio nº 0, que funcionaria como um período de preparação e de alinhamento com as crianças, facilitando a transição entre o mundo real e o ficcional por meio de determinados comandos, seguido por mais quatro episódios que compuseram o processo de Drama.

Na prática realizada, cada episódio envolveu estratégias específicas, cujo desenvolvimento variou conforme o tempo total do processo. Para fins de planejamento, delimitei apenas um episódio por aula, garantindo assim um ritmo adequado à compreensão e à análise detalhada do conteúdo. Organizado o pré-texto e definidos a quantidade de episódios, partimos para a estruturação do processo.

As férias terminaram e iniciamos o ano de 2025, a documentação necessária para as liberações já estavam organizadas, inclusive já havia entregado à direção da escola a autorização do CEMEPE para a realização da pesquisa. Nos primeiros dias de aula me reuni com o diretor Leonardo para detalhar cada etapa da prática proposta e solicitei a liberação de alguns profissionais que contribuíram para a realização da prática da minha pesquisa. Os termos

de autorização para participação e uso de imagem foram impressos para a reunião com os pais da turma selecionada para a pesquisa.

Entretanto, algumas alterações foram necessárias no primeiro dia de aula. Inicialmente, contaria com a colaboração da analista Maria, mas, para minha surpresa e frustração, ela foi transferida para outra escola durante as férias. Essa situação gerou um sentimento de apreensão, pois Maria havia sido uma importante confidente e incentivadora desde o início da definição do meu tema de pesquisa. Nesse contexto de incerteza, a nova especialista pedagógica, Arlete, que já integrava a equipe da escola, assumiu as turmas de 1º e 2º períodos. Sua presença trouxe um certo alívio, uma vez que, assim como a analista anterior, ela demonstra interesse por atividades que estimulem a criatividade das crianças. Após essa fase inicial, apresentei novamente o meu projeto de pesquisa à nova analista, que se mostrou bastante interessada e se colocou à disposição para colaborar.

Ao entender que o mês de fevereiro se aproximava, uma onda de expectativas me envolvia, entrelaçada a uma palpável sensação de apreensão. Era neste momento que se aproximava a fase mais crucial de minha pesquisa, um ponto culminante que exigia a aplicação de toda a preparação e orientação que havia recebido. A expectativa pulsava em meu interior, enquanto a ansiedade sussurrava em meus pensamentos, refletindo a dualidade de emoções que permeava minha jornada acadêmica. Este momento representava uma confluência singular entre a experiência pedagógica e as práticas do Drama, um espaço onde a oralidade das crianças de quatro anos poderia florescer em meio a um ambiente lúdico e imaginativo. À medida que me preparava para essa jornada, uma onda de emoções e reflexões invadiu minha mente. A insegurança se fazia presente, sussurrando dúvidas sobre minha capacidade de me apropriar de um método que não estava enraizado em minha formação acadêmica.

O Drama, com sua essência vibrante e expressiva, prometia não apenas um meio de comunicação, mas também um caminho para a construção da identidade e da autoconfiança nas crianças. No entanto, a incerteza sobre como conduzir esse processo me fazia hesitar. O peso da responsabilidade de guiar pequenos seres em um universo tão rico e complexo me levava a questionar se seria capaz de proporcionar a elas uma experiência que realmente ampliasse suas vozes. As imagens de rostos infantis iluminados pela descoberta e pela alegria de se expressar ecoavam em minha mente. Perguntava-me se conseguiria criar um espaço seguro onde cada criança pudesse sentir-se à vontade para explorar sua criatividade, para soltar suas vozes e dar vida às suas histórias. A ideia de facilitar esse desenvolvimento me enchia de entusiasmo, mas também de um temor reverente diante da beleza e da fragilidade da infância.

Enquanto estratégia pedagógica, o Drama manifesta-se como uma abordagem

multifacetada e enriquecedora, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças. A partir do reconhecimento de que ele explora o jogo simbólico, a expressão artística e a vivência de papéis, observa-se que essa abordagem favorece a construção de competências essenciais de forma lúdica, criativa e participativa.

3.3- Apresentação do processo de Drama desenvolvido com as crianças.

Esta seção marca o início de uma jornada pedagógica na EMEI Mansour, onde a experiência prática se entrelaça com a teoria do Drama na educação infantil. Retornamos das férias no dia 3 de fevereiro, com as reuniões pedagógicas realizadas entre os dias 3 e 5, e a partir do dia 6, iniciou-se os dias letivos. Passada a semana de adaptação das crianças, comecei as observações investigativas na turma escolhida para execução da minha prática, a turma do 1º período “A”. Esse processo de observação foi fundamental para conectar a teoria adquirida sobre o Drama à realidade da sala de aula, permitindo-me identificar como implementar estratégias lúdicas que promovam a expressão e o aprendizado das crianças de forma mais efetiva. Essa turma é composta predominantemente por alunos de anos anteriores da escola, que haviam sido meus alunos em 2024. Essa familiaridade gerou em mim um sentimento de segurança e conforto.

A turma é constituída por 15 crianças, dentre as quais se destacam Felipe, uma criança autista que requer nível 2 de suporte¹⁵, sendo acompanhado pela profissional de apoio Flávia; Sofia, com dificuldades na fala, apresentava ausência de linguagem expressiva e incapacidade de formular e verbalizar pensamentos e frases, evidenciava dificuldades significativas para seguir comandos simples, entender perguntas e estabelecer a relação entre palavras e seus respectivos significados. Lucas, que está em processo investigativo com indicativos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As demais crianças da turma são consideradas neurotípicas.

Após me familiarizar com a dinâmica da turma e com os profissionais que atuam diretamente com eles, apresentei meu projeto de pesquisa à professora regente, Janainne, e à profissional de apoio, Fernanda, em que ambas se colocaram à disposição para embarcarmos juntas nesta aventura pedagógica.

Na segunda semana do início das aulas, foram realizadas reuniões com a comunidade

¹⁵ Uma criança com autismo nível 2, ou autismo moderado, necessita de apoio significativo para lidar com as demandas do cotidiano, tanto no ambiente familiar quanto escolar. Ela apresenta dificuldades mais acentuadas na comunicação e na interação social, exigindo adaptações e auxílio constante para desenvolver suas habilidades.

escolar com o objetivo de discutir assuntos administrativos e pedagógicos da escola. Durante esse encontro, o diretor concedeu-me a oportunidade de apresentar aos pais da turma do 1º período A, a pesquisa que desenvolveria com as crianças. Identifiquei-me como professora R2, responsável pela campos de experiências de Culturas Regionais e Locais, e Traços, Sons, Cores e Formas, e mestranda do programa de Mestrado Profissional em Artes da UFU (PROF-ARTES-UFU). Neste momento, expus de maneira clara os objetivos da minha pesquisa, explicando do que se tratava o Drama e suas implicações no desenvolvimento pedagógico das crianças. Para garantir a participação ativa dos alunos, solicitei aos pais que assinassem a autorização individual de cada criança, por meio de um formulário impresso, permitindo que elas se tornassem protagonistas desse processo educativo. Para minha satisfação, todos os pais demonstraram compreensão acerca da seriedade do trabalho que proponho, autorizando, assim, a participação de seus filhos nessa experiência.

Após concluir mais uma etapa do projeto, assumi a fase de organização da equipe convidando colegas de profissão para participarem comigo desse processo empírico do Drama na escola. Elas prontamente se dispuseram a colaborar, demonstrando comprometimento e entusiasmo em atuar como personagens ou auxiliares nos registros de fotos e filmagens, bem como na garantia da segurança das crianças. Ressalto que nossa prática ocorreu na área externa da escola, no quiosque, cercado pela reserva ambiental do local e pela área de esportes da FUTEL. Nesse processo, exerci os papéis de professora coordenadora, articulando as informações que foram surgindo durante os episódios, professora no papel e registradora, tanto no caderno de campo quanto nas fotos e filmagens.

A experiência de atuar em uma escola pública situada na periferia, especialmente em um contexto de convivência e colaboração com outros órgãos públicos, como as secretarias de esporte e saúde, oferece uma oportunidade singular para compreender as complexidades enfrentadas na implementação de práticas acadêmicas nesse ambiente. Nesse sentido, a minha iniciativa de vivenciar na prática essa realidade decorreu do desejo de experienciar, de forma direta, os desafios e limitações inerentes à escola pública de periferia, compreendendo suas particularidades socioeconômicas, estruturais e culturais.

Ao decidir vivenciar essa experiência, busquei compreender de perto as limitações impostas por essas condições, tais como a insuficiência de materiais didáticos, a precariedade das instalações físicas, a necessidade de adaptar as atividades às restrições de espaço e tempo. Essa iniciativa visou, também, explorar estratégias de resistência e criatividade por parte dos profissionais da educação na tentativa de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, mesmo diante das adversidades. Além disso, proporcionou *insights*

importantes para a elaboração de propostas que possam, de forma realista e sensível às especificidades locais, promover melhorias e ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Com toda a parte burocrática devidamente organizada e concluída, finalmente chegou o momento de dar início à emocionante aventura na EMEI Mansour, marcando o início de uma jornada repleta de descobertas, aprendizados e novas experiências. Encerro este momento com uma promessa dourada: na próxima lua, exploraremos a floresta encantada do quintal. As máscaras que confeccionei para o trabalho, agora repousando em seus envelopes, aguardam ansiosamente, sonhando com as aventuras que virão e preparando-se para as maravilhas que nos esperam nesse novo capítulo da nossa história.

3.4- O Drama, um convite à aprendizagem, que nunca se encerra

No início do processo, planejei uma aula introdutória intitulada Episódio nº 0, que teve como objetivo preparar as crianças para uma atividade lúdica subsequente. Durante esse período, foram implementadas ações de preparação com as crianças, visando introduzi-las de forma gradual ao contexto ficcional e às atividades planejadas. Para documentar esse momento inicial, contei com a colaboração da profissional de apoio da sala, Fernanda, responsável por registrar a experiência por meio de fotografias, contribuindo assim para a análise e reflexão sobre o desenvolvimento e o andamento do processo pedagógico.

O sol da quarta-feira tingia os muros da escola, quando adentrei o pátio, meu coração batendo no ritmo ansioso de quem carrega nas mãos um segredo mágico. A mochila, mais pesada que o habitual, guardava não apenas livros e planejamentos, mas sementes de fantasia prestes a germinar em nossa floresta imaginária. Como de costume iniciamos nossa roda matinal que gira suave como os ponteiros do relógio da infância. Nem mesmo o vento que brincava pelas janelas suspeitava do que estávamos prestes a conjurar. Mantive o mistério envolto em normalidade, e logo comecei com: “Bom dia, meus pequenos exploradores. Quem quer começar nossa roda com uma música?”, minhas palavras, aparentemente comuns, eram a primeira pista do portal que iríamos atravessar.

Como de costume, trouxe algumas músicas para estimular a coordenação motora, a percepção e a interação das crianças. Sem pressa, deixei que a manhã nos conduzisse até o momento perfeito para revelar nosso segredo coletivo. Havia escolhido cuidadosamente a canção “Que som que esse bicho faz?” - Mundo Aquarela Kids para iniciar nossa atividade, pois ela nos convida a explorar os sons dos animais de maneira lúdica e envolvente. Ao final

da música, promovemos um diálogo espontâneo, onde cada criança compartilhou suas preferências e os sons que conhece, ouvindo individualmente cada uma, explorei as características físicas de cada um, chegando ao assunto das diferenças entre eles, enfatizando a singularidade e a beleza de cada um.

Durante essa conversa, percebo Felipe, nossa criança autista, demonstrando um envolvimento profundo: ele canta, imita os sons dos animais e manifesta um desejo genuíno de se transformar em cada um deles. Algumas crianças, embora mais tímidas, escolhem seus animais preferidos e participam com entusiasmo. Neste momento, proponho uma brincadeira na área externa, para explorarmos novamente a música dos animais. As crianças se animaram, e descemos para a área do parquinho. Ao som da música todos cantavam, dançavam e imitavam os sons dos animais. Ao finalizar esse momento, sugeri que pudéssemos nos transformar em animais para adentrar num mundo mágico. A proposta foi aceita com alegria, e aproveitei para estabelecer alguns comandos e regras para que a brincadeira flua de forma organizada.

Figura 3 - Dançando e cantando a música “O som dos animais” na área externa



Fonte: arquivo pessoal

Neste momento, nos sentamos no chão e iniciei um diálogo sobre as preferências de cada criança em relação aos animais. Cada uma falou de forma espontânea sobre seu animal preferido, apenas duas crianças desejavam o mesmo animal. Para ser justa com todos, aquele animal solicitado pelas duas acabou ficando com quem havia escolhido primeiro. Em seguida,

mostrei as outras opções de animais que estavam disponíveis, e, ao final, todos ficaram satisfeitos com suas escolhas.

Já para mediar a entrada no mundo mágico e adentrar o reino da imaginação criativa, espaço simbólico onde os animais escolhidos ganhariam vida através do corpo, da voz e do movimento das crianças, decidi estabelecer limites claros, estruturantes tanto para a segurança emocional quanto para o desenvolvimento da narrativa. Planejei então que a transição entre os mundos real e ficcional fosse mediada por um ritual sonoro: **um toque do pandeiro**: como um feitiço despertando a floresta, convidando os pequenos a adentrarem o universo mágico, onde suas identidades se fundem às dos animais eleitos; **dois toques**: soam como um chamado de retorno, trazendo-os de volta ao porto seguro da sala de aula. Essa dança entre realidade e fantasia não apenas organiza o tempo pedagógico, mas também ensina, poeticamente, que toda brincadeira é um vai-e-vem, um exercício de entrar e sair de personagens, de experimentar sem perder-se.

