

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



PATRÍCIA RIBEIRO DA SILVA

**A CRIANÇA EM CENA: Jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na
Educação Infantil**

Uberlândia

2026

PATRÍCIA RIBEIRO DA SILVA

**A CRIANÇA EM CENA: Jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na
Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Moreira Silva.

Uberlândia

2026

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

- S586c
2026 Silva, Patrícia Ribeiro da, 1983-
A criança em cena [recurso eletrônico] : jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na educação infantil / Patrícia Ribeiro da Silva. - 2026.
- Orientador: Adriana Moreira Silva.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5056>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Artes. I. Silva, Adriana Moreira, 1986-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



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:	26/02/2026	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12412MPA013				
Nome do Discente:	Patrícia Ribeiro da Silva				
Título do Trabalho:	A criança em cena: jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Grupo de estudos PAPEI: olhares sobre os processos de experimentação da linguagem teatral na Educação Infantil				

Reuniu-se via plataforma online. a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dr. Daniel Santos Costa, Profa. Me. Valéria Gianechini de Araújo e Profa. Dra. Adriana Moreira Silva, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Profa. Dra. Adriana Moreira Silva, 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 a senhora 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 **Valéria Gianechini de Araújo, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 10:30, 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 **Daniel Santos Costa, Membro de Comissão**, em 26/02/2026, às 10:31, 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 **Adriana Moreira Silva, Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 10:32, 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 **6919891** e o código CRC **A32D89C9**.

Referência: Processo nº 23117.086912/2025-15

SEI nº 6919891

Dedico esta pesquisa aos docentes que acreditam na potência da arte, da educação e do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos de mestrado, este trabalho se construiu entre estudos, encontros e desafios que ressignificaram minha prática docente e fortaleceram meu vínculo com as artes e com a Educação Infantil. A imaginação, os jogos dramáticos e a experiência estética atravessaram esse percurso como potências formativas, ampliando o olhar sobre as crianças e o contexto escolar, em um processo coletivo marcado por diferentes vozes e contribuições teóricas, artísticas e humanas fundamentais para a constituição desta dissertação.

Sou grata à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) pela oportunidade de formação acadêmica e artística, assim como a todos os professores que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica, do início da vida estudantil ao mestrado.

À Prof^a. Dra. **Adriana Moreira Silva**, orientadora deste trabalho, agradeço pela escuta sensível, pelas contribuições teóricas e metodológicas e pela condução cuidadosa ao longo de todo o percurso. À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. **Daniel Santos Costa** e pela Prof^a. **Valéria Gianechini de Araújo**, agradeço pelos apontamentos precisos que qualificaram esta dissertação.

Reconheço a importância do **Grupo Emcantar**, com o apoio dos Institutos **Algar** e **IAMAR**, responsáveis pela realização do projeto *Educadores do Amanhã*, cuja contribuição foi fundamental para esta pesquisa.

Às professoras e amigas da EMEI Izildinha, especialmente à Profa. Ms. **Denise Faria**, pela indicação ao mestrado em Artes; às Profas. **Aline Mendonça**, **Daylla Ranyelle** e **Marcia Sato**, pela parceria nas apresentações teatrais com as crianças; à professora **Karen**, de Educação Física, pela aula interdisciplinar a partir do livro *Quero Colo* e pela disponibilização de tecidos africanos e bonecas representativas de diversas etnias, ampliando as possibilidades simbólicas e estéticas da experiência; à professora **Metuzael**, pela confecção do baú do pirata; e à professora **Eliana Luzia** e à pedagoga **Cecília Ribeiro**, pela disponibilização de figurinos e alguns materiais utilizados nos jogos dramáticos.

Destaco, de modo especial, as crianças da Educação Infantil, sujeitos centrais deste estudo, bem como meus pais, **Rubens** e **Marilda**, minha irmã, **Palmira**, e meu noivo, **Marcio Henrique**, pelo apoio e cuidado constantes ao longo deste percurso. A todos e todas que contribuíram para a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos! Que a arte siga como espaço de encontro, expressão e sensibilidade na Educação Infantil!

RESUMO

Esta dissertação investiga os jogos dramáticos como linguagem artística e experiência estética na Educação Infantil, com ênfase em seu potencial para a expressão e compreensão das emoções. O estudo analisa de que modo as práticas teatrais podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças de 5 e 6 anos, articulando os campos de experiência *Traços, sons, cores e formas* e *Habilidades Socioemocionais*, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs). A pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e participante, foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil de Uberlândia – MG, com uma turma do 2º período. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, análise documental, estudo de caso, registros em diário de campo e documentação fotográfica e audiovisual. As ações pedagógico-artísticas incluíram Oficinas das Emoções, apresentações teatrais e jogos dramáticos inspirados no livro *O Monstro das Cores*, em músicas infantis e em jogos dramáticos realizados nas Oficinas com o Grupo Emcantar. Os resultados evidenciam que os jogos dramáticos possibilitaram experiências estéticas significativas, favoreceram a expressão emocional e fortaleceram o protagonismo infantil, reafirmando a potência do teatro na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos Dramáticos; Desenvolvimento Socioemocional; Experiência Estética.

ABSTRACT

This dissertation investigates dramatic games as an artistic language and aesthetic experience in Early Childhood Education, emphasizing their potential for the expression and understanding of emotions. The study examines how theatrical practices can contribute to the socio-emotional development of children aged five and six, articulating the fields of experience *Sounds, Colors, Shapes and Forms and Socio-Emotional Skills*, in accordance with the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and the Municipal Curriculum Guidelines of Uberlândia (DCMs). The research adopts a qualitative, descriptive, and participatory approach and was conducted in a municipal early childhood education school in Uberlândia, Minas Gerais, with a second-level group. Methodological procedures included bibliographic research, document analysis, a case study, field notes, and photographic and audiovisual documentation. The pedagogical-artistic actions involved Emotion Workshops, theatrical performances, and dramatic games inspired by the book *The Color Monster*, children's songs, and dramatic games developed in workshops with the Emcantar Group. The results indicate that dramatic games enabled meaningful aesthetic experiences, enhanced emotional expression, and strengthened children's protagonism, reaffirming the power of theatre in Early Childhood Education.

Key words: Early Childhood Education; Dramatic Games; Socio-Emotional Development; Aesthetic Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Iracema - José de Alencar	23
Figura 2 - O Mágico de Oz.....	26
Figura 3 - A Cigarra e a Formiga	27
Figura 4 - Os Guardiões do Planeta Azul.....	29
Figura 5 - Videoaula Contos de fadas	30
Figura 6 - Videoaula - As aventuras de Sofia e Emília	32
Figura 8 - Mostra Artística - Cena: Corretores e inquilinos.....	37
Figura 9 - Educador do amanhã - Turma de continuidade	39
Figura 10 - As cores das emoções	41
Figura 11 - Sarau da Primavera	41
Figura 13 - Fachada da EMEI Izildinha	43
Figura 14 - Teatro com objetos: O Monstro das Cores	48
Figura 15 - História: O Monstro das Cores	50
Figura 16 - Pintura: O que me deixa feliz	53
Figura 17 - O Monstrinho azul	53
Figura 18 - Registro em desenho: O que me deixa triste.....	54
Figura 19 - Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo em: A magia das histórias.....	55
Figura 20 - Registro da Oficina das Emoções: Medo de quê?	56
Figura 21 - Desenho com interferência: Raiva.....	57
Figura 22 - Arte em família: Calma	58
Figura 23 - O que eu amo	59
Figura 24 - Expressando minhas emoções	60
Figura 25 - Jogo do espelho.....	71
Figura 26 - Animais de estimação	73
Figura 27 - Jogo Quero colo	75
Figura 28 - Exposição: Acolhendo a diversidade com afeto.....	76
Figura 29 - Jogo: Pano Encantado.....	77
Figura 30 - Jogo Pano Encantado: explorando todas as emoções.....	78
Figura 31 - Professora performer no jogo da caça ao tesouro.....	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS....	18
	2.1 <i>Noções sobre criança, teatro, jogo e experiências estéticas.....</i>	18
	2.2 <i>Caminhos da Formação: a docência inspirada pela Arte.....</i>	22
	2.3 <i>Práticas Docentes: Integrando o Teatro no cotidiano da Educação Infantil.....</i>	27
	2.4 <i>O trabalho em equipe fomentando experiências estéticas infantis.....</i>	39
3	CAPÍTULO 2 - EXPRESSÃO, CRIATIVIDADE E CONHECIMENTO: A POTÊNCIA DA ARTE NA ESCOLA	43
	3.2 <i>Contexto: a escola, as crianças e o começo da investigação.....</i>	43
	3.2 <i>A História do Monstro das Cores e o universo emocional infantil</i>	47
	3.3 <i>Oficinas das Emoções: a arte de expressar em Traços, sons, cores e formas.....</i>	49
4	CAPÍTULO 3 - JOGOS DRAMÁTICOS: VIABILIZANDO A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
	4.1 <i>Aproximação e conceitualização dos jogos dramáticos</i>	61
	4.2 <i>Os Jogos dramáticos e as emoções: práticas com as crianças.....</i>	68
	4.3 <i>Jogo dramático: Alegria e Raiva e a corporeidade</i>	69
	4.4 <i>O uso dos objetos no Jogo Dramático.....</i>	71
	4.5 <i>O uso do espaço no Jogo Dramático.....</i>	79
5	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	85
5.1	Capítulo 4 - Conclusões e Implicações: A força da mediação, da arte e da colaboração no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil	85
6	APÊNDICES	89
6.1	Projeto: Oficina das Emoções	89
6.2	Modelo da autorização enviada para as famílias	90
6.3	Mapa: Planejamento dos Jogos Dramáticos.....	91
6.4	Jogo: Caça ao tesouro	92
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Minha vida sempre foi entrelaçada pela arte e pela educação, um legado que me inspirou, graças à influência de minha mãe e de minhas tias, todas professoras. Desde cedo, participava das reuniões para planejamento de aulas delas, absorvendo o processo criativo por trás do ensino. Paralelamente, os ensaios teatrais de minha irmã com um grupo de Uberlândia acenderam minha paixão pelos palcos e pela expressão artística.