Com isso definido, mostrei o pandeiro e expliquei a eles qual seria a sua função ou seja, ao ouvir o toque do pandeiro, todos deixam de ser crianças e passam a agir como seus animais, seguindo os sons e comandos da música, com dois toques voltamos a ser crianças.

A atividade se desenrolou de forma espontânea, cada criança imitando seu animal de forma única, com gestos, sons ou ambos.

Observo Sofia, uma garotinha com dificuldades de dicção, empenhada em reproduzir o som da galinha que escolheu. Com esforço e muita determinação, ela consegue produzir o som desejado, mostrando seu envolvimento e vontade de participar. Quando o pandeiro toca novamente, todos retornam ao comportamento infantil, encerrando a brincadeira de maneira natural e divertida. A receptividade das crianças foi positiva, sem rejeições, o que me motivou a dar continuidade às atividades.

Para expandir essa experiência, perguntei às crianças o que podemos fazer para identificar nosso animal para os demais colegas, proponho a criarmos algo que pudéssemos usar. Samuel, uma criança atenta aos detalhes, sugere espontaneamente: “Tia, podemos fazer uma máscara?” Essa ideia surgiu naturalmente, pois o uso de máscaras é uma estratégia pedagógica comum em nossas abordagens temáticas ao longo do ano. Optei por trazer máscaras previamente impressas em preto e branco, contendo os animais mencionados na música, para que eles pudessem usar a imaginação na produção. Disponibilizei giz de cera, algodão e lápis de cor, cola colorida, e cada criança personalizou sua máscara, promovendo o engajamento e a criatividade.

Conforme Pereira (2015), os recursos materiais devem priorizar o estímulo à

imaginação, pois o nível de engajamento dos participantes no processo está diretamente relacionado ao grau de identificação e apropriação desses materiais durante a interação. Essas materialidades selecionadas no processo podem ser construídas a partir de diversos recursos e apresentarem diferentes formatos.

A atividade culminou na caracterização das máscaras, que foram utilizadas para simbolizar os animais em nosso processo de Drama. Para finalizar, combinamos que, na próxima semana, visitaremos a “floresta mágica” dos animais, localizada no quintal da escola, reforçando a conexão entre a brincadeira lúdica e o ambiente natural. Essa visita visou fortalecer o vínculo entre o imaginário criado em sala e o mundo real, promovendo uma experiência sensorial e de descoberta.

Figura 4 - Máscaras usadas pelas crianças, a primeira materialidade do processo de Drama



Fonte: arquivo pessoal

A atividade de caracterizar as máscaras para simbolizar os animais no nosso processo de Drama estabeleceu uma conexão direta com a ampliação do espaço ficcional, que é fundamental nas brincadeiras de faz de conta infantis. Ao criar esses elementos teatrais, atuei como mediadora, facilitando a transição entre o mundo imaginário e o real, especialmente na visita à “floresta mágica” no quintal da escola. Essa saída ao ambiente natural reforçou o

vínculo entre o espaço lúdico criado na sala de aula e o ambiente externo, promovendo uma experiência sensorial que ajudou as crianças a distinguírem, de forma lúdica, os limites entre o real e o ficcional. Dessa forma, o Drama não apenas amplia o universo de imaginação das crianças, mas também estimula a experimentação e a descoberta, fortalecendo a compreensão do espaço natural como parte integrante do seu mundo imaginativo.

Como professora mediadora, busquei promover um ambiente de diálogo que favorecesse a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas desde o início do encontro. Durante a atividade, realizei um registro sistemático das escolhas individuais e preferências das crianças, com o intuito de embasar a personalização das etapas seguintes do Drama.

Segundo Pereira (2015), o Drama utiliza a habilidade natural das crianças de aprender por meio da imitação e do faz de conta, criando situações ficcionais que abordam desafios, desejos, curiosidades e problemas do seu cotidiano. Da mesma forma que o Drama utiliza os benefícios do faz-de-conta infantil para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, o RCNEI afirma:

O brincar de faz-de-conta[...], possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (Brasil, 1998, p. 171).

Este episódio, denominado Episódio nº 0, marcou uma etapa importante na construção do universo imaginário das crianças. Ele promoveu a expressão corporal e vocal, a percepção das diferenças, além da estimulação da imaginação e o envolvimento com o tema de forma lúdica, significativa e prazerosa.

O planejamento do primeiro episódio do processo de Drama foi elaborado com atenção, visando abordar a temática da diversidade física de maneira lúdica e pedagógica. Inicialmente, a intenção foi convidar colegas próximas com disponibilidade para colaborar durante a semana, garantindo assim uma produção mais dinâmica e participativa. Nesse sentido, contatei a professora Janainne, responsável pela regência da turma 1º período A, e a professora de educação física, Diane (ambas estariam de módulo no dia programado) para que pudessem auxiliar na documentação do processo por meio de registros fotográficos e filmagens das crianças em ação.

Para assegurar a integridade do contexto ficcional e evitar que as crianças se

dispersassem para outros espaços do ambiente, contei também com o apoio de Fernanda, cuja função foi garantir que as crianças não se dispersassem na área externa. Além disso, convidei Beatriz, uma profissional de apoio de outra turma, para interpretar o papel de uma personagem-chave na trama, a coelha Clô, amiga de Felpo.

A inserção dessa personagem foi fundamental para desencadear a ação dramática, uma vez que Clô havia esquecido uma caixa na floresta, contendo um bilhete, uma foto de Felpo quando criança, usando uma máquina para esticar orelhas, uma cenoura e uma receita de bolinho de chocolate. A caixa de estímulo foi usada como elemento mediador para despertar a curiosidade das crianças, funcionando como gatilho para experiência dramática. Mais do que um simples conjunto de objetos, é um recurso de mediação simbólica que ativa a imaginação, a curiosidade e a construção de narrativas.

Figura 5 - Caixa de estímulo usada no processo de Drama



Fonte: arquivo pessoal

Para reforçar a imersão no mundo ficcional, a personagem Clô foi caracterizada com uma tiara de orelhas de coelho, enquanto eu, assumindo um papel ativo na narrativa, utilizei uma tiara de orelhas de ratinha para adentrar o "mundo mágico dos animais". Essa estratégia visou estabelecer uma conexão lúdica entre os participantes e o enredo, facilitando a suspensão da realidade cotidiana em prol da experiência imaginativa.

Com as caracterizações definidas, cheia de expectativas e ansiedade, recepcionei as crianças com uma música suave e brinquedos de encaixe despejados sobre as mesas, criando um ambiente acolhedor. Após os procedimentos de rotina (café, banheiro e hidratação) iniciamos a roda de conversa, momento em que cantamos

e compartilhamos novidades. Nesse instante, as crianças manifestaram espontaneamente seu interesse pelo projeto em curso. Gabriel, de forma entusiasmada, questionou: “*Tia, hoje vamos no mundo mágico?*”. Sua pergunta confirmou o engajamento do grupo e a eficácia do trabalho prévio de construção do imaginário coletivo.

Realizei uma retomada dos conceitos trabalhados na semana anterior, revisitando discussões sobre diversidade humana e animal, com ênfase nas semelhanças, diferenças e valores como aceitação e respeito. Em seguida, as máscaras foram dispostas sobre a mesa, e ao som do pandeiro, sinal sonoro que demarcava a transição para o universo ficcional, as crianças levantaram-se em busca dos seus adereços. A agitação foi intensa, com todos solicitando ajuda para colocar as máscaras, demonstrando envolvimento e antecipação pelo que estava por vir. Uma vez preparados, conduzi o grupo ao quiosque da escola, espaço que, na narrativa, representava a floresta do mundo mágico.

Figura 6 - Os animais em direção a floresta mágica



Fonte: arquivo pessoal

Ao chegarmos na floresta mágica, os animais entraram de forma espontânea explorando a floresta em busca de outros animais. A floresta (quiosque), situada no quintal da escola e circundada por uma reserva de preservação ambiental, proporcionou um espaço rico para a

exploração.

Após poucos minutos de exploração, uma das crianças, Isabela, avistou uma caixa embaixo de uma grande árvore e anunciou sua descoberta com entusiasmo. O burburinho gerado pela descoberta evidenciou a excitação do grupo, saíram todos em direção da caixa, onde manifestaram um desejo coletivo de abri-la. Contudo, ao perceber a situação, fui em direção a eles e os lembrei sobre a importância de respeitar a propriedade alheia, enfatizando que a caixa não nos pertencia.

Figura 7 - Momento da descoberta da caixa de estímulos



Fonte: arquivo pessoal

A situação se intensificou quando Samuel reivindicou a caixa como sua: “Tia a caixa é minha”, mas os colegas contestaram essa afirmação. Em seguida, Sofia, uma criança com dificuldades na fala, puxou a caixa e a abriu. Rapidamente, Alice empurrou a abertura e disse que não era para abrir. Nesse momento, Sofia identificou a cenoura que estava dentro da caixa, chamando-a de "cenola". Tentando contornar a situação, pedi a Gabriel que levasse a caixa para

fora da floresta.

O diálogo sobre a propriedade da caixa continuou, e Alice argumentou, citando a expressão que a sua irmã havia ensinado, — achado não é perdido, sugerindo que poderíamos abri-la. Propus, então, que procurássemos o verdadeiro dono da caixa. Enquanto alguns permaneciam interessados em abri-la, o guardião da vez segurava com firmeza, seguindo rumo à escola.

Sugeri que fossem perguntando aos animais (as pessoas) ao redor se eram deles, ainda estávamos no contexto ficcional. As crianças começaram a interagir com as pessoas ao redor, questionando se a caixa pertencia a elas. A caixa passou de mão em mão, despertando a curiosidade coletiva. Temendo que fossem abrir a caixa, pois a curiosidade era muita, pedi ao Gabriel que me entregasse a caixa, assim ele o fez.

Durante o percurso, as crianças compartilharam suas impressões sobre o que poderia haver dentro da caixa. Enzo aventurou-se a dizer que talvez houvesse um mapa, enquanto Mateus a descreveu como um "baú pirata". A nossa busca pelo dono da caixa, ou "baú", nos levou à cantina, às salas de algumas turmas e à sala dos professores. Por onde passavam, era questionado quem era o proprietário da caixa. Foi então que Samuel, percebendo que a caixa não pertencia a ninguém em especial, exclamou: "É sua, professora! É sua mesmo! Eu vi, você colocou a caixa na floresta!". Tentando me desvincular da situação, argumentei que estávamos todos juntos na sala o tempo todo e que não poderia ter sido eu que coloquei a caixa na floresta.

De volta na sala, o desejo de abrir a caixa persistia, especialmente em Felipe, que demonstrava uma forte determinação em descobrir seu conteúdo, puxando a caixa das minhas mãos. Ao perceber que realmente iriam abrir a caixa, toquei o pandeiro novamente, fazendo a transição de volta ao mundo real. Sentamos em círculo, respiramos e aproveitei a oportunidade para discutir a propriedade da caixa, ressaltando que ela não nos pertencia e que não poderíamos abri-la até encontrarmos o seu dono, mas que isso só poderia ser feito no mundo mágico. Para acalmar a curiosidade do grupo, sugeri que, caso ninguém reclamasse a caixa no dia seguinte, poderíamos retornar à floresta para tentar localizar o dono e, se não tivéssemos sucesso, poderíamos abri-la. Todos concordaram com a ideia.

Já conformados com o nosso combinado, a narrativa ganhou um novo rumo quando Clô, interpretada por Beatriz entrou na sala bastante ofegante em busca de uma caixa. As crianças, tomadas pela curiosidade, correram em direção à porta. Clô então perguntou se alguém havia encontrado uma caixa que seu amigo deixou para ela na floresta, ela havia deixado a caixa para ir ao banheiro e quando voltou a caixa havia sumido. Heloísa, uma menina doce com uma voz baixa, respondeu: —“achamos!”. Clô entrou e se sentou na cadeira para receber sua caixa.

Figura 8 - Clô entrando na sala a procura de sua caixa



Fonte: arquivo pessoal

Samuel pegou a caixa para entregar a Clô, quando Sofia a tomou de suas mãos e com sorriso no rosto foi em direção a coelha e a entregou. Ao tentar abri-la, Clô não conseguiu, pois as crianças queriam ver e pegar o que havia dentro, tornando o ambiente tumultuado e barulhento. Pedi calma a eles, e os acomodei no chão, ela se acomodou na cadeira entre as crianças, disse quem era seu amigo e começou a mostrar os objetos para todos: um bilhete, uma cenoura, uma receita de biscoitos de chocolate e uma foto de Felpo criança usando a máquina de esticar orelhas, objeto este que lhe foi colocado ainda criança na tentativa de igualar as suas orelhas.