Desde os 14 anos, dedico-me ao teatro, com foco em peças infantis. Fui integrante da Cia de Teatro Gruta de 1997 a 2001, atuando em diversas montagens, como, por exemplo: *Mágico de Oz*, *Cinderela*, *Rapunzel*, entre outras. Na escola, desde a Educação Infantil, enquanto discente, as atividades artísticas como teatro e dança eram parte do nosso dia a dia.

Minhas experiências com o teatro na escola e minha atuação na Educação Infantil revelam o poder transformador da arte. Como docente, busco garantir às crianças o acesso às múltiplas linguagens artísticas, música, cores, sons, movimentos e narrativas, para tornar o cotidiano escolar mais dinâmico e poético. Essa abordagem não apenas favorece a aprendizagem, mas também cria um ambiente seguro para a expressão emocional e desenvolvimento de conhecimentos sensíveis, imagéticos e sensoriais.

Meu interesse por jogos e pelo teatro me acompanhou durante toda a minha trajetória acadêmica. Na graduação, aprofundei-me na *Pedagogia Teatral*, e na pós-graduação explorei o *Teatro no Espaço Psicopedagógico*. A Psicopedagogia, com sua ênfase na aprendizagem lúdica e nos jogos, consolidou minha crença no poder desses recursos como ferramentas essenciais para planejar aulas mais atraentes e significativas.

Sou formada em Pedagogia – Gestão e Tecnologia Educacional, e atuo como professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e em 2024 ano da investigação, atuei nos campos de experiência¹ *Traços, sons, cores e formas e Habilidades Socioemocionais*. Compreendo a interconexão entre todos os campos da Educação Infantil, mas, para esta investigação, enfatizo meu trabalho nesses dois campos por serem minha área de atuação no ano em que realizei a investigação e por dialogarem mais diretamente com o teatro.

Percebo o quanto as minhas experiências com o fazer teatral reverberam em minha prática pedagógica. Estou sempre contando e ouvindo histórias, criando personagens e

¹ Campos de experiência: Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária (Brasil, 2018, p. 25).

observando os personagens que os alunos criam, instigando-os a serem protagonistas de seus fazeres e estimulando sua participação ativa nas aulas. Como Paulo Freire² diz em *Pedagogia da Autonomia*, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12). Como professora, sempre busquei priorizar os interesses das turmas, possibilitando a construção do processo e do aprendizado em grupo. Desta forma, esta investigação nasce dos meus interesses e saberes. Meu objetivo é investigar e promover vivências com os jogos dramáticos relacionando-os às emoções, buscando responder às seguintes questões: como trabalhar os jogos dramáticos na Educação Infantil? As crianças conseguirão expressar suas emoções através dos jogos? Como os jogos dramáticos podem contribuir na compreensão e na identificação das emoções pelas crianças?

A ideia central da investigação é oportunizar às crianças a vivência de algumas práticas estruturadas por meio dos jogos dramáticos e, desse modo, torná-las experiências de aproximação com a linguagem teatral dentro do espaço escolar. Investigar o jogo dramático na Educação Infantil é buscar compreender como este se conecta ao imaginário da criança, contribuindo para o desenvolvimento de vivências no ambiente escolar que permitam às crianças expressarem suas emoções e desenvolverem suas habilidades socioemocionais. Desenvolver habilidades estéticas também faz parte do objetivo desse campo de experiências que compreende que envolver, explorar e apreciar é uma forma de conhecer e trabalhar produções artísticas e culturais.

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, alinhando-se com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e as *Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs)*. O foco prático da investigação concentrou-se em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, do 2º período, durante as aulas semanais de 50 minutos, dedicadas ao campo de experiência *Habilidades Socioemocionais*.

Minha abordagem pedagógica foca na interligação de campos de experiência, priorizando a *arte* como elemento central em todos os planejamentos. Embora minha responsabilidade principal fosse voltada para as *Habilidades Socioemocionais* para crianças de

² Paulo Freire (1921-1997) é considerado o patrono da educação brasileira e um dos educadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Autor dos livros *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), seu método de ensino inovador destaca a necessidade de promover a educação como ferramenta essencial para a transformação da sociedade. Foi criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos, levado para diversos países [...]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/jornadadeextensaoufmg/paulo-freire/>. Acesso em: 24 out. 2025.

5 e 6 anos (2º período), as aulas foram planejadas para integrar os objetivos de *Traços, Sons, Cores e Formas*, um campo que também ministro, contudo apenas para o GIII (crianças de 3 e 4 anos). Essa fusão permite que a arte seja um meio constante para a aprendizagem e expressão, independentemente do campo de experiência trabalhado. A pesquisa bibliográfica e a prática caminharam juntas, culminando na experimentação dos jogos dramáticos no segundo semestre de 2024. Antes de iniciar os jogos dramáticos, as crianças puderam apreciar apresentações teatrais realizadas por uma equipe de professoras, da qual fiz parte, e oficinas de arte para explorar o tema das emoções. As oficinas, apresentações teatrais e os jogos dramáticos foram documentados por meio de fotos, vídeos e um diário de campo, oferecendo um registro detalhado da prática.

Durante as brincadeiras, histórias e jogos dramáticos, as crianças criaram e recriam mundos imaginários, personagens e cenários, compartilharam suas experiências, inventaram narrativas e se aproximaram, assim, dos elementos do próprio teatro. A escolha do livro *Monstro das Cores* para abordar o tema das emoções revelou-se uma inspiração, tanto nas Oficinas das Emoções, nas quais as crianças expressavam suas emoções através das artes visuais, quanto nos jogos dramáticos.

O Jogo do Espelho focou na linguagem corporal, uma forma de expressão inata para crianças de 5 e 6 anos. Inicialmente, exploramos apenas as expressões faciais e, progressivamente, envolvemos o corpo todo para expressar **alegria** e **raiva**. As crianças demonstraram grande interesse, criatividade e facilidade na arte da imitação, características comuns nessa faixa etária.

No segundo jogo, “Animais de Estimação”, além da expressão corporal as crianças puderam utilizar objetos disponíveis na sala de aula. O tema central era **medo** e **tristeza**. Embora o início do jogo tenha sido marcado pela diversão com seus “animais de estimação”, naturalmente houve uma evolução para situações em que os participantes se lembraram de alguns momentos de tristeza, assim como reconheceram ter medo de certos animais.

O jogo Pano Encantado cativou as crianças, reforçando a importância dos jogos dramáticos. Realizado ao ar livre, em um espaço familiar, permitiu a exploração livre e o aprofundamento das emoções trabalhadas, incluindo **as emoções da calma** e do **amor**. A criatividade e a colaboração infantil nesse penúltimo jogo evidenciaram o notável desenvolvimento proporcionado por essas atividades.

A Caça ao Tesouro marcou o fechamento de nossos jogos dramáticos, sendo recebida com enorme entusiasmo pelas crianças. Nesta atividade, atuei como professora *performer*,

vestida de pirata, conduzindo a aventura com mapas e enigmas. O jogo proporcionou diversão e engajamento, além de revisitar as emoções trabalhadas nos jogos dramáticos ao longo do semestre. As crianças interagiram intensamente com cada etapa da caça ao tesouro, demonstrando a assimilação dos aprendizados emocionais e o desenvolvimento de suas habilidades, em um contexto lúdico e empolgante.

Além das Oficinas das Emoções e dos jogos dramáticos, um grupo de professoras apaixonadas por arte e ludicidade na Educação Infantil enriqueceu o ano letivo com diversas apresentações artísticas. Durante o ano, minhas amigas e eu formamos um grupo de teatro, integrando as artes em nossas aulas. Planejamos e apresentamos peças teatrais, adaptando-as aos temas da sala de aula. Algumas apresentações foram criações originais, como *As Cores das Emoções*. Em outras, utilizamos personagens de histórias conhecidas, como *Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo em: A Magia das Histórias*, para contar novas narrativas. Essas apresentações foram importantes para proporcionar experiências estéticas às crianças, muitas das quais não têm contato com o teatro e frequentam apenas o cinema.

O teatro é mencionado como uma importante estratégia de ensino/aprendizagem nos campos de experiência da *BNCC*, e também deve ser visto como uma área de conhecimento que gera aprendizados inerentes à própria linguagem, tais como: explorar as capacidades expressivas do corpo e da voz; formar espectadores; refletir e relacionar os aspectos estéticos com seus contextos culturais; saber improvisar e atuar nas situações de jogos, estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, valorizar a cultura e a produção artística teatral (Brasil, 1997).

Os jogos dramáticos, no contexto da Educação Infantil, têm o intuito de proporcionar experiências estéticas aos alunos e, concomitantemente, trabalhar os objetivos de aprendizagem dos campos de experiências da *BNCC* (Brasil, 2018) e das *DCMs* de Uberlândia (Uberlândia, 2020).

A *BNCC* para a Educação Infantil organiza o aprendizado em Campos de Experiência, priorizando as vivências e interações das crianças, em vez de disciplinas tradicionais. Essa abordagem reconhece que as crianças aprendem ativamente, explorando o mundo e interagindo com ele. A *BNCC* estabelece cinco campos interligados:

- *O eu, o outro e o nós*: Foca na construção da identidade, autonomia e relações sociais, promovendo o respeito às diferenças;
- *Corpo, gestos e movimentos*: Estimula a exploração do corpo em suas diversas possibilidades, contribuindo para o desenvolvimento físico e a consciência corporal;

- *Traços, sons, cores e formas*: Proporciona o contato com linguagens artísticas e culturais, desenvolvendo a sensibilidade e a criatividade;
- *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: Promove o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento crítico e a capacidade de expressão;
- *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: Aborda a exploração do mundo físico e sociocultural, incentivando a curiosidade e a investigação.

Na parte inicial do texto referente à Base Nacional, declara que a existência de um currículo básico já existia anteriormente pela Constituição Federal, no seu Art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1998, p. 124).

Desta forma, além dos campos da *BNCC*, as *DCMs de Uberlândia* acrescentaram outros dois campos de experiência para a Educação Infantil:

- *Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância* – Visa integrar as culturas das crianças e suas famílias com a cultura escolar, regional e local, valorizando as manifestações culturais infantis;
- *Habilidades socioemocionais*: Enfatiza a formação integral, abordando os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais, auxiliando as crianças a identificarem e lidarem com suas emoções.

Minha investigação, portanto, é embasada na elaboração de práticas a partir de Oficinas das emoções, jogos dramáticos e jogos teatrais que considerem como ponto de partida dois dos objetivos do campo de experiência: *Traços, sons, cores e formas*, sendo um objetivo previsto na *BNCC* e um objetivo presente nas *Diretrizes Municipais de Uberlândia*. São eles, respectivamente: “(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por seu próprio corpo, materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” (Brasil, 2018, p. 48) e “(EI03TS04MG) Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais” (Uberlândia, 2020, p. 252). Desta forma, durante o ano letivo os alunos terão acesso a produções culturais e/ou artísticas, através de músicas, vídeos e apresentações teatrais, o que proporciona a formação do outro esteticamente; assim como a vivências das oficinas, jogos dramáticos e teatrais, que estimulam saberes sensíveis e experiências estéticas.

Para abordar essa questão, escolhi a pesquisa qualitativa com caráter descritivo, adotando os moldes de uma pesquisa participante. Quanto aos procedimentos, realizei um levantamento bibliográfico, análise documental e um estudo de caso. Utilizei também a

cartografia para o último Jogo Dramático, através de vários mapas, com enigmas e pistas no jogo caça ao tesouro, que estará inserido nos Apêndices desta investigação.

A investigação se sustenta em três processos interligados: o primeiro foi a análise de conteúdo documental, explorando as *DCNs de Uberlândia e a BNCC*, buscando construir pontes entre a teoria pedagógica e a prática em sala de aula. O segundo foi a vivência, conduzindo as Oficinas das Emoções, apresentações teatrais e jogos dramáticos na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral. O terceiro processo foi a análise das experiências, visto que examinei as vivências e os resultados de cada um desses processos, e descrevi em cada tópico sobre cada processo.

Para as considerações sobre infâncias, trago Manuel Sarmiento (2003), que aborda a sociologia da infância, promovendo uma visão da criança como um sujeito de direitos, um participante ativo na sociedade e um criador de culturas; Jussara Ferreira, Cléia Pereira e Shayan Desdewalle (2024), por sua vez, trazem discussões relevantes sobre a importância de processos educativos mais atrativos para promover o engajamento de crianças autistas. A antroposofia de Rudolf Steiner propõe uma compreensão do desenvolvimento humano em ciclos de sete anos, os chamados setênios. Essa perspectiva sugere que cada fase da vida, com duração aproximada de sete anos, é marcada por transformações físicas, emocionais, cognitivas e espirituais específicas.

Ao tratar das questões dos jogos dramáticos, Peter Slade (1987) e Olga Reverbel (2002) situam e contextualizam os jogos dramáticos como uma forma essencial de expressão e desenvolvimento para a criança. Slade é considerado um dos pioneiros no estudo do teatro na educação, enquanto Reverbel aprofunda a compreensão dos jogos dramáticos no contexto brasileiro, destacando seu potencial pedagógico. Viola Spolin (2007) também é uma referência crucial, com suas técnicas de jogos teatrais que promovem a espontaneidade e a criatividade.

No que se refere à educação e à formação de professores, Paulo Freire (1996) fortalece a autonomia de professores e alunos, a prática pedagógica dialógica e a construção de uma educação engajada na transformação da sociedade. Luciana Ostetto (2018) aborda a relação entre arte e educação, explorando como as linguagens artísticas podem potencializar a aprendizagem e a expressividade de crianças e adultos. Ela defende que a sensibilidade estética e a criatividade são elementos fundamentais para a formação integral do professor, capacitando-o a criar ambientes educativos mais ricos e significativos.

O Capítulo 01, intitulado “Formação docente e experiências estéticas”, traz o protagonismo infantil e o papel da arte na educação, com foco nos jogos dramáticos. Explora

como a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, amparada por marcos legais como a BNCC. Através de minha trajetória pessoal e profissional, exemplifico como o teatro, a dança e a música moldaram minha visão pedagógica. O capítulo diferencia teatro e jogo dramático, enfatizando a importância deste último para o desenvolvimento infantil e expressão de emoções, além de abordar a estética e a imitação como pilares da aprendizagem na primeira infância.

No Capítulo 2, “Expressão, criatividade e conhecimento: a potência da arte na escola”, detalho a prática da investigação que ocorreu na EMEI Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, em Uberlândia, com crianças de 5 a 6 anos, incluindo um aluno com TEA. A turma foi escolhida por sua adequação de horários e faixa etária, fundamental para o desenvolvimento social e colaborativo.

A metodologia focou nas Oficinas das Emoções, usando o livro *O Monstro das Cores* para explorar alegria, tristeza, medo, raiva, calma e amor. As emoções foram expressas através de música, artes visuais e jogos dramáticos, valorizando o corpo, objetos e o faz de conta, o que se mostrou eficaz em alguns momentos para a criança neurodivergente. Aborda também a BNCC e as DCMs de Uberlândia, que guiaram as práticas, assim como a Sociologia da Infância, a partir dos estudos de Rudolf Steiner, enfatizando a imitação no 1º setênio para a aprendizagem e a visão da brincadeira infantil como experiência artística.

O foco do Capítulo 3, “Jogos dramáticos: viabilizando a expressão das emoções na Educação Infantil”, tem como foco a expressão das emoções na Educação Infantil, e contempla as experiências estéticas e os jogos dramáticos. Detalha a aplicação de oficinas e jogos que utilizam o corpo, objetos e espaço como ferramentas para que as crianças explorem, compreendam e manifestem seus sentimentos, validando a arte como linguagem essencial, e o protagonismo infantil. O capítulo não terá descrição dos jogos; esta consta nos Apêndices.

2 CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

2.1 Noções sobre criança, teatro, jogo e experiências estéticas

A criança está em constante movimento; ela observa, participa, interage com o espaço e com as pessoas à sua volta. Algumas atividades podem estimular o protagonismo da criança, como: o faz de conta, jogos e brincadeiras, contar e ouvir histórias a partir de imagens e objetos; a dança e o teatro, por suscitarem o uso da imaginação, da ludicidade, da relação do corpo no e com o espaço, entre outros. Esse protagonismo infantil é compreendido como uma forma de colocar as crianças no centro de seus próprios processos; ou seja, de entender que elas são capazes de construir conhecimento. E, assim, as crianças são, junto com os adultos e o meio que as cerca, corresponsáveis por seus processos de ensino-aprendizagem.

O protagonismo infantil é um conceito que ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente no campo da Sociologia da Infância, ao abordar a importância da participação das crianças na sociedade. Esse fenômeno reflete uma mudança de paradigma que reconhece as crianças não apenas como objetos de cuidado e proteção, mas como sujeitos de direitos, com opiniões e necessidades próprias. Segundo Sarmiento³,

As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares. Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações artefatos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (Sarmiento *apud* Werle; Bellochio, 2003, p. 8).

O protagonismo infantil também se conecta às discussões sobre educação. Há um movimento crescente em direção às práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, promovendo ambientes em que elas possam expressar suas ideias e contribuir para a construção do conhecimento. Esse conceito desafia, portanto, as visões tradicionais sobre a presença das crianças nos diversos ambientes, promovendo uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e da importância de ouvir e considerar as vozes das crianças em todos os aspectos da vida social.