Figura 9 - Clô conversando com as crianças sobre os objetos da caixa e seu amigo Felpo



Fonte: arquivo pessoal

Quando Clô lia o bilhete, as crianças ouviam atentamente:

Querida Clô, hoje eu queria muito te encontrar, mas fiquei um pouquinho envergonhado. Sou um animal diferente dos outros e fiquei com medo de você me achar muito feio. Deixei pra você uma foto, o objeto que usei por muito tempo quando era pequeno para que entenda o motivo de não querer ver ninguém. Por me sentir um pouco diferente decidi não ficar para nosso encontro. Deixei também a receita dos meus bolinhos preferidos. Quem sabe um dia possamos nos encontrar (Felpo)

À medida que ela mostrava os objetos, todas ficaram imóveis, observando e ouvindo com atenção tudo o que ela dizia. Ficaram surpresas ao ver a foto da máquina de esticar orelhas. Alice, muito atenta, perguntou para que aquilo servia, e Clô respondeu que também não sabia. Seu olhar se entristeceu ao ler que seu amigo havia partido, por se sentir feio e diferente dos demais animais da sua espécie. Entristecida, Clô pediu ajuda para encontrá-lo. As crianças, comovidas, começaram a falar todas ao mesmo tempo, mas suas palavras se misturavam, dificultando a compreensão do que diziam.

Clô pediu silêncio e fez a pergunta novamente: — Vocês podem me ajudar a encontrar o Felpo? As crianças, em uníssono, aceitaram ajudá-la e firmaram o compromisso de que na próxima semana, se encontrariam na entrada da floresta mágica. Lá, elas se dirigiriam a um portal que as levaria à cidade dos animais. Clô enfatizou que apenas os animais poderiam atravessar o portal, para isso, cada um deveria se transformar em um animal e, para comprovar sua identidade, imitar o som correspondente ao seu animal. Assim, o portal se abriria para a passagem.

O episódio terminou com Clô se despedindo e prometendo encontrá-los na semana seguinte, às 8:00, próximo ao portal. Enquanto se afastava, uma criança, tomada pela curiosidade, decidiu segui-la para descobrir onde ela morava. No entanto, de forma rápida, Clô desapareceu pelas escadas e, como estávamos no ambiente escolar, não pudemos acompanhá-la. Ao toque do pandeiro, as crianças compreenderam que não estávamos no mundo mágico e todos voltaram para realidade.

Na manhã seguinte, tive aula com eles e, ao recepcioná-los, o entusiasmo era evidente, com perguntas sobre o retorno à floresta para ajudar a Clô. Após a rotina, marcamos no calendário da sala a data da próxima aventura. Essa experiência prática evidenciou a capacidade das crianças de se envolverem ativamente na narrativa e sua curiosidade em explorar a dinâmica de pertencimento e amizade.

Durante a primeira experiência de interação das crianças com a narrativa, observei que todas demonstraram interesse e tentaram se expressar de formas distintas ao se depararem com a personagem Clô. Cada criança apresentou uma maneira própria de se comunicar, evidenciando diferentes níveis de desenvolvimento da oralidade. Por exemplo, Sofia, de forma bastante assertiva, desejava expressar imediatamente o conteúdo da caixa encontrada na floresta, enquanto Felipe, de maneira lúdica, pulava e imitava o som do sapo, buscando captar a atenção dos colegas. Mesmo as crianças mais tímidas, que inicialmente demonstraram maior retraimento, participaram do momento, respondendo com segurança às perguntas relacionadas à busca pela ajuda na procura do amigo de Clô.

Durante a roda de conversa, pude perceber o entusiasmo das crianças ao compartilharem seus comentários sobre o cenário da floresta, sugerindo possibilidades do que poderia estar na caixa e manifestando disposição em colaborar na busca pelo amigo desaparecido. É importante destacar que a turma apresenta um perfil heterogêneo, composto por um grupo que participa de forma espontânea, expressando-se com facilidade, e outro que necessita de estímulos adicionais para se envolver minimamente nas discussões, o que torna a dinâmica de interação mais desafiadora.

A espontaneidade observada nas crianças reforça minhas expectativas positivas quanto ao desenvolvimento de suas habilidades orais. Esses avanços indicam uma evolução significativa na capacidade de expressão verbal, sinalizando que, embora ainda haja diferenças individuais, o processo de aquisição da oralidade está progredindo de maneira encorajadora.

A experiência nos convida a reconhecer as crianças não como seres limitados, mas como possuidoras de um vasto universo de saberes e curiosidades. As crianças como seres potentes, capazes de questionar e participar ativamente do seu entorno, demonstrando a nós educadores

que o ambiente escolar pode ser um espaço fértil para a construção do conhecimento por meio da ludicidade e da interação social por meio de atividades teatrais.

O segundo episódio, estruturei com base no seguinte planejamento: ao toque do pandeiro, as crianças, assumindo o papel de animais, encontrariam Clô na entrada da floresta mágica. Ela as guiaria através de um portal que dava acesso à cidade Koi-lândia¹⁶, onde residia Felpo Filva. Para atravessar o portal, as crianças precisariam realizar gestos ou emitir sons correspondentes aos animais que representavam, fortalecendo sua imersão no universo ficcional.

Uma vez na cidade, o grupo buscaria Felpo em sua toca, localizada na "Rua 88", com o objetivo de convencê-lo de sua importância para os amigos, apesar de suas diferenças. Contudo, não iriam encontrar Felpo, e deveriam procurar por ele por toda a cidade. Durante essa busca, eles chegariam a uma área de paisagem natural, onde há uma cerca de plantas. Nessa cerca, haverá alguns cartazes colocados por mim previamente, convidando os animais para um show de talentos que acontecerá na cidade. Os cartazes informam o dia e o local das apresentações.

Como mediadora, explicarei o conteúdo do cartaz para os personagens, destacando que é uma oportunidade para que todos possam mostrar suas habilidades e se divertir. Então, perguntarei se alguém gostaria de participar do show, estimulando a interação e o envolvimento deles na história.

Com essa proposta, Clô reforçaria o convite, dizendo que também participaria do show, incentivando os personagens. Com um ar de esperança, ela lançaria a possibilidade de que o Felpo possa estar no show de talentos. Assim, a busca pelo Felpo continuaria, agora com a esperança de encontrá-lo na apresentação, servindo como um gancho para o próximo episódio.

No entanto, poucos dias antes da atividade, fui informada de que Beatriz a profissional que interpretava Clô, não poderia participar devido a imprevistos pessoais, pois sua mãe, já idosa, havia sido internada com dengue, exigindo seus cuidados. Esse contratempo representou um grande obstáculo no desenvolvimento da pesquisa, evidenciando uma das dificuldades recorrentes em intervenções práticas realizadas em ambientes de trabalho: a instabilidade na disponibilidade de parcerias, causada pelas demandas profissionais e/ou pessoais.

Diante da impossibilidade de contar com a participação de Clô, foi necessário reconfigurar o episódio sem perder a essência da proposta. Para isso, introduzi a personagem Vó Coelha, interpretada por Vercilene, profissional de apoio da turma da sede do EMEI. Vó Coelha será a avó de Felpo e estará em sua toca na floresta, esperando pelo neto para um "chá

¹⁶ O nome 'Koi-lândia', foi criação minha para designar a cidade fictícia onde Felpo vivia, foi utilizado como referência espacial para auxiliar as crianças na compreensão do universo narrativo.

com biscoitos". Essa alteração permitiu manter a continuidade da trama e acrescentou um elemento afetivo, a figura da avó, que pode ampliar o vínculo emocional das crianças com a história.

Assim, na quarta-feira, 26/02/25, ao receber as crianças, dei início à rotina habitual, quando Lucas perguntou se íamos para o “mundo mágico”, disse que sim, mas antes teríamos nossa aula, porque Clô tinha marcado às 8:00 horas, na entrada da floresta. Até este momento eles ainda não sabiam que Clô, não iria nos encontrar.

Após a roda de conversa e musicalização com som, introduzi o som de um mosquito (zumm, zumm, zumm) antes de entrar no tema da dengue. As crianças ficaram buscando o mosquito com o olhar pela sala e nada enxergaram, neste momento trouxe alguns questionamentos sobre o mosquito, uma abordagem oral e alguns remeteram ao pernilongo e Samuel falou que era o mosquito da dengue, pegando esse gancho iniciei oralmente a temática de conscientização contra a dengue. Além do recurso sonoro, trouxe vídeos educativos e a música “Zum, zum, zum” da cantora infantil Yasmim Veríssimo¹⁷, que ensina como combater o mosquito, seus habitats e os riscos associados à sua presença.

Esse momento serviu para conscientizar as crianças sobre a doença, e os riscos que corremos quando descuidamos dos nossos quintais. De forma espontânea a roda de conversa ganhou relatos reais das crianças quanto a contaminação do mosquito em seus familiares. Samuel, um garoto super comunicativo, relatou a turma sobre o seu contato com a doença. No ano de 2024 havia sido picado pelo mosquito e ficou aproximadamente oito dias afastado da escola, disse que sentiu muita dor de cabeça e o corpo ficou pintadinho. Alice relatou que sua mãe tinha sido contaminada. Sofia falou dos vários lugares que o mosquito pode fazer sua moradia.

A conversa estava interessante sobre a dengue, tema esse que trabalhamos todos os anos na escola, como forma de conscientizar as crianças e suas famílias sobre a contaminação do *Aedes Aegypti*, causador das doenças da Dengue, Zika, Chikungunya e Febre Amarela.

Após essa introdução informativa sobre o mosquito causador da dengue, fizemos uma breve recordação do episódio anterior e da aventura que iríamos viver junto com a Clô, o momento esperado chegou, mas antes relembrei com as crianças os combinados estabelecidos para facilitar nossa imersão na narrativa. O entusiasmo entre as crianças era palpável; elas estavam ansiosas para iniciar a busca pelo amigo da Clô. Assim, iniciamos nosso ritual com um toque no pandeiro, que simbolizava o início da nossa jornada, e nos dirigimos, cheios de expectativa,

¹⁷ Música “Zum, zum, zum”, acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=5VQxl85iBHs>

para a floresta mágica.

Ao chegarmos na entrada da floresta, onde havíamos combinado com a Clô, não havia ninguém lá. As crianças perguntavam pela Clô. Para justificar sua ausência, simulei uma "ligação" com ela; ao telefone, repeti em voz alta as falas dela, como se estivesse se justificando. Todos fizeram silêncio para ouvir a conversa:

— Oi Clô! Cadê você?

— Minha mãe está doente, ela foi picada pelo mosquito da dengue, e tenho que cuidar dela, não consigo ajudar vocês a procurar meu amigo Felpo. Os animais podem ir sem mim. Diga a eles que, para o portal se abrir, precisam imitar o som do seu animal. Depois que todos fizerem, o portal vai abrir e eles podem entrar para procurar o Felpo.

Ao ouvirem a mensagem da Clô, os olhinhos das crianças brilharam imediatamente, e um coro animado ecoou: —Vamos procurar o Felpo! Foi então que, assumindo meu papel de mediadora entre os mundos, repliquei as orientações da nossa amiga coelha: “Cada animal precisará mostrar sua verdadeira essência. Quem for um gato, mia; quem for um cachorro, late. Assim, o portal reconhecerá que são amigos da floresta e permitirá que vocês passem!”

Para criar esse portal mágico, transformamos nosso expositor de metal — que tem formato de uma arara para pendurar roupas, o mesmo que usamos nas exposições escolares para sustentar os varais de atividades, dando-lhe uma nova aparência e funcionalidade. Com essa adaptação, convertimos um objeto comum em uma passagem encantada, que parece sair de um universo de fantasia, criando uma entrada especial e envolvente para o nosso espaço mágico. Cobrimos a estrutura com tecido amarelo sol, deixando uma única fenda central por onde os aventureiros poderiam atravessar, um de cada vez, rumo à cidade da Koi-lândia.

O momento em que cada criança ultrapassava o portal mágico, alguns fechavam os olhos, outros esticavam as mãos como quem sente a energia do lugar novo, todos completamente imersos na fantasia que construímos juntos. O tecido amarelo ondulava com a brisa da manhã, como se realmente estivesse carregado de magia, transformando nosso quiosque em um limiar entre mundos.

O sapo Felipe foi o primeiro a entrar, imitou seu sapo e saiu em direção ao banco que tinha logo a frente, os demais animais passaram e foram espontaneamente a busca do Felpo.

Figura 10 - Portal para a cidade Koi-lândia



Fonte: arquivo pessoal

Num piscar de olhos, meus pequenos exploradores se dispersaram pelo quiosque transformado, agora a encantadora cidade Koi-lândia. A euforia foi geral. Foi então que a ovelha Isabela parou subitamente e apontou para um canto especial (uma das churrasqueiras de tijolinho construída no espaço) e todos giraram simultaneamente seguindo sua indicação. Lá estava ela, a majestosa Vó Coelho, sentada em uma cadeira baixa na entrada de uma toca. Os animais correram se juntaram perto dela e gritavam:

— Cadê ele?

—Ele quem? Perguntou a coelha.

—O amigo dela. Disse Samuel.

Lucas apontou para a mata e disse, olha ele, eu vi, pulou na árvore e fugiu. Neste momento sugeri que falassem o que estavam procurando, e Alice disse a coelha, vamos procurar o amigo da Clô que fugiu.

A vó Coelho, com sua voz baixinha, perguntou quem era o animal que fugiu, Lucas disse: — O Felpo.

Ahh!!! disse a coelha. Eu sou a vó Coelho, a avó do Felpo, estou esperando por ele para um chá, mas ele ainda não apareceu por aqui. Vocês vão procurá-lo sozinhos?

Alice, mais que depressa, falou: - estamos procurando o amigo da Clô. Ela está com dengue por isso não veio.