³ Manuel Sarmiento - Professor associado com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutorado em Estudos da Criança; área de especialização: Estudos Sócio-educativos. [...]. Disponível em: <https://ffms.pt/pt-pt/autores/manuel-sarmiento>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Ao investigar o protagonismo infantil, nos deparamos com os estudos da Sociologia da Infância sobre as culturas da infância. Esse entendimento pode nos ajudar a valorizar a voz das crianças e reconhecer sua capacidade de agir e criar dentro de um contexto cultural que é, simultaneamente, moldado por elas e por aqueles que as cercam. Tal abordagem enriquece a maneira como educadores, pais e a sociedade em geral podem se relacionar com as crianças, promovendo um ambiente mais consciente e respeitoso às suas realidades e potencialidades. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010), a criança é um

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

Durante as brincadeiras, histórias e jogos explorados por meio da linguagem teatral, as crianças criam e recriam mundos imaginários, personagens e cenários, compartilham suas experiências, inventam narrativas e se aproximam de saberes por meio da oralidade, gestos e movimentos. Nas atividades de artes visuais, por exemplo, através da pintura, do desenho, da modelagem e de outras formas de expressões artísticas, as crianças representam suas experiências, ideias e emoções, contribuindo para a criação de artefatos culturais. Cantar, tocar instrumentos musicais e dançar permite que as crianças experimentem os fazeres artísticos por meio de canções tradicionais e da criação de suas próprias músicas e coreografias.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ser promovidas por meio de jogos dramáticos, música, dança, artes visuais e contação de histórias, que despertam nas crianças um olhar mais atento e reflexivo sobre o que elas sentem e vivenciam. Tais experiências podem colocar as crianças como espectadoras e/ou participantes da linguagem teatral, bem como promover experiências estéticas dentro do ambiente escolar. De acordo com Ostetto⁴ (2004),

Para seguir comendo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons e movimentos. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa. (Ostetto, 2004 *apud* Ostetto 2018, p. 264).

⁴ Luciana Esmeralda Ostetto, Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atua na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e na graduação (curso de Pedagogia) [...]. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/117514>. Acesso em: 26 jun. 2025.

O educador, ao explorar sua criatividade, torna-se um facilitador das múltiplas formas de expressão das crianças. Experiências com música, cores, sons e movimentos enriquecem o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e estimulante. Assim, a aprendizagem se fortalece em um espaço seguro, onde a curiosidade e a imaginação podem florescer. Ao integrar razão e emoção, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a importância de suas emoções no processo de aprender.

A percepção estética como um meio de compreensão do mundo ao nosso redor e a ideia de "reação estética" sugere que nossa interação com o ambiente não se limita a um mero embelezamento ou apreciação superficial, mas envolve uma profunda conexão sensorial e emocional com as coisas que nos cercam. A percepção estética, portanto, se torna um importante meio de interação e diálogo com o mundo. Nossos sentimentos e reações estão intimamente conectados às qualidades das coisas ao nosso redor. Trata-se de uma forma de conhecimento que transcende o racional, envolvendo emoções, memórias e sensações que constroem nossa experiência de vida.

A Arte e a educação andam lado a lado, e no texto *O que pode a educação aprender das Artes sobre a prática da educação?*, de Eisner⁵, o autor fala sobre a imaginação e como criar o tipo de escolas que as crianças merecem. Segundo Eisner (2008),

A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se (Eisner, 2008, p. 16).

A imaginação permite que pensemos além dos limites convencionais, explorando novas ideias, possibilidades e perspectivas. A arte, por sua vez, nos permite expressar e comunicar essas visões imaginativas de forma tangível e significativa. Juntas, a imaginação e a arte nos convidam a questionar e a encontrar soluções dialógicas também com as crianças. A arte nos encoraja a explorar o desconhecido, a expandir nossos horizontes e a transcender as limitações impostas pela rotina escolar.

O teatro é mencionado como uma importante estratégia de ensino/aprendizagem nos campos de experiência da BNCC, e também deve ser visto como uma área de conhecimento que gera aprendizados inerentes à própria linguagem, tais como: explorar as capacidades

⁵ Elliot W. Eisner, nascido em Chicago, Illinois, em 1933, foi professor de Arte e Educação na *Stanford Graduate School of Education*, e é uma das personalidades mais influentes da academia [...]. Disponível em: https://teoriasocialenclaveeducativa-wordpress-com.translate.google.com/2018/09/11/eliot-w-eisner/?_x_tr_sl=es&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 20 jan. 2025.

expressivas do corpo e da voz; formar espectadores; refletir e relacionar os aspectos estéticos com seus contextos culturais; saber improvisar e atuar nas situações de jogos, estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, valorizar a cultura e a produção artística teatral (Brasil, 1997).

Os jogos dramáticos, nesta pesquisa, serão investigados a partir do livro *O Jogo Dramático Infantil* (1978). Teatro e jogo dramático se aproximam pelo diálogo com a representacionalidade. No entanto, Slade⁶ (1987) os difere, argumentando que o teatro é como uma ocasião de experiência emocional com a finalidade de ser compartilhada, que permite aos participantes e espectadores uma imersão em uma narrativa coletiva. Já o jogo dramático é elaborado a partir de uma relação intrínseca com a brincadeira. Ao jogar, a criança explora várias dimensões de seu desenvolvimento. Ao brincar de representar, a criança está envolvida em um processo complexo que inclui pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. Isso enfatiza a importância do jogo dramático no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, destacando, ainda, como esta prática permitirá que, no futuro, a criança desenvolva seu fazer artístico, se aproximando mais dos elementos do teatro, como, por exemplo, a divisão entre “atores” e espectadores.

Os jogos dramáticos, no contexto da Educação Infantil, têm o intuito de proporcionar experiências estéticas às crianças e, concomitantemente, trabalhar os objetivos de aprendizagem dos campos de experiências da *BNCC* (2018) e das *DCMs de Uberlândia* (2020). Desenvolver habilidades estéticas também faz parte do objetivo desse campo de experiências, que compreende que envolver, explorar e apreciar são uma forma de conhecer e trabalhar produções artísticas e culturais.

A noção de criança, que também norteia essa investigação e dialoga com a Sociologia da Infância, emerge a partir dos estudos de Steiner⁷ (1979). Para o filósofo e educador, “a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é o “Eu”, “vive” então principalmente nesse membro” (Lanz

⁶ Peter Slade (1912 – 2004), escritor e dramaterapeuta inglês, foi um dos pioneiros no estudo do ensino de teatro para crianças. Ele desenvolveu, a partir das suas experiências em sala de aula, a noção de Jogo Dramático Infantil (JDI), criando uma proposta de trabalho planejado de maneira a orientar pais e professores e a potencializar as experiências com os jogos dramáticos em cada fase da vida escolar. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598877/2/eBook_Jogos%20Improvisticionais.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

⁷ Rudolf Steiner foi um filósofo, educador, artista e esoterista. Idealizou a Antroposofia que, posteriormente, deu origem à pedagogia Waldorf [...]. Disponível em: <https://rudolflanzen.com.br/rudolf-steiner/>. Acesso em: 17 set. 2024.

apud Steiner, 1979, p. 35). Os Setênios são uma forma de entender o desenvolvimento humano em ciclos de sete anos, com base na Antroposofia de Steiner. Segundo essa visão, a vida humana segue um padrão cíclico, em que cada ciclo de sete anos é marcado por mudanças físicas, emocionais e espirituais significativas.

O 1º Setênio (0 a 7 anos), foco desta investigação, é marcado pelo desenvolvimento físico e pela forte ligação da criança com pais e cuidadores. Nesse período, a aprendizagem ocorre principalmente pela imitação, pois a criança absorve comportamentos e atitudes do meio familiar, escolar e social. Ao imitar figuras do cotidiano e assumir papéis nas brincadeiras, ela experimenta diferentes identidades, expressa emoções e desenvolve sua percepção de si e do outro.

Aprender a reconhecer emoções é essencial para o desenvolvimento social e emocional da criança, pois, ao assumir o lugar de outra pessoa nos jogos de faz de conta, ela desenvolve empatia e compreende outras perspectivas. Esse processo de imitação é fundamental para aprender normas sociais, habilidades de interação e construir a própria identidade, estando diretamente relacionado aos jogos analisados nesta investigação.

2.2 Caminhos da Formação: a docência inspirada pela Arte

A minha criança interior saúda a professora que habita em mim. A escolha da minha profissão foi inspirada em minha mãe e suas irmãs, todas professoras alfabetizadoras. Lembro-me de vê-las reunidas na casa de uma tia para planejar suas aulas. Esse planejamento era feito com base em histórias, músicas, e elas buscavam também propostas para levar o teatro para as crianças, com o objetivo de abordar os conteúdos pedagógicos de forma lúdica.

Visitei, algumas vezes, a sala de aula de minha mãe na escola onde ela trabalhava, na cidade de Uberlândia/MG. Eu ficava atenta à forma como ela ensinava seus alunos. Sentia orgulho de ter uma mãe professora que ensinava com tanto carinho aquelas crianças.

Na 4ª série (hoje 4º ano), minha professora foi minha madrinha, Tia Madalena. Ela era uma professora amorosa que fazia as tardes serem divertidas e acolhedoras. Além de sua afetividade com seus alunos, Tia Madalena tinha ótimas propostas de aulas. Lembro-me de uma apresentação teatral sobre o Meio Ambiente, e a partir desta apresentação a turma demonstrou grande interesse pelo teatro, dança e música. Da 4ª à 8ª série (6º ao 9º anos, pela nova nomenclatura), a maioria da turma continuou estudando junto e sempre participando das propostas de atividades artísticas das professoras.

No Ensino Fundamental II, a professora de Português, Leida Márcia, realizava apresentações teatrais como parte do processo de aprendizagem. Os alunos liam uma obra durante o ano e, ao final, encenavam uma peça baseada no livro, com apoio de outros docentes envolvidos. A atividade estimulava a leitura, a expressão oral, o trabalho em equipe, a criatividade e competências socioemocionais, envolvendo todos com entusiasmo.

Durante minha trajetória escolar, havia valorização da infância e do aprendizado por meio do teatro, jogos, artes e outras práticas lúdicas. Embora a disciplina de Arte estivesse prevista em lei desde 1996, a escola pública onde estudei não tinha professores especializados, pois não contratava profissionais para essa área. Assim, a professora de Português assumiu projetos interdisciplinares envolvendo literatura e teatro, que resultaram em apresentações baseadas em obras literárias e em peças adaptadas sobre temas transversais, culminando em apresentações baseadas em obras como: *O Escaravelho do Diabo*, *A Moreninha* e *Iracema*, além de peças adaptadas sobre temas transversais (*Matemática e drogas*).

Figura 1 - Iracema - José de Alencar



A turma da 8ª série se uniu para dar vida à obra de José de Alencar, cuidando de cada detalhe, das falas aos figurinos.

Fonte: Acervo pessoal (1997).

O teatro também fez parte das aulas de Inglês. Eu e minha colega de sala fizemos um esquete (peça de curta duração), e todas as falas eram em inglês. Minha personagem era muito mandona, fazia vários pedidos; e a personagem da minha colega ia fazendo tudo o que eu pedia. Foi uma ótima estratégia para aprender o conteúdo das aulas, pois nossos colegas de turma demonstraram ter entendido a apresentação.

Nas aulas de Português, escrevemos e apresentamos um teatro sobre artigos e pronomes com paródias e dança. Nossas apresentações de trabalhos escolares sempre tinham essas três formas de expressão da Arte. No final da 8ª série, fizemos uma homenagem para nossos

professores, e nos inspiramos no programa de televisão *Escolinha do Professor Raimundo*. Cada colega era uma professora da nossa turma. Escrevemos um esquete baseado nas características de cada professora, e a homenagem foi recebida com muito afeto. A equipe pedagógica, professores e direção da escola valorizavam as ideias que tínhamos e contribuíamos com criatividade e ludicidade em projetos que traziam interesse para toda a turma.

Durante o período eleitoral, a escola organizou uma eleição simulada. Com a ajuda das professoras de História e Português, os alunos formaram partidos, chapas e fizeram campanha. Candidatei-me à vereadora, com a proposta de levar cultura (teatro, dança e música) para a escola. Venci as eleições, e o projeto foi implementado com a parceria de uma professora de dança da comunidade, que já havia trabalhado na escola anteriormente.

Apesar dessas experiências terem “aberto as portas do teatro” para mim, hoje reconheço que o uso do teatro era como recurso didático, estando a serviço de outros componentes curriculares, e não colocando seu valor sobre si mesmo. Segundo Santos⁸ (2012, p. 19), “[...] A sua inclusão na educação de crianças e jovens justifica-se pelos efeitos benéficos da dramatização no ato da aprendizagem e a sua prática envolve, em geral, o preparo de montagens (na linha do *Teatro Escolar*) a serem encenadas pelos alunos”. Essa autora organiza as abordagens do teatro na educação em três grupos. Meu contato inicial com o teatro ocorreu no primeiro desses blocos, que reúne abordagens do *Teatro Escolar* e do *Método Dramático*, as quais, por cumprirem funções disciplinadoras e didatizantes, representam a pedagogia tradicional.

Apesar da presença do teatro na escola, esta não valorizava a Arte adequadamente, carecendo de professores especialistas na área. Essa falta de valorização reflete a dificuldade de se fazer valer leis como a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e, mais recentemente, a Lei n.º 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que devem constituir o componente curricular de artes na educação básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A aprovação da LDBN (Lei n.º 9.394/96) representou um marco histórico ao tornar o ensino da Arte obrigatório em todos os níveis da educação básica. Atualmente, observa-se um avanço significativo, com a presença de professores especialistas em Arte nas salas de aula. No entanto, esse progresso ainda enfrenta obstáculos no que diz respeito à compreensão da

⁸ Vera Lúcia Bertoni dos Santos é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Titular e pesquisadora vinculada ao Departamento de Arte Dramática (DAD) [...]. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2842233/vera-lucia-bertoni-dos-santos>. Acesso em: 01 abr. 2025.

especificidade da formação desses profissionais. A disciplina de Arte, muitas vezes tratada como um campo único e homogêneo, é, na verdade, composta por diversas linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança, cada uma com suas próprias técnicas, metodologias e abordagens pedagógicas.

A diversidade exige que as escolas tenham um olhar mais atento e respeitoso para que os professores de Arte atuem de acordo com sua formação específica. Ainda é comum que profissionais de uma área sejam solicitados a atuar em outra, o que pode prejudicar a qualidade do ensino e gerar frustrações. Por isso, é essencial que as escolas valorizem o professor de Arte, reconheçam sua especialidade e promovam um trabalho colaborativo que garanta uma formação artística realmente significativa. Segundo Santos (2012, p. 19), “Por considerar que a aprendizagem através da experiência ocorre com mais eficácia, essa prática enfatiza a representação dramática como meio de propiciar experiências estéticas”.

A ausência de professores especialistas em Arte nas escolas limita as propostas pedagógicas e a mediação qualificada, prejudicando o desenvolvimento da sensibilidade estética, expressão criativa e pensamento crítico dos alunos. Isso ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que garantam educação artística de qualidade, com profissionais qualificados e recursos adequados. O Mestrado profissional em Arte concretiza meu desejo de aprofundar meu conhecimento em teatro, que considero um dom e um hobby. Busco a especialização para, principalmente, levar às crianças as múltiplas possibilidades que essa arte oferece para seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Meu primeiro contato com o teatro fora da escola foi através da minha irmã, que participava de um grupo local. Acompanhava alguns ensaios da peça *Reinações de Narizinho*⁹. Essa foi a primeira peça que vi no Teatro Rondon Pacheco, o que despertou meu grande interesse pela arte, mesmo que ainda como espectadora. Assistir a uma peça de teatro e ver minha irmã atuando no palco foi inesquecível.

O faz de conta do teatro sempre me trouxe emoções intensas. Minha irmã atuou em peças infantis, como *Patinho Feio*, e também em uma peça adulta, *O Pagador de Promessas*. Os ensaios aconteciam em nossa casa, onde eu ajudava passando o texto e fazendo as vozes dos

⁹ *Reinações de Narizinho*: Lembro-me da peça que narra uma aventura que aconteceu no Reino das águas Claras com Emília, a boneca de pano tagarela e sabida; Lúcia, a menina do nariz arrebitado; e Pedrinho, primo de Narizinho. Tia Nastácia, famosa por seus deliciosos bolinhos; Dona Benta, uma avó muito amorosa com seus netos: Narizinho e Pedrinho, que também estavam presentes na história que contava uma aventura dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato.

outros personagens. Essa convivência despertou ainda mais meu interesse e minha admiração pelo teatro, deixando-me emocionada e orgulhosa do talento de minha irmã.

No entanto, ao iniciar a faculdade de Jornalismo ela não pôde aceitar um convite da Cia de Teatro Gruta. O diretor, então, pediu que ela indicasse alguém para o papel de Dorothy na peça "O Mágico de Oz". Fiz o teste, consegui o papel e me apaixonei de vez pelo teatro. Dos 14 aos 18 anos, apresentei diversas peças de Teatro com a *Cia de Teatro Gruta*. Foi meu primeiro emprego, e fazendo o que eu amava. Era um grupo de teatro que trabalhava principalmente com peças infantis: *O Mágico de Oz*, *Joãozinho e Maria*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *O Caso dos Ovos*, *O Macaco e a Velha*. Foram anos inesquecíveis, de muita diversão e aprendizado. Estava vivendo meu sonho de ser atriz e me apresentar em diversos espaços culturais de Uberlândia.

Figura 2 - O Mágico de Oz



O elenco de "O Mágico de Oz", no Teatro Grande Otelo, em Uberlândia. Da esquerda para a direita: o Homem de Lata, o Leão, a Dorothy, o Totó e o Espantalho.

Fonte: Acervo pessoal (1997).

Após conseguir uma vaga no mesmo colégio particular de minha irmã, tive a chance de seguir seus passos nos Festivais de Teatro. Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, participei ativamente do Festeatro do Anglo. No primeiro ano, o professor Domingos Pousa, popularmente conhecido como Domingão¹⁰, nos incentivou a montar uma peça com poesias de Carlos Drummond de Andrade, na qual recitei uma delas. No segundo, com outra equipe, também tivemos direção de um professor de literatura. No terceiro ano, fiz esquetes com alguns

¹⁰ Domingos Pousa estudou na Faculdades Integradas São Tomaz de Aquino (Fista), foi professor de Literatura para alunos do Colegial no Colégio Anglo de Uberlândia e professor no colégio COC em Uberaba. Disponível em: [\(19\) Facebook](#). Acesso em: 08 set. 2025.

colegas de sala, nos intervalos das peças, para entreter e agilizar a troca de cenários de uma peça para outra. Durante toda minha vida estudantil me dediquei à arte do teatro e ao “*hobbie*”, que já tinha sido profissão e recurso para o aprendizado e permanece presente em minha vida até hoje.