Figura 11 - Toca da vó Coelho



Fonte: arquivo pessoal

Samuel completou: — vi ele ali, foi para dentro da floresta pulando pelo galho. Todos foram em direção à mata. E começaram a gritar. — Felpo! Felpo!

O momento com Samuel exemplifica os desafios inerentes ao trabalho teatral com crianças pequenas. Quando ele afirmou com convicção: — Vi ele ali, foi para dentro da floresta pulando pelo galho!, seu relato espontâneo demonstra plena imersão na fantasia, mas também revelava um desafio comum, a dificuldade em manter o foco narrativo coletivo. Imediatamente, todo o grupo partiu em disparada para a área que representava a mata, gritando em uníssono: —Felpo! Felpo!

Este momento, aparentemente caótico, revelou a natural impulsividade infantil que exigiu intervenções rápidas para equilibrar entusiasmo com o desenvolvimento do processo. Enquanto Samuel criava seu próprio elemento (o galho inexistente), outros reproduziam ações pré-estabelecidas, a corrida desenfreada demandava redirecionamento para manter a integridade física sem quebrar o clima lúdico. Este episódio ilustrou como o trabalho com crianças é dinâmico, um equilíbrio constante entre direcionamento pedagógico e acolhimento da espontaneidade infantil, onde os "erros" muitas vezes se tornam os momentos mais autênticos e ricos de aprendizagem.

Enzo, já ia na frente em outra direção, fora do bando seguiu em frente, e viu uma cerca coberta de plantas e nela tinha os cartazes que eu havia pendurado previamente. Pegou uma folha e trouxe até mim. E todos se voltaram para minha pessoa, então perguntei quem poderia ler o que estava escrito, Rafael logo respondeu: —Você tia, ‘nois’ não sabe lê o que está aí.

Neste momento abaixei com o papel na mão e comecei a ler para eles. Não entenderam nada. Era um cartaz, que trazia informações sobre um show de talentos que iria acontecer na cidade do Felpo. Interessados, queriam saber o que era isso. Então vó Coelha, começou a explicar o que seria um show de talentos.

— Animaizinhos, vai acontecer um show de talentos na floresta, onde todos os animais podem participar fazendo uma apresentação de dança, música, malabarismo ou show de mágica. Este evento acontece todos os anos, o Felpo gosta muito de participar, pois ele é um artista. Vocês gostariam de participar?”.

A gritaria deles foi geral, mesmo sem entender ao certo, disseram sim. Após explicar sobre o evento, a vó Coelha perguntou se eles conheciam seu neto, e que estava muito feliz por saber que eles estavam preocupados com ele.

O porquinho (Samuel) explicou que não conhecia o animal em questão, mas estava ajudando sua amiga a procurá-lo, pois ele havia fugido por se achar feio. O cavalo (Gabriel) completou, dizendo que não tem ninguém feio, apenas somos diferentes. — Queremos ser amigos dele, acrescentou.

Vó Coelha dirigiu-se à sua toca e voltou com uma bandeja de biscoitos de chocolate, os preferidos do Felpo. Ela os havia preparado porque esperava a visita dele, mas ele não apareceu. Num instante, todos os animais esticaram as patas, ansiosos por um pedaço. O gato, o patinho, a pintinha, o porquinho, o lobo, a galinha, a cachorrinha e a vaquinha se apressaram para provar, o porquinho, guloso, devorou o seu e ainda pediu mais. A pintinha (Sofia) mostrou-me o biscoito, dizendo: — Está uma delícia! O sapo (Felipe), que estava distante, aproximou-se assim que viu os outros comendo, e já foi pedindo também. E assim, os biscoitos de chocolate conquistaram todos os bichinhos.

Quando todos já haviam se servido, Vó Coelha comentou que Felpo ficaria feliz em saber que tantos animais estavam à sua procura, querendo ser seus amigos. Então, ela perguntou:— Vocês sabem que animal ele é?

As respostas foram as mais variadas: alguns disseram macaco, outros cobra, passarinho, cavalo. Apenas o porquinho e a vaca acertaram:— Coelho!

Sem confirmar, vó Coelha propôs um desafio: Que tal fazerem um desenho do animal que vocês imaginam que ele seja? Enviem para mim através do pombo correio. Assim, quando Felpo voltar para a toca, eu lhe entregarei todos! — Ao se despedir dos animais, a avó de Felpo lembrou a todos sobre o tão esperado Show de Talentos: — Não se esqueçam! Será no dia 5 de março, às 8:30, na Floresta Encantada!

Nesse momento, toquei duas vezes o pandeiro, sinalizando que era hora de ir embora.

Os animais se despediram da Vó Coelho com alegria e seguiram em direção à escola, entregando-me suas máscaras pelo caminho.

E assim encerramos o segundo episódio, deixando no ar não só a doce lembrança dos biscoitos de chocolate da Vó Coelho, mas também a animação das crianças. De volta à sala, elas não paravam de comentar:— Quero mais biscoitos do Felpo!

Com muito jeitinho, aproximei-me deles e recordei que os biscoitos existiam apenas no mundo mágico, lembrando-os de que já estávamos de volta à nossa sala de aula. Nesse momento de retorno ao contexto real, convidei-os a almoçar, encerrando assim mais um episódio.

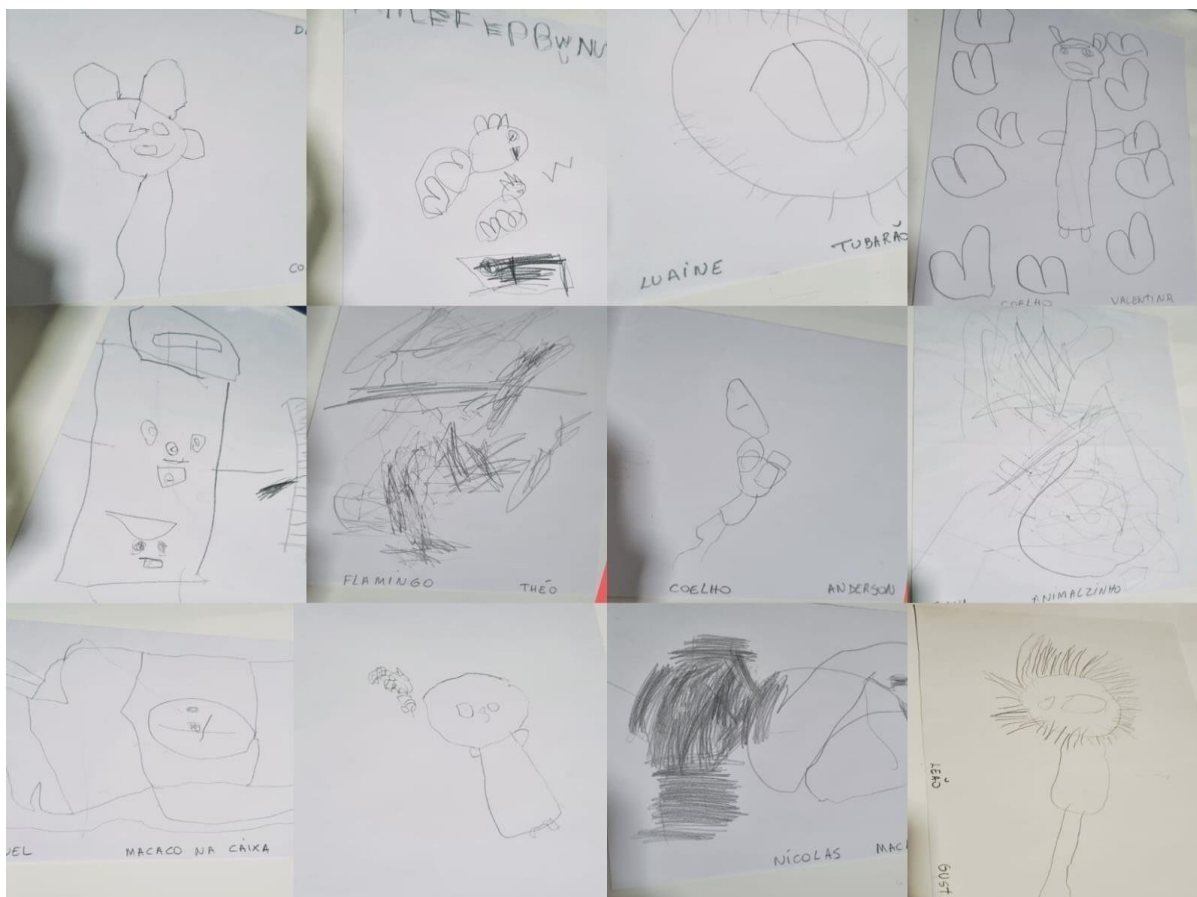
No dia seguinte, realizamos a rotina e depois propus às crianças a atividade de desenhar o animal que imaginavam que Felpo seria, com o intuito de enviar os desenhos à avó Coelho por meio do pombo correio. Essa atividade gerou uma curiosidade imediata entre as crianças a respeito do funcionamento dos correios. Assim que finalizaram seus desenhos, realizei a identificação individual de cada um deles. Depois, apresentei um envelope no qual colocamos os desenhos. Com cuidado, utilizei cola para selar o envelope e, em seguida, identifiquei-o com o endereço fictício da Vó Coelho.

Expliquei às crianças que eu levaria aquele envelope até o estacionamento da escola, porque lá havia várias árvores onde pousavam alguns pombos. Disse que um desses pombos poderia pegar o envelope e levá-lo até a avó de Felpo. Convidei as crianças para se aproximarem da grade do corredor em frente à sala, onde pude mostrar os pombos empoleirados nas árvores do estacionamento.

Optei pelo trabalho com desenhos inspirada em Merleau-Ponty (1999), pois o autor afirma que o desenho infantil constitui uma primeira forma de estruturar o mundo. Para ele, ao desenhar, a criança estabelece uma relação total e direta com o objeto, sem a separação entre sujeito e coisa. O autor questiona se, por possuir os mesmos sentidos que nós, a criança não se relacionaria com o mundo da mesma forma que o adulto, como um contemplador diante do que é contemplado, e responde de forma categórica: não.

A reflexão de merleau-pontiana ajuda a compreender como o ato de desenhar, para a criança, não é apenas representação, mas uma forma de se relacionar plenamente com o mundo. Partindo dessa vivência global, foi possível ampliar a experiência proposta: após o envio dos desenhos, iniciei uma conversa para explorar o tema dos Correios no mundo real. Expliquei que os Correios são responsáveis pelo transporte de encomendas e cartas entre cidades e países, permitindo que pessoas troquem correspondências e mercadorias de forma prática e segura. Dessa forma, a atividade ganhou um sentido mais concreto, conectando a fantasia do transporte dos desenhos com a realidade do sistema postal.

Figura 12 - Desenhos do Felpo antes de saberem sua identidade de coelho



Fonte: arquivo pessoal

No cerne deste contexto imagético, chegamos ao término de mais um episódio do nosso processo de Drama, um momento que se revelou profundamente significativo. As crianças mergulharam de maneira tão intensa na experiência que, confesso, antes de sua realização, senti uma certa insegurança devido à ausência da Clô. Essa situação me levou a refletir sobre a credibilidade e a força do trabalho coletivo.

O relato da experiência pedagógica desenvolvida evidencia a potência do Drama como abordagem ativa para a Educação Infantil, articulando objetivos cognitivos, socioafetivos e motores por meio da narrativa lúdica. A atividade, que integrou conscientização sobre a dengue, desenvolvimento de linguagem oral, trabalho colaborativo e expressão artística, demonstrou como a abordagem teatral pode transformar conteúdos curriculares em vivências significativas.

A estratégia, alinhada aos Objetivos de Aprendizagem da BNCC “EI03EO04 – compartilhar vivências; EI03CG02 – explorar habilidades corporais” (Brasil, 2017), reforça a importância de ancorar o imaginário em contextos reais, facilitando a assimilação de conhecimentos. A personagem Clô, que mediaria essa imersão, esteve ausente devido à mãe estar com dengue, mesmo assim a conexão se consolidou, transformando a conscientização

sanitária em um propósito narrativo em torno de ajudar a coelha.

A cena do portal mágico, onde as crianças imitavam sons de animais para acessar a Koi-lândia, ilustra o equilíbrio entre planejamento e improvisação, essencial no trabalho com crianças pequenas. A fala espontânea de Samuel:— Vi ele pulando no galho!, e a dispersão do grupo rumo à "mata" revelaram desafios típicos da faixa etária (EI02EO03 – expressar ideias e desejos), exigindo de nós docentes intervenções rápidas para redirecionar o foco sem interromper o engajamento.

Nesse contexto, Vygotsky (1989), em seus estudos, apresenta a importância do desenvolvimento cognitivo através da interação social e do uso de múltiplos recursos sensoriais na aprendizagem. Ele enfatiza que a linguagem e os símbolos desempenham um papel fundamental na mediação da experiência e na construção do conhecimento, destacando a importância de recursos multimodais (visuais, sonoros, táteis etc.) no processo de desenvolvimento humano. Na vivência deste episódio, as crianças experienciaram os recursos sensoriais sonoros (música "Zum-zum-zum", pandeiro), visuais (tecido amarelo como portal), e gustativos (biscoitos de chocolate da Vó Coelha). A degustação dos biscoitos, por exemplo, tornou-se um evento significativo, catalisando discussões sobre diferenças (não há ninguém feio) e solidariedade em equipe (queremos ser amigos dele). A atividade de desenho do Felpo e o uso simbólico dos correios (envio à Vó Coelha) expandiram a experiência além do momento dramático, articulando linguagem visual (EI03TS02 – expressar-se por meio de desenhos) e noções de geografia (EI03ET01 – explorar espaços da comunidade). A curiosidade gerada sobre o funcionamento dos correios evidenciou como o Drama pode desencadear investigações espontâneas,

A narrativa aqui analisada transcendeu o entretenimento, constituindo-se como uma ferramenta epistemológica ao integrar saúde pública, ética, arte e linguagem, demonstrando que o faz de conta quando intencionalmente mediado, potencializa a construção de conhecimentos complexos na Educação Infantil. O sucesso da estratégia residiu na capacidade de equilibrar estrutura (planejamento de objetivos) e liberdade (acolhimento das vozes infantis), reforçando o papel do professor como provocador de mundos possíveis.