2.3 Práticas Docentes: Integrando o Teatro no cotidiano da Educação Infantil

Minha primeira experiência como docente ocorreu na Emei Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral. A equipe pedagógica e os professores da escola demonstraram grande receptividade quando manifestei interesse em desenvolver atividades teatrais para os discentes ao longo do ano letivo. Obtive significativo apoio e colaboração. Essa parceria possibilitou a encenação de diversas peças, incluindo *A Cigarra e a Formiga*, *Bruxa Docilda* e *Fada Salada Mista*.

Em outras instituições de ensino, continuei realizando produções teatrais com outros professores, oferecendo às crianças experiências tanto como espectadores quanto como participantes. Algumas apresentações abordavam conteúdos pedagógicos de forma lúdica, enquanto outras exploravam a experimentação artística, ampliando o acesso das crianças a diferentes manifestações da arte.

Figura 3 - A Cigarra e a Formiga



Em 2007, a educadora Simone (a 1ª formiguinha, da esquerda para a direita) participou de um curso no CEMEPE sobre o Teatro na educação. Para aplicar o que aprendeu, ela organizou essa apresentação e convidou outras professoras para apresentarem a história para os alunos da EMEI Izildinha Maria Macedo do Amaral.

Fonte: Acervo pessoal (2007).

As instituições de ensino desempenham um papel crucial na democratização do acesso das crianças à arte, um tema que merece aprofundada discussão. Minha própria trajetória pessoal ilustra essa perspectiva, pois foi por meio do ambiente escolar que estabeleci minha primeira conexão com as diversas formas de expressão artística. Segundo Reverbel¹¹ (1997, p. 21), “Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa, como vê. É um enorme prazer expressar os próprios sentimentos e emoções através da arte”. A autora enfatiza a importância da expressão e do contato com a arte em suas diversas formas, incluindo a dramatização.

Ao participar da criação ou assistir a peças teatrais, a criança é estimulada a compreender diferentes perspectivas, emoções e narrativas, o que é um pilar da apreciação cultural. O teatro, para Reverbel, não é apenas um fazer, mas uma forma de a criança se relacionar com o mundo e consigo mesma, desenvolvendo sua sensibilidade e repertório cultural. O Teatro, na Educação Infantil, também é comentado por Gouvêa:

O teatro na educação infantil anda de mãos dadas com o jogo do faz de conta, a realidade apresentada vem intercalada com a lente da imaginação. Intercala-se com o caminho que a ação faz entre o pensamento e a concretização para fala, som e gesto. Dessa maneira, como diz Gouvêa (2011), "a imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo em que rompe com ele, ao representá-lo através de imagens" (Gouvêa, 2011, p.558). A criança reorganiza sua ideia quando compartilha e molda a imaginação com a forma (desenho, gesto, som, cena) que escolhe expressar (Gouvêa *apud* Altemar, 2016, p. 64).

O teatro infantil, ligado ao faz de conta, permite que a criança transforme a realidade pela imaginação, expressando ideias por meio da fala, do gesto e da cena. Em 2018, na Emei Izildinha, as turmas do 2º período criaram uma peça sobre coleta seletiva, pesquisando diferentes materiais. Minha turma estudou o vidro, enquanto outras turmas pesquisaram papel, metal e plástico. As descobertas foram apresentadas em uma encenação para toda a escola, envolvendo as crianças na temática ambiental.

¹¹ Olga Garcia Reverbel foi uma teórica, autora e professora brasileira que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre Teatro e Educação. É considerada pioneira neste campo, tendo publicado extensa bibliografia a respeito. Tornou-se professora aos 17 anos, após concluir o magistério. Três anos depois, passou a lecionar a disciplina "Teatro e educação" para docentes. Disponível em: <https://www.touchelivros.com.br/teatro-universidade-livre/>. Acesso em: 12 set. 2025.

Figura 4 - Os Guardiões do Planeta Azul



Na apresentação sobre coleta seletiva, os alunos do 2º período encenaram a coleta de acordo com as cores de suas roupas e das lixeiras: verde para vidro, azul para papel, vermelho para plástico e amarelo para metal. Para evitar acidentes, não foi utilizado vidro de verdade.

Fonte: Acervo pessoal (2018).

As crianças do 2º período ficaram encantadas em criar e apresentar a peça *Os Guardiões do Planeta Azul*. Desde o início mostraram grande interesse e entusiasmo, contribuindo ativamente com ideias para a história, personagens, diálogos e cenário, que foi feito com materiais reciclados que elas levaram para a escola. Essa participação as fez se sentirem coautoras, e elas demonstraram muito orgulho durante todo o processo.

Os anos de 2020 e 2021 fomos profundamente impactados pela pandemia¹² de COVID-19, o que exigiu uma reconfiguração global das práticas de trabalho, e a educação não foi exceção. Diante desse cenário, a rotina educacional foi adaptada para o formato online, garantindo a continuidade do ano letivo.

Em 2020, fui convidada a participar de videoaulas a serem gravadas na TV Universitária, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essas aulas eram transmitidas pelo canal da TV Universitária e, posteriormente, disponibilizadas no YouTube. A maior parte das minhas apresentações contou com as personagens Vovó Quitéria e sua netinha, Clarinha (um fantoche). Juntas, desenvolvemos diversos esquetes e narramos histórias de maneiras variadas ao longo das aulas.

¹² Em março de 2020, a OMS declarou a Covid-19 como pandemia, e esta durou dois anos. Por ser transmitida pelo ar, houve longos períodos de trabalho remoto e fechamento das escolas, com aulas oferecidas pelo WhatsApp, pela TV Universitária e, em 2021, pela TV Integração. As principais medidas de prevenção incluíam o uso de máscaras e a higienização das mãos com álcool em gel.

Figura 5 - Videoaula Contos de fadas



Nessa videoaula, Vovó Quitéria leu para sua netinha, Clarinha, o livro "Era uma vez". A cada personagem que a vovó mencionava, ele magicamente saltava das páginas para brincar com as crianças que estavam assistindo em casa. De repente, apareceu uma bruxa!!

Fonte: Acervo pessoal (2020).

A bruxinha Carmelita, da música de Jaque Picoli¹³, é uma bruxa bondosa mas muito atrapalhada com poções, sempre trocando ingredientes e criando feitiços desastrosos que rendem sustos e risadas. Mesmo assim, ela mostra que o mais importante é ter um grande coração e bom humor. Junto com ela, outros personagens de contos de fadas ganharam vida para cantar, brincar e dançar com Clarinha, sua avó e as crianças que assistiam às videoaulas.

Nessa videoaula mágica, as crianças puderam se divertir com personagens de contos de fadas. *Rapunzel* e seu camaleão brincaram de esconde-esconde, e o bichinho se escondeu em seu famoso cabelo. A *Fada Sininho* encantou a todos com jogos que usavam elementos da natureza. *Chapeuzinho Vermelho* se divertiu com a música “Vamos passear no bosque, enquanto seu lobo não vem”; e *Alice* montou uma torre de cartas com Clarinha e Vovó Quitéria. Cada aula foi planejada com muito carinho pelas professoras, que se esforçaram para levar a arte, a ludicidade e a brincadeira para as videoaulas do Programa Escola em casa¹⁴, da Prefeitura de Uberlândia.

¹³ Jaque Picoli é o nome artístico de Jaqueline Aparecida Picoli, cantora e compositora de músicas infantis, nascida em São Paulo no ano de 1988 [...]. Aos 24 anos, seu novo trabalho de fazer seu primeiro DVD infantil, no qual, além de compor e cantar, ela desenha e anima os personagens de suas próprias músicas, com muito capricho e criatividade. Disponível em: <https://www.palcomp3.com.br/jaquepicoli/>. Acesso em: 16 set. 2025.

¹⁴ O programa “Escola em Casa” teve início no mês de abril de 2020, como um portal on-line no qual os estudantes da Rede Municipal de Ensino tiveram acesso gratuito a materiais didáticos diversos durante o período de suspensão temporária das aulas presenciais. Posteriormente, desde o dia 1º de junho, o programa foi expandido para TV aberta, com exibição diária de videoaulas gratuitas, disponibilizadas, também, no Portal Escola em Casa e no Youtube da Prefeitura de Uberlândia. [...] A programação de exibição das aulas era: Segunda a sexta-feira, das 9h às 11h (Educação Infantil e Ensino Fundamental); Segunda e quarta-feira, das 19h30 às 20h30: Educação de Jovens e Adultos e Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos e Sábado, às 14h30: Conteúdo especial para alunos do Atendimento Educacional Especializado [...]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/09/17/videoaulas-do-escola-em-casa-estao-garantidas-para-os-proximos-meses/>. Acesso em: 16 set. 2025.

Em 2021, uma nova equipe de professoras foi formada para as videoaulas. Durante nossos planejamentos, cada uma de nós desenvolveu duas personagens fixas, que apareceriam regularmente. Minha primeira personagem foi a Emília, a conhecida boneca do *Sítio do Picapau Amarelo*; enquanto minha colega interpretou Sofia, a criança que cuidava da Emília. Minha segunda personagem era Dorothy, a apresentadora do *JC (Jornal da Criança)*; e a outra professora interpretava Brigitte, a repórter do jornal. Fizemos também adaptações de histórias, como *Saltimbancos*, e um encontro entre alguns personagens de histórias infantis: *Peter Pan*, *Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Alice no país das Maravilhas*.

Desconhecendo os apontamentos na época, ressalto que a obra de Monteiro Lobato, especialmente *Sítio do Picapau Amarelo*, é criticada por seu racismo. As controvérsias focam na representação estereotipada e pejorativa de personagens negros, como Tia Nastácia e Tio Barnabé. Além disso, falas como “macaca de carvão”, “carne preta” e “beijuda” estão em evidência em muitos momentos das histórias.

Algumas falas de personagens como a Emília ainda revelam as ideias eugenistas e preconceituosas que expressavam de uma parcela significativa da população brasileira. Essa discussão levou, inclusive, a debates sobre a adequação de suas obras no currículo escolar, com a necessidade de contextualização e análise crítica por parte dos educadores. Segundo o artigo de Thiago Valente¹⁵, para o *Jornal da Unesp*,

As polêmicas atestam, tanto pelo conjunto de argumentos e exposições, quanto pela presença de seus livros nas mãos de crianças do século 21, a vitalidade de suas narrativas. Presença que deve ser lembrada, sobretudo, agora que a obra do autor se encontra em domínio público e surgem inúmeras edições em papel e digitais de seus textos. O reconhecimento da amplitude e da intensidade de muitos temas, assuntos ou fatos presentes em suas histórias permite a discussão também ampla, aberta e, por que não, profunda desses temas, dos mais aos menos polêmicos. Se há, portanto, uma posição a assumir, ela se configura na busca por preservar a leitura de obras marcadas pela criatividade, inventividade e criticidade. Cancelar Lobato, portanto, é queimar um ramo literário em que aquela tríade – criatividade, inventividade e criticidade – constitui grande probabilidade de servir a consciências imbuídas de utopias ainda tão caras à sociedade de nosso tempo (Valente, 2022, p. 1).

Durante as videoaulas, a personagem Emília foi incorporada de maneira lúdica, com o objetivo de destacar seu papel como boneca falante que estimula a imaginação infantil. Nossa abordagem a apresentou como a boneca da menina Sofia, e o foco se concentrou nas aventuras

¹⁵ Thiago Alves Valente fez doutorado em Literatura na Unesp e é professor de Literatura Brasileira do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), Campus de Cornélio Procópio (CCP), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e coordenador do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/02/25/monteiro-lobato-rasgado-queimado-cancelado-e-imprescindivel/>. Acesso em: 23 mai. 2025.

de Sofia com sua boneca, seguindo o mesmo modelo de adaptação utilizado para outros contos de fadas. É relevante mencionar que a Emília sempre foi uma das personagens mais significativas da minha própria infância. No entanto, hoje compreendo e reconheço a importância de um olhar criterioso e crítico para a obra de Monteiro Lobato.

Outro ponto de destaque foi a participação de Joaquim (fantoche). No ano anterior, tínhamos a Clarinha (fantoche), e para as videoaulas de 2021 a equipe compreendeu a importância de alguns *feedbacks* sobre a ausência de personagens masculinos e de outras raças. Dessa forma, tivemos o personagem Joaquim, que apareceu em diversas aulas, assim como fizemos uma aula especial sobre cultura, na qual levamos fantoches que representavam raças e culturas diferentes, como: africana, japonesa, brasileira e indígena.

Figura 6 - Videoaula - As aventuras de Sofia e Emília



Bastidores da videoaula. Nesta cena, o fantoche Joaquim se prepara para entrar em ação, representando os alunos da Rede Municipal de Uberlândia, e as personagens Emília e Sofia estão prontas para mais uma aventura!

Fonte: Acervo pessoal (2021).

Em 2020 e 2021, apesar dos desafios da pandemia, vivenciei um crescimento profissional e artístico significativo. Sem formação formal em Artes Cênicas, aprofundi minha paixão inata pelo teatro através das videoaulas, adaptando obras como "Os Saltimbancos" e criando encontros de personagens de contos de fadas. A troca de experiências com outras professoras expandiu meu conhecimento em música, dança e artes visuais.

É fundamental entender que a experiência estética não se limita apenas ao teatro presencial. Ela ocorre sempre que há uma interação com uma obra de arte, seja ela música, dança, teatro ou qualquer outra forma de expressão, e essa interação gera uma percepção, um

sentimento, ou uma reflexão sobre beleza, harmonia, ou até mesmo o inusitado. O que as crianças viram nas videoaulas não era "teatro diretamente" no sentido tradicional, pois a tela impõe suas próprias limitações e restringe possibilidades.

No ano de 2022, retornamos para o ensino presencial. Atuei como professora do 2º período da Emei Izildinha, e fui convidada para visitar algumas escolas e fazer apresentações teatrais para as crianças. Fui convidada também para uma troca de experiências no curso de formação de professores do CEMEPE, com o projeto cujo tema era: *Emoções*. Esse tema foi trabalhado nas videoaulas de 2021, novamente, com os alunos do 2º período. Trabalhar com a formação de professores é muito gratificante, pois em nossos encontros existem muitas trocas de ideias de boas práticas que inspiram nosso dia a dia.

No entanto, a ausência da arte nos currículos de Pedagogia impede que futuros professores tenham uma prática docente mais sensível, criativa e humanizada. A integração entre educação e arte é crucial para uma visão mais ampla do educador, indo além do caráter técnico. Por isso, é importante repensar também o tipo de escola que estamos construindo, para que se tenha a presença da arte consecutivamente ao desenvolvimento da sensibilidade. Autores como Rudolf Steiner, bem como outros contemporâneos, tais como Tião Rocha¹⁶ e José Pacheco¹⁷, trazem abordagens educacionais inovadoras, mas com visões de mundo e métodos diferentes. Ao articular as ideias desses três pensadores, podemos entender as propostas e os pontos de encontro entre a Pedagogia Waldorf (Antroposofia) e as propostas da Escola da Ponte e do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

Para Rudolf Steiner, a criança é um ser espiritual em evolução. A educação deve ser um processo de autorrevelação, respeitando as diferentes fases da vida os "setênios", para nutrir o corpo, a alma e o espírito. A escola é vista como um jardim onde o ser humano floresce; um espaço que protege a imaginação infantil das influências negativas do mundo exterior. O

¹⁶ Sebastião Rocha, conhecido como Tião Rocha, nasceu na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 1948. Formou-se em História e em Antropologia, além de ser educador popular. Em 1984 criou o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, uma organização não governamental. Desenvolveu, junto com a cidade de Curvelo, uma escola chamada Projeto Sementinha, que tem como objetivo ser uma escola debaixo do pé de manga, indo na contramão do discurso oficial que falava que lugar de menino é na escola. Ele acredita que lugar de menino é na rua, na praça, onde ele quiser; por isso seu objetivo era desenvolver um novo jeito de fazer educação. Disponível em: <https://museudapessoa.org/pessoa/sebasti-o-rocha/>. Acesso em: 11 set.2025

¹⁷ José Francisco Pacheco [...], nascido em 10 de maio de 1951, é um educador português que hoje, aposentado, tem residência no Brasil. Já foi eletricitista e se formou em Engenharia Eletrotécnica, mas sua paixão é a Educação. Como um peregrino do ofício de educar, continua transmitindo mensagens de esperança e solidariedade a todos os recantos do nosso país. Especialista em Música e em Leitura e Escrita, é mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Idealizou e, desde 1976, coordenou a Escola da Ponte, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo inovador, baseado na autonomia dos estudantes [...]. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2018/04/aprender-em-comunidade.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

conhecimento não é apenas intelectual, mas também artístico e prático. Já para Tião Rocha e José Pacheco, a criança é um ser social ativo, imerso em uma realidade complexa. Eles acreditam que a escola deve se integrar a essa realidade, e não se isolar dela. A educação, para eles, é um processo de emancipação que prepara a criança para lidar com os desafios do mundo real.

O principal ponto de conflito entre as ideias de Steiner e as de Tião Rocha e José Pacheco reside na relação da escola com o mundo. Steiner propõe uma escola que crie um ambiente idealizado e harmonioso. As salas de aula são pintadas com cores suaves, os brinquedos são feitos de materiais naturais, e a tecnologia é evitada. O objetivo é proteger a criança da poluição visual e mental do mundo moderno, permitindo que sua essência se desenvolva de forma pura. Tião Rocha, por outro lado, defende que a escola deve ser “comunitária”, ligada ao saber popular. Ele acredita que a criança aprende com a vida, com as tradições da sua família e da sua comunidade. O CPCD, idealizado por ele, transforma o aprendizado em uma experiência coletiva e prática, na qual o conhecimento é construído a partir da realidade da criança. A escola, para Tião Rocha, é um espaço de pertencimento. José Pacheco questiona a ideia de escola tradicional. Ele defende a autonomia total do estudante, que aprende a partir de seus próprios interesses e perguntas, sem currículo fixo ou séries. A escola é um espaço de pesquisa e de liberdade. Ele argumenta que a estrutura da escola tradicional aliena a criança do mundo real.

A humanização da educação constitui um princípio comum às concepções pedagógicas de Rudolf Steiner, Tião Rocha e José Pacheco. Em suas propostas, a criança é reconhecida como sujeito do processo educativo cujas singularidades e tempos de aprendizagem devem ser respeitados. A aprendizagem é compreendida como experiência construída na interação com o mundo, para além dos limites da sala de aula. Nesse horizonte, a Pedagogia Waldorf atribui centralidade ao trabalho manual e às artes, enquanto Tião Rocha e José Pacheco enfatizam práticas baseadas na pesquisa, na ação e na participação ativa da criança, favorecendo sua autonomia.