O desenvolvimento da oralidade infantil, neste contexto, não se deu de forma isolada, mas sim integrado e mediado pelo Drama, o qual se alinha à perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984). A imersão nas narrativas ofereceu às crianças a oportunidade de expressar emoções, pensamentos e experiências de forma espontânea e criativa. Esses momentos, considerados por Vygotsky como essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social, consolidam habilidades de comunicação por meio do faz de conta e da interação. Ao

experimentalizar diferentes papéis, as crianças ampliam seu repertório linguístico, enriquecem seu vocabulário, constroem narrativas e organizam ideias de maneira mais coerente. Além disso, os estímulos sensoriais, emocionais e sociais presentes nessas atividades reforçam a compreensão dos textos e estimulam a expressão oral, contribuindo para uma ampliação contextualizada da oralidade.

Nesse processo, a intervenção do professor desempenha papel fundamental. Ações de mediação, como a introdução de novo vocabulário, a modelagem de estruturas frasais mais elaboradas e a provocação de perguntas que exijam explicações, criam um ambiente propício para o crescimento linguístico. Essas práticas atuam como suportes que, ao serem internalizados pelas crianças, consolidam a ampliação de sua oralidade, permitindo que elas reutilizem esses recursos em suas falas. Como resultado, tornam-se mais autônomas na narração, argumentação e expressão de ideias com maior coerência e fluidez. Esse avanço pode ser percebido até mesmo em crianças que usualmente demandam maiores incentivos, as quais passam a participar ativamente, tecendo comentários e sugerindo ações.

Chego ao momento de estruturar o desfecho da narrativa, planejando o tão esperado encontro com Felpo. Minha proposta inicial era concluir a história com sua participação no Show de Talentos, mas enfrento desafios que exigem adaptações. O feriado de Carnaval interrompe a sequência planejada, criando um hiato que pode fragilizar o engajamento das crianças. A coelha Clô, figura central nos episódios anteriores, permanece afastada, e Maísa, com quem havia conversado sobre a possibilidade de colaboração (relacionada ao personagem Felpo), não conseguiu conciliar seu horário para atender ao meu convite.

Durante todo o feriado, dediquei-me a refletir sobre alternativas que pudessem viabilizar a realização do Show de Talentos e as pessoas que poderiam contribuir para esse desfecho. No entanto, em meio a essa busca por soluções, uma ideia surgiu, trazendo esperança em meio às dificuldades. Gradualmente, algumas possibilidades começaram a surgir, abrindo caminho tanto para concretização do evento quanto para o desfecho esperado da narrativa.

Neste terceiro episódio, propus a culminância da narrativa com o Show de Talentos na floresta encantada, um momento ímpar do encontro das crianças com Felpo. Meu objetivo central foi proporcionar uma experiência imersiva que unisse expressão artística e resolução do conflito emocional de Felpo, que é a autoaceitação. Além disso, busquei garantir a participação ativa de todas as crianças, respeitando suas formas de expressão individuais. Para superar os desafios logísticos, como o feriado e a ausência de alguns personagens, utilizei estratégias simbólicas.

Na construção do personagem Felpo, considerei duas opções para sua representação no

evento: inicialmente, a professora de educação física, Diane, ou, alternativamente, o diretor Leonardo. No entanto, até o momento, não havia definido quem seria o personagem do coelho. Quanto à parceira de Felpo na apresentação, a professora Elisângela foi convidada para interpretar Flora, a rival do protagonista.

A apresentação, intitulada "O Duelo de Mágicos", foi planejada como uma performance conjunta, inspirada na música e na coreografia do grupo musical Palavra Cantada¹⁸. Essa escolha visou proporcionar uma experiência artística que combine elementos de competição e criatividade, enriquecendo o contexto do show de talentos e estimulando a interação entre os participantes.

Para composição cênica, elaborei para Felpo um chapéu com orelhas assimétricas (alusão à sua autoimagem distorcida), capa temática em tecido preto e uma varinha de plástico vermelha e para Flora uma caixa com pó mágico (farinha + glitter).

Ao transformar Felpo em um mágico, reforcei o conceito de que as diferenças são poderes especiais. A escolha por colegas como atores ampliou o caráter colaborativo do projeto, enquanto os adereços concretizam o imaginário infantil. Esta etapa não apenas encerra a narrativa, mas consolida aprendizagens éticas e estéticas construídas ao longo dos episódios.

Assim, após o recesso de Carnaval, no dia 1º de março, retomei as atividades pedagógicas. Para acolher a turma e facilitar a transição para o terceiro episódio da narrativa dramática, na bancada da sala, dispus de forma convidativa e acessível a gaita, flauta, pandeiro e chocalho.

A exposição dos instrumentos despertou curiosidade imediata nas crianças. Durante a roda de conversa, introduzi a gaita e comecei a cantarolar uma melodia simples, criando um momento de atração auditiva e participação espontânea. Pedro, um aluno recém-integrado, logo quis manipular a gaita. Enquanto ele explorava, peguei a flauta; outro aluno pediu um instrumento, e em poucos minutos, o pandeiro foi adicionado ao nosso pequeno conjunto musical.

Nesse ambiente interativo, as oito crianças presentes tiveram a oportunidade de explorar e tocar os instrumentos. Esta demonstração inicial serviu como modelagem das possibilidades sonoras, alinhando-se aos princípios da aprendizagem por observação. Nesta fase de exploração não estruturada, observei atentamente as descobertas espontâneas. Após a exploração prática, conduzi uma roda de conversa, registrando as predileções das crianças acerca das suas escolhas

¹⁸ Música O Duelo de Mágicos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7bXYsYKg0NA>

artísticas para o show de talentos. Este momento de verbalização e registro atendeu ao objetivo da BNCC - EI03EF01 que se refere à expressão de ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), desenhos, fotos e outras formas de expressão. , fortalecendo a linguagem oral e a capacidade de argumentação.

Para ancorar a experiência em vivências concretas, fiz uma retomada nas lembranças das apresentações que acontecem na escola no decorrer do ano letivo (festa cultural, contação de histórias entre outras), esta estratégia de resgate memorial ativou os esquemas cognitivos prévios criando pontes entre a nova aprendizagem e experiências anteriores.

Após essa experiência, conversei com os alunos sobre a importância da música em suas vidas, conectando o momento ao "show de talentos" discutido anteriormente. Assim, consegui retomar a vivência do episódio passado e relembrar o convite da avó Coelha, promovendo um espaço de reflexão e engajamento na atividade musical.

No contexto de uma atividade pedagógica, Isabela, que havia estado ausente no episódio anterior, manifestou curiosidade sobre o show de talentos. Diante disso, decidi solicitar aos alunos que compartilhassem suas experiências recentes no mundo mágico, o que rapidamente gerou um tumulto de vozes, com Lucas, Rafael, Alice e Sofia falando simultaneamente, dificultando a compreensão propus que cada criança falasse individualmente sobre o que lembrava do acontecido, gravando os áudios delas.

Lucas foi o primeiro a se manifestar, mencionando que Clô ficou doente e não veio e comemos biscoito da vovó Coelha. Em seguida, Alice assumiu a palavra e, com um tom detalhado, similar ao de uma pequena professora, explicou: — A Clô não veio porque ficou doente de dengue (na verdade a mãe dela, que estava doente), e a gente entrou na floresta para procurar o amigo dela, mas ele fugiu. A avó dele estava lá e deu biscoitos de chocolate pra gente e depois o Enzo viu uma foto e pegou, e a tia leu. A avó disse que ia ter um show lá e é pra gente ir dançar.

Rafael, por sua vez, acrescentou que Felpo havia fugido pelas árvores da floresta.

Após ouvir as contribuições das crianças, aproveitei a oportunidade para explicar o conceito de um show de talentos e perguntei quem gostaria de participar. A resposta foi unânime: todos queriam se apresentar. Em seguida, questionei cada um sobre suas preferências para a performance. Alice foi a primeira a se manifestar, declarando que desejava dançar balé, pois já possuía experiência na dança. Isabela expressou seu desejo de cantar "Barbie Girl", enquanto Rafael optou por realizar um truque envolvendo a queda de uma estrela no chão. Os demais, incluindo Lucas, Sofia, Enzo, Felipe e Gabriel, decidiram que também iriam dançar a música do "Patinho colorido".

Com as escolhas das crianças registradas, comecei a tocar as músicas que eles iriam ensaiar. Imediatamente, eles se lançaram de forma espontânea e divertida, num momento marcado por risos e entusiasmo, que refletia a felicidade e a participação ativa de todos. Ao final da atividade, informei que o aguardado show de talentos na floresta mágica aconteceria na próxima semana.

A aula terminou, e uma sensação de alívio tomou conta de mim: percebi que os alunos ainda estavam imersos na narrativa que construímos juntos. Escolhi fazer este encontro preparatório para que as crianças pudessem se familiarizar com as apresentações do show de talentos, criando na sala de aula um momento especialmente dedicado a isso. Nesse espaço, todas puderam se expressar livremente, escolhendo a forma de apresentação que desejassem para o show. Durante esse momento, pratiquei a escuta ativa, apoiei as escolhas feitas pelo grupo e incentivei as crianças a ensaiarem em casa. Dessa forma, elas desenvolveram autonomia, ganharam mais segurança e se prepararam melhor para o dia da apresentação.

O próximo passo nesse processo criativo era articular a inclusão de novos personagens que assumiriam os papéis da apresentadora do show e de Felpo.

Considerando a possibilidade do diretor Leonardo assumir o personagem Felpo, decidi que, caso Clô não pudesse retornar, a Avó Coelhoha poderia novamente entrar em cena. Com essa ideia em mente, fui conversar com os dois para solicitar a colaboração deles.

Vercilene aceitou prontamente o convite para ser a apresentadora do show. Em seguida, compartilhei com ela as ideias que havia elaborado para o episódio. Após essa conversa, dirigi-me à sala da direção para reunir-me com Leonardo. No primeiro momento, a reação dele foi de surpresa e humor, mas logo se familiarizou com a proposta de participar da nossa aventura e aceitou o desafio.

A partir de então, dediquei-me a desenvolver o enredo que envolveria a participação de Felpo e Flora no show. Para atender às expectativas do episódio, escolhi a música “Duelo de Mágicos”, que retrata um duelo entre dois mágicos e culmina em uma divertida interação entre todos os envolvidos. A dupla será representada por Leonardo (Felpo) e Elisângela (Flora).

Com os personagens definidos, fiz os ajustes necessários na abordagem de cada um e repassei suas respectivas funções. Na segunda-feira pós-Carnaval, Beatriz retornou à escola. Com sua volta, eu a reinseri na narrativa, renunciando ao personagem da avó Coelhoha. Nós nos reunimos e compartilhei com ela os acontecimentos que haviam se desenrolado em sua ausência e o que ainda estava por vir. Entusiasmada, Beatriz identificou-se com a proposta e confirmou sua participação.

Para finalizar, escrevi um roteiro para Clô seguir durante a apresentação do show. O

episódio se iniciaria com as crianças e culminaria no Duelo dos Mágicos. Com o enredo cuidadosamente entrelaçado e cada personagem assumindo seu papel, estava tudo preparado para o episódio 3. As expectativas para o show eram visíveis.

A experiência que vivemos ao longo desse processo criativo não apenas fortaleceu os laços entre os alunos e nós, educadores, mas também evidenciou o poder da colaboração e da imaginação na educação. A alegria de ver as crianças se engajando ativamente na narrativa, somada à disposição de colegas em se juntarem a mim nesta pesquisa, fez com que cada desafio se transformasse em uma oportunidade de aprendizado.

A quarta-feira chegou, trazendo consigo a expectativa das crianças para o tão aguardado show. Nos primeiros momentos da aula, Gabriel já se adiantou, perguntando se iríamos ao mundo mágico, enquanto Lucas animado completou: - Hoje é o show!

A confirmação de que finalmente havia chegado o dia das apresentações gerou uma onda de entusiasmo entre eles. Após cumprirmos nossa rotina, nos sentamos para retomar a narrativa que havíamos construído juntos, lembrando a aventura na floresta mágica. Nesse momento, Alice interveio prontamente, compartilhando a sua memória da história.

- Tia, a gente foi ajudar a Clô a encontrar seu amigo, que fugiu com medo, porque se sentia feio. Mas ele fugiu da gente. Clô não veio porque a mãe dela pegou dengue e a gente viu a avó dele na floresta. Ela deu biscoitos de chocolate pra gente e falou do show de talentos.

Senti um profundo orgulho das crianças ao testemunhar sua capacidade de se conectar com o mundo imaginário. A riqueza de suas experiências parecia tão vívida que, por um instante, a linha entre o real e o imaginário se desvanecia. Ao retomar o assunto sobre os ensaios em casa, uma fala de Mateus me surpreendeu: ele afirmou que não precisava da ajuda da mãe, pois já sabia dançar sozinho; era algo que pertencia a ele.

Essa afirmação ressaltou a naturalidade com que as crianças se relacionavam com a dança e a música, elementos que já estão presentes em nossas diversas programações pedagógicas, que utilizam a arte como recurso para o desenvolvimento da coordenação motora e da oralidade. Refleti, então, sobre como o Drama se integrava ao processo de ensino-aprendizagem, unindo recursos pedagógicos e conteúdos curriculares a uma narrativa coletiva e espontânea no universo imaginativo.

Conforme ia ouvindo os relatos das crianças sobre suas vivências, Sofia recordou, com um sorriso, os biscoitos de chocolate, enquanto Júlia e Heloísa mencionaram o amigo da Clô que havia desaparecido. De repente, Felipe se levantou e exclamou: —Vamos! Vamos para a floresta! Nesse instante, percebi que as crianças haviam absorvido tudo que aprenderam nos episódios anteriores.

Para encerrar a conversa, perguntei se todos lembravam o que iriam apresentar. O grupo se dividiu: Lucas, Gabriel, Mateus e Pedro dançariam o funk do Patinho Colorido, Isabela cantaria "Barbie Girl", Alice dançaria balé e Felipe queria cantar a música dos animais.

Com tudo organizado para a apresentação, entreguei as máscaras e, ao toque do pandeiro, adentramos o mundo ficcional, seguindo em direção à floresta mágica. Ao longo do caminho, avistamos algumas crianças de outra turma se dirigindo ao quiosque. Gabriel gritou: —Tia, olha, eles estão indo para o show!. Alice acrescentou que eram os outros animais que iam participar do show.

Ao nos aproximarmos do portal, pedi a todos que se lembrassem do rito de entrada, e assim o fizeram, imitando seus animais e seguindo livremente em direção ao local da apresentação. A vaca (Heloísa) foi a primeira a entrar, dirigindo-se à apresentadora, que estava de costas. Quando se aproximou, identificou Clô e gritou: — Clô!!! Voltou!

O sapo (Felipe) correu para abraçá-la, e os demais animais rapidamente se juntaram a eles.

Clô acolheu carinhosamente todos os animais e explicou sua ausência devido à dengue, questionando se haviam encontrado seu amigo. A galinha (Sofia) foi a primeira a responder que não, seguida por um eco de negativas dos outros animais. Com um carisma contagiante, Clô se apresentou como a apresentadora do show e mencionou que alguns animais da cidade Koi-lândia iam se apresentar, e todos levantaram as mãos em animação.

A agitação dos animais atraiu a atenção de outras crianças que estavam realizando atividades na área externa, que começaram a se aproximar. Convidei-as a se juntarem como plateia para o show dos animais, e elas se acomodaram, atentas ao que estava por vir. Clô iniciou a apresentação chamando a primeira atração.

—Com vocês, os animais dançarinos! Lucas foi o primeiro a se levantar e ir à frente, inicialmente tímido, mas logo se soltou, dançando o "Funk do Patinho colorido" com entusiasmo. Enquanto isso, os outros colegas permaneciam sentados, observando. Em seguida, foi a vez da ovelha (Isabela), que pegou o microfone e começou a cantar "Barbie Girl". Quando a música começou, os outros animais juntaram-se a ela no palco, criando um clima de animação contagiante.

A cadelinha (Alice), nossa talentosa dançarina de balé, aguardava ansiosamente sua vez. Ao fim da apresentação dos colegas, sua música começou a tocar, e, embora acanhada, ela se dirigiu a Clô. Em uma troca de olhares, ambas se uniram de mãos dadas e iniciaram uma dança encantadora.

Enquanto isso, sapo (Felipe), com o microfone em mãos, preferiu caminhar entre os

animais, cantarolando sem se preocupar em ir à frente. Essa liberdade de expressão era bem-vinda, pois cada criança estava vivendo sua própria narrativa. Clô, à frente da apresentação, convocou as próximas atrações.

Com vocês, Felpo e Flora com o Duelo de Mágicos! Os animais gritaram em coro. O cavalo (Gabriel) identificou: — É ele, tia, o amigo dela! Quando a dupla apareceu, as crianças notaram pelas orelhas que era o Felpo. Lucas comentou: — Olha a orelha pequena. A música começou, e a apresentação se desenrolou. Todos pareciam hipnotizados, até que o duelo começou, e as crianças torciam pelo Felpo, mostrando uma conexão profunda com os movimentos da música.

Após a apresentação, os animais estavam ansiosos para se aproximar de Felpo. Clô, surpresa, apresentou seu amigo fugitivo e iniciou uma conversa sobre sua fuga. Ela explicou que os animais o procuraram, mas não o encontraram, e que haviam conhecido sua avó, que também o esperava com chá e seus biscoitos preferidos. Como não apareceu, a sua avó ofereceu seus biscoitos de chocolate aos animais e pediu que fizessem um desenho para você, ou seja, do animal que eles imaginavam que você fosse.

Felpo pediu a palavra e começou a se explicar: — Eu marquei um encontro com você Clô, mas não tive coragem de ficar para encontrá-la, porque me sentia feio por ser diferente dos outros coelhos. Então fui para um vilarejo distante, onde moram muitos animais iguais a mim, que não têm uma parte do corpo, outros que não falam, alguns não enxergam ou não andam. Apenas a vovó Coelha sabia onde eu estava. Um dia, ela foi me visitar e me levou um envelope que alguns animais me enviaram, com desenhos carinhosos, e queriam ser meus amigos. Fiquei tão feliz e me senti amado. Então, decidi voltar para a minha toca e continuar a minha vida, pois aprendi que ninguém é igual a ninguém e temos que ser felizes do jeito que somos”.

Clô retomou a fala, situou Felpo do que havia acontecido até conhecer os animais, explicou que havia perdido a caixa que ele havia deixado para ela, mas os animais da vila Mansour a encontraram e a devolveram. Todos se tornaram amigos e se juntaram para procurá-lo. Clô estava radiante por vê-lo e ressaltou que não existe ninguém feio por ser diferente; todos devem ser respeitados e conviver sem discriminação.

Após essa longa conversa, Felpo expressou seu desejo de conhecer cada animal que havia feito um desenho para ele, chamando um a um para se apresentar e dar um abraço. Ao final, todos se juntaram para uma fotografia. Felpo se despediu e seguiu em direção à sua toca com a Clô.

Figura 13 - Felpo, Clô e os animais após o Show de Talentos



Fonte: arquivo pessoal

Ao fim toquei o pandeiro e os animais retiraram suas máscaras e voltaram para a escola. Foi o fim da nossa aventura, um misto de alegria e saudade, mas que nos ensinou de forma divertida a importância do respeito e da convivência harmoniosa, apesar das diferenças.

Para encerrar o processo de Drama, realizei uma contação de história, que abordou a temática das diferenças físicas na convivência entre as pessoas. Reuni as crianças em uma roda de conversa e trouxe o livro "Felpo Filva" para compartilhar trechos significativos da história desse coelho encantador. Ele, por muito tempo, enfrentou o sentimento de inferioridade por ser fisicamente distinto dos outros coelhos.

As crianças tiveram a oportunidade de manusear o livro e, em seguida, refletiram sobre o que aprenderam a respeito da convivência com colegas considerados "diferentes" em sala de aula. Samuel logo mencionou Felipe destacando que ele se comporta de maneira diferente quando fica "bravo", gritando, se jogando no chão, derrubando objetos e correndo. Ele ainda comentou que Felipe não obedece à tia Fernanda. Alice acrescentou que esse comportamento se deve ao fato de que ele é autista. Mateus também lembrou do novo integrante da turma, Pedro, que não obedece e está sempre andando pela sala em busca de brinquedos.

Durante essa conversa, as crianças trouxeram à tona várias situações envolvendo seus colegas. Ao final, todos compreenderam que ninguém deve ser excluído por ter características diferentes das nossas. Para concluir, assistimos ao clipe musical "Ninguém é igual a ninguém",

do Milton Karm.¹⁹

Ao concluir minha prática em Drama, aproprio-me das palavras de Pereira (2015), que afirma:

O Drama consegue, dentro de sua proposta como método, reunir diversas linguagens e eixos curriculares em torno de si. Um processo de Drama pode dialogar com diferentes áreas e conteúdo que os(as) professores(as) queiram trabalhar com as crianças, por meio de um formato lúdico e experimental, diferente de propostas meramente expositivas e didáticas. As crianças realizam descobertas se colocando nas situações propostas pelos(as) professores(as), vivenciando cada desafio, refletindo a partir de suas percepções e da dos colegas, construindo conhecimento de forma coletiva e expressando seu aprendizado artisticamente (Pereira, 2015, p.115).

Ao final dessa jornada de aprendizado e reflexão, fica evidente que o Drama se revela como um recurso potente para promover a empatia e a aceitação das diferenças. Através das experiências vividas, as crianças não apenas exploraram a temática das diferenças físicas, mas também desenvolveram uma compreensão mais profunda sobre a convivência harmoniosa em grupo. O envolvimento com a história de "Felpo Filva" e as discussões que se seguiram permitiram que cada criança se colocasse no lugar do outro, reconhecendo que as particularidades individuais enriquecem nossas interações.

A música "Ninguém é igual a ninguém" ecoou em nossos corações como um lembrete de que a diversidade é uma riqueza a ser celebrada e que, ao aprendermos a respeitar e acolher as diferenças, construímos um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos. Assim, encerramos nossa prática com a certeza de que, ao cultivar o respeito e a compreensão, estamos formando não apenas alunos, mas cidadãos mais conscientes e solidários.

Ao longo desta pesquisa, especialmente na culminância com o Show de Talentos na Floresta Encantada, o Drama se revelou um recurso pedagógico potente. Pude observar como ele promoveu a comunicação, a autonomia e a expressão das crianças, aspectos fundamentais para seu crescimento integral.

A comunicação destacou-se como elemento central. As crianças foram constantemente estimuladas a verbalizar ideias, sentimentos e experiências durante atividades musicais, ensaios e a narração de histórias. Compartilhar preferências, relatar acontecimentos e participar oralmente fortaleceu suas habilidades de argumentação, escuta e clareza na fala. Além disso, ao vivenciar personagens e participar de encenações, aprenderam a comunicar emoções e intenções de forma mais autêntica, desenvolvendo uma linguagem corporal e emocional que transcende as palavras, resultando em uma comunicação mais rica e espontânea.

¹⁹ Música "Ninguém é igual a ninguém", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k2dlUBXtyHs>

A autonomia foi significativamente estimulada ao envolver as crianças na organização, nos ensaios e na apresentação do espetáculo. A participação ativa na escolha das músicas, na elaboração dos adereços, na definição dos papéis e na condução das apresentações fez com que percebessem seu papel ativo no processo de aprendizagem. Essa participação contribuiu para fortalecer a confiança em suas próprias habilidades, despertando o senso de responsabilidade e promovendo independência e protagonismo.

A expressão, tanto artística quanto emocional, foi o fio condutor do método Drama. As crianças tiveram espaço para explorar diferentes formas de se manifestar, por meio da música, do movimento, da dança e do teatro. A manipulação de instrumentos musicais, a dramatização de personagens e os duelos de mágicos permitiram que cada uma demonstrasse suas singularidades, respeitando suas próprias formas de expressão. Essa liberdade fomentou autoestima, criatividade e empatia, possibilitando que se colocassem no lugar do outro e compreendessem a diversidade de modos de ser e de se comunicar.

Em suma, a experiência demonstrou que o Drama é uma estratégia eficiente para fortalecer habilidades essenciais na formação integral das crianças, contribuindo para uma educação mais humanizada, criativa e inclusiva. Ao estimular a comunicação, a autonomia e a expressão, estamos plantando as sementes de uma sociedade mais empática e acolhedora.

3.5- Nos bastidores da Palavra: Drama e adequações no caminho da Oralidade Infantil

O processo desenvolvido na EMEI Mansour, detalhado no capítulo anterior, demonstrou avanços significativos no estímulo à oralidade infantil por meio do Drama. No entanto, ao longo dos episódios relatados, evidenciam-se desafios que merecem ser destacados, os quais se relacionam tanto às condições estruturais quanto à formação dos envolvidos.

Conforme apontam estudiosos como Vygotsky (1998), a oralidade infantil se desenvolve em contextos interacionais significativos, nos quais a linguagem assume um papel mediador. Nessa perspectiva, o Drama, enquanto estratégia pedagógica, mostrou-se potente para criar situações dialógicas que favorecem a expressão verbal e a construção de sentidos coletivos. No entanto, a implementação dessa abordagem exigiu adaptações constantes, alinhadas às vivências das crianças, ao planejamento curricular e à disponibilidade dos colaboradores.

Um dos principais desafios foi a insegurança dos profissionais, incluindo a própria pesquisadora, que, enquanto pedagoga, não possuía formação específica em Teatro. Essa lacuna

na formação docente reforça a necessidade de capacitação em linguagens artísticas. Diante disso, busquei cursos de extensão sobre Drama para construir um repertório mínimo. Outro obstáculo foi a resistência de alguns colegas em aderir à proposta, que fugia à sua zona de conforto. Contudo, o apoio espontâneo de professores como Elisângela, Beatriz, Vercilene, Diane, Janainne, Leonardo, Fernanda, que participaram de forma direta foi essencial para a continuidade do projeto, reforçando a ideia de que o trabalho docente, assim como o teatro, é coletivo.

A rotina escolar também impôs desafios, como a conciliação entre as atividades planejadas e eventos externos (como as apresentações sobre preservação da água e prevenção à dengue que foram agendadas pela gestão da escola), que demandaram replanejamentos constantes. Além disso, imprevistos como a ausência temporária de uma colaboradora Beatriz, devido a questões familiares e a indisponibilidade de outra profissional, inicialmente prevista para desempenhar o papel central do coelho Felpo, exigiu flexibilidade na readequação de personagens e cenas. A solução encontrada, com a inclusão do diretor da escola no grupo, demonstrou que o Drama processo pode ser adaptável e inclusivo, mesmo em contextos com pouca tradição teatral.

A partir da reflexão de Bakhtin (2003), para quem a linguagem se constitui essencialmente na e pela interação dialógica, os resultados deste projeto evidenciaram avanços significativos na oralidade das crianças, que se tornaram progressivamente mais participativas, colaborativas e expressivas. Esta afirmação, longe de ser uma generalização, encontra respaldo em situações concretas observadas no grupo, onde as interações lúdicas e imaginativas funcionaram como um campo fértil para o desenvolvimento linguístico.

Inicialmente, o perfil da turma do 1º ano era marcado por uma polaridade: de um lado, crianças como Enzo, Mateus, Júlia e Heloísa, cuja timidez se manifestava em um quase completo mutismo durante as rodas de conversa, requerendo condução constante para qualquer atividade que exigisse espontaneidade. Do outro, crianças como Samuel, Rafael, Gabriel e Isabela, cuja comunicação excessiva e não mediada dificultava a dinâmica dialógica do grupo. Entre esses extremos, situavam-se singularidades desafiadoras: Felipe, criança atípica, com participação oral rara, limitando-se à execução de atividades de registro com sua profissional de apoio; Lucas, cuja fala era dispersa e desconectada do contexto coletivo; Pedro, recém-chegado, que demonstrava resistência à interação e às regras básicas de convivência; e Sofia, cuja ansiedade para falar era ofuscada por transtornos de fala que tornavam sua comunicação pouco inteligível.

A introdução do movimento uma aventura no “mundo mágico” atuou como um

catalisador para a transformação desse cenário. Os aventureiros comunicadores viram um canal para sua energia narrativa, enquanto os mais tímidos encontraram, no personagem coletivo da aventura, um mediador seguro para sua expressão. Enzo, por exemplo, começou a relatar eventos ocorridos "na floresta", respondendo, ainda que timidamente, a indagações que reconstruíam as vivências anteriores. Esse é um exemplo claro bakhtiniano atuando como elemento constitutivo do discurso próprio, a mediação do mundo imaginário permitiu a Enzo objetivar sua fala, tornando-se sujeito de seu enunciado.

Concomitantemente, observei uma reconfiguração da ética discursiva, as crianças que antes falavam incessantemente começaram a organizar seus relatos, aguardando a vez e complementando as falas dos colegas, prática que materializa a noção de que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. A colaboração substituiu a fala paralela, evidenciando a internalização de que a compreensão é um ato responsivo e ativo.

Os avanços em casos específicos foram notórios. Felipe passou a responder indagações, a cantar e a realizar atividades a partir dos comandos da docente, demonstrando crescente autonomia e engajamento oral. Sofia, por sua vez, começou a falar com mais clareza e menos afobação, indicando um amadurecimento nas suas habilidades de autorregulação da fala, apesar da ausência de acompanhamento profissional especializado. Pedro, embora ainda não totalmente integrado, melhorou sua interação com o grupo e na realização das atividades, saindo de uma posição periférica para uma participação mais efetiva.

Estas percepções, validadas em diálogo constante com a professora regente (R1) da turma, fundamentam a conclusão de que o percurso vivido promoveu efetivos avanços não apenas na oralidade, mas também na cooperação e na apreensão dos conteúdos curriculares, que foram veiculadas pela narrativa. O pedido recorrente das crianças para voltar à floresta atesta não só o prazer da experiência, mas a vitalidade do vínculo dialógico que ali se estabeleceu, corroborando as contribuições de Bakhtin (2003) sobre o papel das interações lúdicas e significativas como alicerce para o desenvolvimento linguístico e social.

Além disso, a experiência mostrou que é possível conciliar o currículo prescrito, incluindo as demandas da BNCC e das DCM de Uberlândia, com metodologias ativas, nas quais as crianças assumem o protagonismo de sua aprendizagem.

Diante dos resultados positivos observados, que alinham a prática inovadora às exigências curriculares, tornou-se imperioso registrar e analisar as percepções daqueles que vivenciaram a atividade em primeira mão. Assim, após a conclusão da prática, ainda imersa no fluxo intenso das reminiscências da experiência, solicitei aos colegas colaboradores que descrevessem, por meio de registros escritos, suas percepções sobre o trabalho com o Drama

junto às crianças. O intuito foi conferir minhas impressões iniciais (focadas no desenvolvimento da oralidade e na apreensão de conteúdos) com os olhares da equipe, a fim de validar a viabilidade e a eficácia da abordagem no contexto escolar. É com base nessa triangulação de perspectivas que se apresenta, a seguir, uma síntese dos relatos colhidos.

A professora de Educação Física, Diane, que colaborou de forma pontual com registros fotográficos e audiovisuais durante as atividades, descreveu sua experiência da seguinte forma:

A história apresentada aborda o respeito e a diversidade. A utilização do Drama para explorar esse tema, tão necessário e emergente, teve uma potência maior do que se a professora tivesse apenas lido a história. Com certeza, o aprendizado das crianças foi mais eficiente e marcante para a vida. O(A) professor(a), em qualquer nível de ensino, não pode deixar de estudar. Para isso, a formação continuada é fundamental, seja ela ofertada pela instituição de ensino, seja por leitura e pesquisa por conta própria. Caso o docente decida utilizar o Drama como ferramenta para discutir diversidade com as crianças, é preciso preparo, estudo, aprofundamento e conhecimento do tema e do método. É preciso envolvimento e se desprender do comodismo e da mesmice das práticas tradicionais para propor novas abordagens sobre um tema tão importante e emergente como a diversidade para as crianças pequenas (Resende, 2025).

O relato da professora Diane evidencia a potência do Drama como abordagem pedagógica que transcende a mera transmissão de conteúdos. Sua reflexão amplia o escopo da discussão, articulando a eficácia da metodologia ao caráter essencial da formação continuada do educador. Nesse sentido, ela salienta que a inovação e reforça que a profundidade e a eficiência do aprendizado discente estão diretamente relacionadas ao investimento do professor em seu constante aprimoramento intelectual e metodológico.

Com um olhar atento e criterioso sobre as novas possibilidades de ensino, Beatriz, profissional de apoio que exerceu a personagem Clô de forma brilhante, assim se manifestou:

A interpretação se torna muito significativa em virtude da possibilidade que o Drama proporciona de poder se enxergar no lugar do outro, de, ao representar, 'pensar alto', se ouvir e se ver através dos personagens, facilitando aos pequenos novas formas de expressar o que eles, com palavras, poderiam ainda não conseguir. E não digo isso apenas pela pouca idade, pois infelizmente temos adultos que não conseguem navegar nas águas de suas emoções, frustrações e sonhos, mas pela falta de acolhimento em grande parte de nossa sociedade, que dita modelos e regras, excluindo e, às vezes, massacrando 'o diferente'. Através da ludicidade e da criatividade, foi construído um lugar seguro, onde as diferenças foram trabalhadas com leveza e aceitação, tornando possível, por meio da dramatização, assimilar a diversidade e as diferenças, além de valores e comportamentos como o respeito, para que as crianças atuem como agentes de transformação nos locais onde estão inseridas (Paula, 2025).

O relato de Beatriz corrobora com as observações da prática, enfatizando a dimensão socioafetiva e transformadora do Drama como metodologia ativa. Sua percepção transcende o aspecto lúdico, abordando a essência do processo educativo: a construção da empatia. A capacidade de “se enxergar no lugar do outro” configura-se como um mecanismo cognitivo e

emocional complexo, permitindo às crianças decodificarem e elaborarem sentimentos próprios e alheios. A menção à criação de um "lugar seguro" é fundamental, pois evidencia que um ambiente acolhedor e não julgador é a base para a expressão autêntica e a assimilação de valores. Beatriz ainda expande a discussão ao relacionar a dificuldade de expressão emocional não à infância, mas a uma sociedade que negligencia a inteligência emocional e a diversidade.

A vivência do Drama funcionou como uma alavanca expressiva que transcendeu em muito os limites da oralidade verbal, facilitando aos pequenos novas formas de comunicar pensamentos e emoções que, com palavras, poderiam ainda não conseguir. Essa comunicação multimodal manifestou-se na expressão corporal, onde gestos, movimentos e a ocupação do espaço cênico passaram a traduzir intenções e sentimentos que antes ficavam retidos. A entonação vocal ao representar personagens da floresta permitiu que explorassem nuances emocionais, projetando medo, coragem ou surpresa de um modo que o discurso cotidiano não permitia. Igualmente significativa foi a manifestação por meio do desenho e de registros gráficos, onde as crianças externalizavam suas percepções da aventura de forma mais reflexiva e individual. Por fim, a interação colaborativa e o jogo simbólico se tornaram canais onde a negociação de papéis, o compartilhamento de objetos imaginários e a construção coletiva da narrativa demonstraram um nível de compreensão e cooperação que antecedeu e enriqueceu sua expressão verbal. Dessa forma, o Drama não se limitou a melhorar a fala, mas ampliou todo o repertório comunicativo das crianças, validando a linguagem em sua plenitude: corporal, simbólica e social.

Essa perspectiva reforça que a educação deve romper com modelos excludentes. Ao apresentar as crianças como "agentes de transformação", ela reafirma o potencial do Drama não apenas para o desenvolvimento cognitivo individual, mas para a formação de cidadãos conscientes e empáticos, capazes de atuar como promotores de mudança em suas comunidades.

A professora Jannaine, regente 1 da turma, colaborou na documentação dos episódios e nas sondagens orais durante as rodas de conversa. também compartilhou o feedback sobre sua percepção em relação à abordagem do Drama no ensino dos conteúdos do currículo, destacando os seguintes pontos:

Foi uma experiência diferente pois as crianças conseguiram se transportar para o que foi proposto de forma ativa. Na minha visão, a parte mais incrível de ver foi a **improvisação**, pois quando em sala as crianças ficaram com **total liberdade em se expressar**, e quando na área externa ficaram mais retraídas, mais empolgadas em ser protagonistas das atividades propostas, mostrando as diferenças. Isso ficou claro quando cada um pôde escolher o animal que seria trabalhado: os comportamentos, sons e as características de cada um. Se fosse um projeto com uma duração maior, poderia ser trabalhado a **troca de papéis**, como **resolver conflitos**, trabalhando a

inclusão e o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Seria interessante também o tempo maior para desenvolver uma ou mais atividades, como o corporal, as diferentes percepções e as possíveis cooperações entre todos” (Coutinho, 2025, grifo nosso).

A fala da professora Janainne oferece *insights* valiosos sobre as múltiplas dimensões de aprendizagem proporcionadas pelo Drama. Um desses *insights* é sua percepção de que foi "uma experiência diferente", ancorada no engajamento ativo das crianças, que transcendeu a participação passiva. Nesse contexto, ela ressaltou que a improvisação foi especialmente marcante, evidenciando um contraste curioso: em sala de aula, as crianças tiveram total liberdade para se expressar, enquanto na área externa, embora mais retraídas, demonstraram grande entusiasmo em assumir o protagonismo. Essa variedade de reações de acordo com o ambiente reflete as diferenças individuais, que podem ser exploradas em projetos de maior duração.

Por fim, o diretor Leonardo, que participou da atividade no papel de Felpo, fechou o conjunto de relatos sobre a prática pedagógica, definindo a experiência como:

Ao participar das atividades dramáticas, percebi que as crianças tímidas foram ganhando confiança, melhorando a expressão verbal, representações e improvisações. O ápice foi quando o Felpo apareceu; as crianças já estavam ansiosas, mas mais interessante foi observar a interação espontânea dos estudantes com o personagem. Os episódios anteriores foram importantes, pois permitiram criar um ambiente onde os estudantes se sentiram parte da história.

Acredito que o fato de o personagem Felpo ter uma diferença física nas orelhas permitiu aos estudantes demonstrarem empatia, contribuindo para o respeito e a singularidade do colega. Penso que seria interessante gravar pequenos vídeos do Drama para as crianças se observarem. Essa jornada com o Drama me mostrou como o teatro vai além de uma técnica pedagógica, pois percebi ser uma poderosa ferramenta de humanização, principalmente neste caso, com respeito às diferenças (Freitas, 2025).

O depoimento do diretor Leonardo oferece uma camada fundamental de análise ao projeto, destacando seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças. Sua percepção de que as crianças tímidas ganharam confiança progressivamente corrobora a tese de que o Drama cria um ambiente seguro e inclusivo, onde a expressão individual pode florescer. Além disso, o diretor demonstrou uma compreensão aguçada da metodologia ao identificar que “os episódios anteriores foram importantes” para o sucesso da aparição do Felpo. Essa observação revela que o processo de imersão e construção coletiva da história foi essencial para que os estudantes se sentissem parte da trama, resultando na interação espontânea que tanto o impressionou.

Dessa forma, a experiência vai além de uma atividade lúdica, contribuindo para que a criança desenvolva a capacidade de se comunicar, se expressar e se posicionar no mundo. Nesse

contexto, a improvisação implícita em sua fala sobre a interação espontânea atua como o motor dessa transformação, permitindo que os alunos encontrem sua voz em um ambiente seguro e encorajador.

A experiência com o Drama na EMEI Mansour demonstrou ser uma estratégia pedagógica potente e transformadora, capaz de promover avanços significativos no desenvolvimento da oralidade, na construção de empatia e na valorização da diversidade entre as crianças, e também uma ferramenta de humanização. As vivências descritas não apenas validam as experiências, mas também lançam luz sobre o seu potencial transformador de longo prazo, indicando que a abordagem do Drama, quando integrada ao currículo, deixa de ser uma mera atividade teatral e transforma-se em um catalisador para o desenvolvimento pedagógico das crianças. Os desafios enfrentados ao longo do projeto, apenas reforçaram a flexibilidade e a potência do Drama como recurso pedagógico, provando que, mesmo com obstáculos, o engajamento coletivo e a improvisação são capazes de transformar a sala de aula em um espaço de crescimento e protagonismo para as crianças e, conseqüentemente, para todos os envolvidos.

4- CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

“Bem antes de falar a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua” (Merleau-Ponty, 1990, p. 25).

Merleau-Ponty afirma que o organismo não possui algo preestabelecido para a fala; a criança é incitada a linguagem ao direcionar-se a um objetivo externo, determinado pelo outro. Embora as nuances venham da linguagem adulta, até mesmo o bebê demonstra variações de energia, humor, modulações, acentos e duração ao apropriar-se dos sons. Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento da linguagem oral na infância não ocorre de forma isolada, mas é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo ambiente ao redor.

Este percurso investigativo permitiu adentrar o universo da Educação Infantil com um olhar sensível sobre o desenvolvimento da linguagem oral, articulando as potencialidades do Drama como abordagem pedagógica inovadora. Partindo da premissa de que a oralidade constitui um eixo fundamental para a formação integral da criança, este estudo buscou demonstrar como o Drama, alinhado aos documentos curriculares nacionais e municipais, promoveu avanços efetivos na comunicação, na autonomia e na expressão de crianças de 4 e 5 anos.

Conforme destacado nos referenciais legais, como a BNCC, as DCNEI e as DCM de Uberlândia, a linguagem oral é entendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como mecanismo de interação, construção de identidade e acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o RCNEI ressalta que:

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (Brasil, 1998, p. 134).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume o papel de ambiente privilegiado para a ampliação do repertório linguístico, por meio de experiências significativas que integrem o brincar, a imaginação e a convivência. O Drama, como método de ensino, mostrou-se congruente com esses princípios, ao criar contextos ficcionais nos quais as crianças são convidadas a negociar sentidos, assumir papéis e expressar-se de forma criativa e colaborativa.

Ao longo dos episódios vivenciados na EMEI Mansour, observei que a imersão na narrativa favoreceu a emergência de situações autênticas de fala. As crianças, ao se colocarem

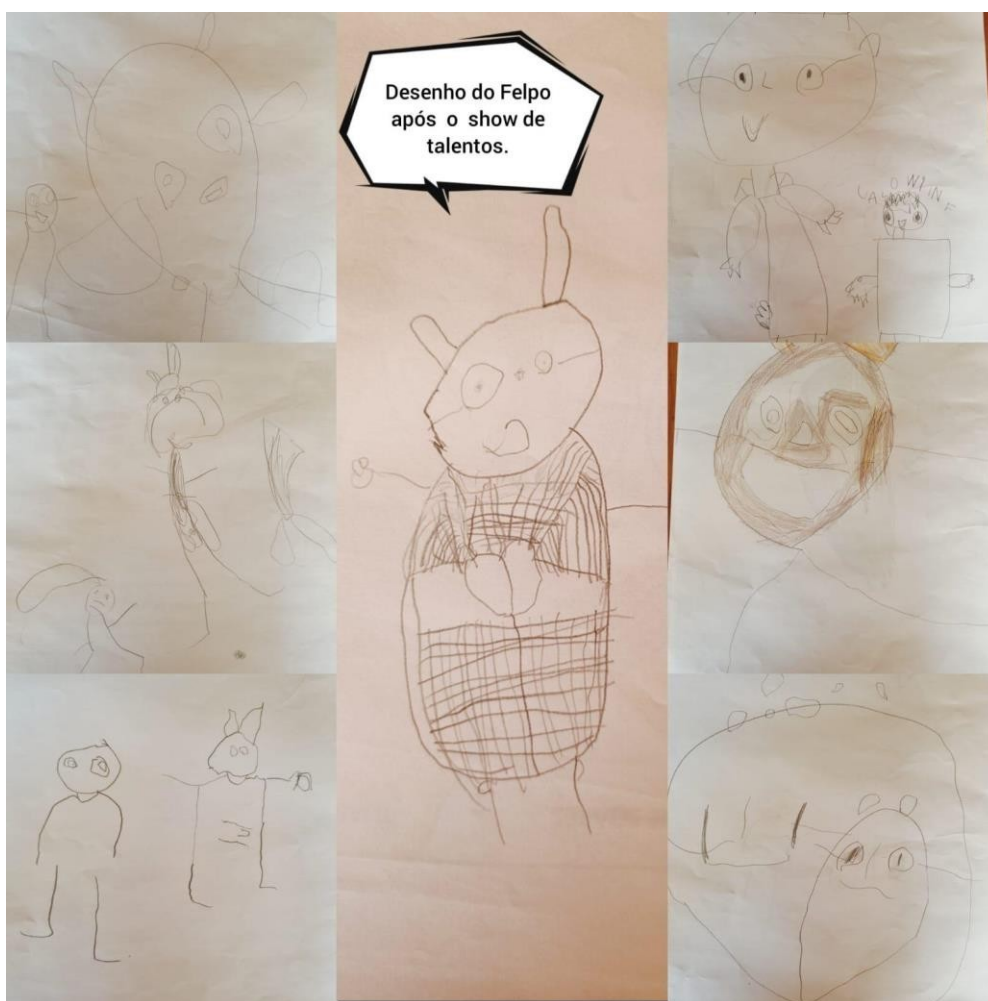
no lugar de animais em busca de Felpo, não apenas reproduziram falas, mas construíram diálogos, fizeram perguntas, deram opiniões e resolveram conflitos de forma espontânea. Essa vivência corroborou a visão de Vygotsky (1998) de que a linguagem se desenvolve em contextos interacionais mediados culturalmente, nos quais o outro exerce função essencial no processo de significação.

A estrutura em episódios, com seu caráter processual e flexível, permitiu que enquanto professora-mediadora adaptasse as atividades às respostas e interesses do grupo, respeitando os ritmos individuais e coletivos. Essa dinâmica está em sintonia com o que preconizam as DCNEI ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem garantir “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita” (Brasil, 2009). O Drama, portanto, não apenas cumpriu essa diretriz, como a ampliou, ao transformar o currículo em uma experiência estética e investigativa, exigindo do educador escuta atenta, planejamento flexível e abertura para o processo coletivo de construção de conhecimento.

Vale destacar que o Drama mostrou-se particularmente eficiente ao incluir crianças com diferentes perfis de desenvolvimento, como Felipe (TEA) e Sofia (com dificuldades de dicção), que encontraram no faz-de-conta e na corporeidade outras vias de expressão e interação. Essa observação reforça a ideia de que a oralidade na infância vai além da articulação fonética, envolvendo gestos, entonações, silêncios e movimentos que compõem a comunicação humana em sua totalidade.

No que tange à formação docente, a experiência evidenciou a necessidade de capacitação contínua em metodologias ativas que articulem arte e educação. A minha insegurança inicial, o despreparo artístico, somada à necessidade de colaboração da equipe escolar, ilustra os desafios e as possibilidades de inovar em contextos públicos marcados por rotinas engessadas e carência de recursos. Contudo, os depoimentos dos colaboradores e os registros das crianças nas vivências, confirmaram que o Drama pode ser uma possibilidade acessível e transformadora, capaz de ressignificar o espaço escolar em um “palco de sonhos”.

Figura 14 - O desenho do Felpo feito pelas crianças após a finalização dos episódios



Fonte: arquivo pessoal

O Drama trabalha com essa linguagem encarnada, corporal e sensível, permitindo que os pequenos experimentem a língua em sua dimensão viva e afetiva. A culminância do processo no “Show de Talentos” não foi apenas um evento lúdico, mas a materialização de um percurso formativo no qual a oralidade se fez presente por meio de canções, argumentações e relatos espontâneos.

Como proposição futura para expandir minha formação acadêmica, pretendo aprofundar nos estudos sobre as possibilidades de implementar práticas de Drama em diferentes contextos educacionais, promovendo experiências que permita a inclusão, a expressão de identidades diversas e o fortalecimento do protagonismo infantil, propondo uma educação mais sensível, criativa e democrática.

Por fim, esta pesquisa não se encerra com estas reflexões, mas abre caminhos para futuras investigações sobre a integração do Drama ao currículo da Educação Infantil, especialmente em diálogo com as culturas infantis e as realidades locais. Acredito que, ao valorizar a palavra que encena, a escola pode se tornar um espaço de escuta, acolhimento e promoção de vozes plurais, onde cada criança, como Felpo, descubra que suas diferenças são

também suas maiores forças. Que esta jornada inspire outros educadores a ousarem, com criatividade e fundamentação, transformar suas práticas em verdadeiras experiências de aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Carmina Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**. 2017. <https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-01> Acesso em: 22 mar. 2025.
- BELINKY, Tatiana. “Ser Criança é Dureza”. In: **Poemas para Brincar**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidente da República. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 15 jun.2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Presidente da República. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 15 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 15 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil**. Módulo III: Unidade 3 – Livro de Estudo (Vol. 1). Brasília: MEC/SEB/SEaD, 2005. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012723.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 15 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jun de 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação.n.19,2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> Acesso em 15 jun. 2025.

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

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro em trânsito: A pedagogia das interações no espaço da cidade**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CABRAL, Ângela Vieira **A tensão como pivô da experiência em drama**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – UDESC, 2010.

COUTINHO, Janainne Santos. **Relato escrito**. Uberlândia, MG, 10 abr. 2025. 1 documento digital.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BAIRRO MANSOUR. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia:Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREITAS, Leonardo Luís de. **Relato escrito**. Uberlândia, MG, 10 abr. 2025. 1 documento digital.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2010.

JANIASKI, Flávia Vale. **Colocando um novo ponto em cada conto**: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Escola da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2389/1/UFBA%20-%20FlaviaJaniaskiVale.pdf> Acesso em: 15 jun. 2025.

JANIASKI, Flávia; PEROBELLI, Mariene; MENEGAZ, Wellington. **Drama através do espelho: processos artísticos e pedagógicos em ambiente digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

JANISCH, Heinz. **Eu sou assim e vou te mostrar**. São Paulo: Brinque-Book na mochila, 2017.

SOUZA, Júlia Leão. **O manto dos especialistas no processo de drama**. Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 166-179, jul.2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto

Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; Faria, Vitória Líbia Barreto de Faria (orgs). ROJO, Roxane. CEALE UFMG. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2012%20Desenvolvimento_Apropriacao.pdf Acesso em: 13 set. 2024.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ªed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 – (Coleção Pensadores e Educação).

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, J. S. **A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador - BA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29804> . Acesso em 20 de Ago. de 2025.

MENEGAZ, Wellington. O Drama na educação básica: caminhos possíveis. Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025. <https://doi.org/10.5965/1414573102552025e0101>

MENEGAZ, Wellington. **Drama e Ciberespaço: navegações pelo ensino do teatro**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2025.

MENEGAZ, Wellington. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **OuvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040> .Acesso em: 04 jul. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**; [tradução Carlos

Alberto Ribeiro de Moura]. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf .Acesso em: 10 jun. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Prosa do Mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 20.

OLIVEIRA, Arineyde Maria D'Almeida Alves de. **Oralidade em práticas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado/ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16887?&&&locale=pt_BR . Acesso em 23 de ago. de 2025

OLIVEIRA, Ilton Luiz Fonseca de. **Projeto comunidade de leitores: letramento e arte**. Disponível em <https://periodicos.ifpb.edu.br> . Acessado em 26/09/2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001243709> Acesso em: 18 set.2024.

PAULA, Beatriz Pereira de Souza. **Relato escrito**. Uberlândia, MG, 10 abr. 2025. 1 documento digital.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro- PPGT)- UDESC. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Olhares Sobre a Infância e o Teatro: Minha formação continuada na Trupe da Alegria. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 34 p. 163-174 maio/ago. 2021a. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.110567> Acesso em: 15 jun. 2025.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é esse?!?: práticas teatrais na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec: A2, 2021b.

RESENDE, Diane Rodrigues Amado. **Relato escrito**. Uberlândia, MG, 10 abr. 2025. 1 documento digital.

SILVA, Claudionor Renato da. **BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários(as) em cursos de pedagogia**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 3, p. 70-89, jul./set. 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/132>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. v. 02. Uberlândia, 2020. Disponível em:<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade:** o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade:** experiências como professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

.