Em suma, enquanto Rudolf Steiner propõe um caminho de desenvolvimento espiritual guiado, Tião Rocha e José Pacheco defendem um caminho de empoderamento e autonomia. A grande questão que emerge desse debate é: como a educação pode nutrir a essência de uma criança enquanto a prepara para lidar com os desafios e as complexidades da vida real? Essa é uma das questões que permeiam esta pesquisa.

Em 2023, atuei como Professora RI, em uma turma de GIII (3-4 anos) no CEEB (Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo), trabalhando com os campos de experiência da BNCC: *O*

eu, o outro e o nós, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Minhas práticas pedagógicas diárias integravam musicalização, dança e teatro, utilizando recursos como teatro de fantoches e materiais variados, para promover o desenvolvimento da oralidade, interação e aprendizagem, aplicando a arte teatral em todas as áreas de atuação. Essa abordagem permitiu a presença do Teatro em todos os campos de experiência em que atuo. O renomado escritor Celso Sisto¹⁸ (2020) comenta sobre a arte de contar histórias,

O contador de histórias é um artista que se reinventou no século XXI, procurando ocupar novos espaços e descobrir novas formas de contar: em pé, sentando na roda junto com as crianças, com o livro na mão, com o texto na ponta da língua, usando gestos, fazendo caretas, com ambientação cênica, com bonecos etc. Enfim, “de todas as partes veio sempre alguém com uma história na boca, saindo pelos olhos, [...] inventando cenários: um acampamento, uma varanda [...], uma casa de avó, uma sala de aula” (Sisto, 2020, p. 73).

No ano de 2024, retornei para a escola onde tenho meu cargo de professora efetiva, a Emei Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, e estou trabalhando como regente II¹⁹, com aulas especializadas nos campos: *Habilidades Socioemocionais e Traços, sons, cores e formas.* Tenho investigado e planejado práticas pedagógicas que interligam estes campos a partir do teatro. Toda a minha história pessoal e profissional me trouxe até aqui: busco o teatro como uma área do conhecimento que aproxima as crianças das experiências estéticas; potencializa a imaginação, o faz de conta, o lúdico inerente das crianças; instiga a percepção do mundo através das emoções, pelas sensações, pelo sentir; simboliza o real, transpõe o real para o ficcional e vice-versa; auxilia na elaboração de pensamentos críticos, entre outras contribuições que são inerentes à arte do teatro.

Em 2024, o *Grupo Emcantar* (companhia cultural que realiza ações educacionais e sociais artísticas com teatro e música), em parceria com o Instituto Algar e o Instituto Alair Martins (Iamar), lançou o curso chamado *Educador do Amanhã*, voltado para professores da

¹⁸ Celso Sisto [...] é formado em Artes Cênicas e Artes Visuais, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, mestre em Literatura Brasileira, doutor em Teoria Literária e pós-doutor em Educação. Foi o ofício de professor de literatura e contador de histórias que o levou para os livros infantis. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/celso-sisto/#:~:text=Nasceu%20no%20Rio%20de%20Janeiro,e%20p%C3%B3s%20doutor%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 set. 2025.

¹⁹ Regente II - Professor de Educação Infantil à Ensino Fundamental I, responsável por duas ou mais disciplinas. No Ensino Fundamental, as disciplinas são: *História, Geografia e Educação Ambiental*; e na Educação Infantil, esses professores são responsáveis pelos seguintes campos de experiências: *Habilidades Socioemocionais e Culturas Regionais e Locais*; e para professores especialistas, também chamados de RII, são: *Traços, sons, cores e formas* para o profissional formado em Arte; e *Corpo, gesto e movimento* para o profissional com formação em Educação Física.

Rede Municipal de Uberlândia, baseado na *Pedagogia do Encantamento*, livro de Marco Aurélio Faria Coelho²⁰. Trinta educadores participaram de encontros semanais na Oficina Cultural, conduzidos por Marco Aurélio e Mário Leonardo, com foco no desenvolvimento pessoal e artístico. O curso finalizou com uma apresentação chamada *Todos os dias começa uma viagem*, música criada coletivamente pelos participantes.

Figura 7 - Mostra Artística - Todos os dias começa uma viagem



Cartaz da Mostra Artística de Professores da Rede Municipal de Uberlândia, que participaram do Projeto Educador do Amanhã no ano de 2024, ministrado pelos formadores artistas Marco Aurélio Querubim e Mário Leonardo.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Os encontros do *Educador do Amanhã* foram uma fonte rica de inspiração artística, especialmente por meio dos jogos dramáticos. As oficinas e as conversas com o professor/ator Mário Leonardo, integrante do *Emcantar*, aprofundaram meu entendimento sobre o uso desses jogos, como o jogo do espelho, que facilitam a participação ativa das crianças nas histórias.

²⁰ Marco Aurélio Faria Coelho é filósofo, artista, educador, escritor e compositor, fundador e diretor presidente da Cia. Cultural Emcantar [...]. Informação fornecida pelo autor em 19 maio de 2025, em conversa pelo WhatsApp, sobre a citação de uma música do mesmo nesta tese.

Três crianças, filhas de professoras, também participaram das atividades, e foi especialmente gratificante contracenar com duas delas em uma cena criada para a apresentação final.

Figura 8 - Mostra Artística - Cena: Corretores e inquilinos



Os inquilinos do lado esquerdo, ouvindo as explicações da corretora que está logo à frente das ajudantes, que copiam seus gestos fazendo um coro de movimentos.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Colocamos em prática os exercícios que fizemos durante os encontros. A corretora e suas ajudantes fizeram a cena baseada no exercício “Coro e corifeu”, e usaram seus corpos para montar as casas, enquanto os inquilinos se aventuravam em um carro imaginário que os levava aos imóveis, tornando a cena criativa e divertida.

[...] O coro foi uma personagem extremamente importante na realização teatral da Grécia Antiga. Esse termo “coro” provém do grego chorós, que designava um grupo de dançarinos e cantores que usavam máscaras e participavam ativamente dessas festividades religiosas e das representações teatrais. [...] O coro tinha a função de elemento impulsionador da emoção dramática, conferindo movimento ao que estava sendo representado e promovendo quebras de ação para levar o público a refletir sobre o que estava acontecendo. As pessoas que compunham o coro eram chamadas de coreutas, e estes formavam o ditirambo, ou seja, a apresentação. O líder do coro era chamado de Corifeu [...] (Marega²¹, 2011, p. 289).

A corretora agiu como a corifeu, liderando e dialogando diretamente com os outros personagens. Suas ajudantes formaram um grande **coro**, que, como uma entidade coletiva, realçava um papel essencial. Através da corretora, o coro se comunicava com os personagens

²¹ Larissa Minuesa Pontes Marega - Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Gêneros Discursivos, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Textual e Análise da Conversação, e nas áreas de Dramaturgia, Direção e Interpretação Teatral [...]. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-0278-2267>. Acesso em: 07 jan. 2026.

individuais, servindo de ponte entre o público e a ação dramática. Foram um grande aprendizado esse e outros exercícios que fizemos durante as oficinas do Educador do Amanhã.

A apresentação final resultou da integração dos exercícios desenvolvidos durante os encontros com as cenas criadas por cinco grupos de professores, tendo como eixo temático a Mudança. Como culminância do processo, o grupo compôs coletivamente uma música, que encerrou a apresentação. Destaco um trecho dessa composição criada com o grupo dos Educadores do Amanhã:

[...] Nos encontros entre a gente

Reencontro quem eu sou

Na memória sorridente

O que a vida me ensinou

Se a vida é o caminho

É preciso ter coragem [...]

(Educadores do Amanhã. Arranjo musical de Carlim Ribeiro²²).

O encerramento do ano foi com a Mostra Artística, e todos pediam que continuássemos no próximo ano, pois foi um ano de muito aprendizado e encontros com a arte e com o melhor de cada um de nós, proporcionando o melhor para todos ao nosso redor, no trabalho e em casa.

Em 2025 nossa turma de professores foi convidada para participar novamente do curso, contudo em um formato um pouco diferente, com um encontro por mês. Foi então que a maioria aceitou o convite e seguimos como o projeto “Educador do Amanhã – Turma de Continuidade”. Participamos de uma jornada de aprendizado e colaboração. Nos encontros mensais, apresentamos músicas para a nova turma do projeto e aprofundamos nossas reflexões sobre arte, educação e as dimensões da vida.

Trabalhamos em grupo, preenchendo a mandala das dimensões e transformando nossas reflexões em poemas. Também participamos da Oficina Ecologia do Encantamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Conservação da Biodiversidade da ESCAS/IPÊ, conduzida por Marco Aurélio Querubim. A manhã no parque foi inspiradora, com músicas, vídeos e dinâmicas

²² Carlim Ribeiro, Direção Musical e participação como músico em espetáculos como "Os Saltimbancos", Abraço no Planeta do Grupo Emcantar. Disponível em: https://linktr.ee/emcantarcultural?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaeP-r8qxA6OH7FfvN17ytql0nL29tY1u5SI4fIJ-Bfi-bYtMy-Ry0UtcKYhRg_aem_-s8JtbhVJV4gqXXcUDgitg. Acesso em: 17 set. 2025.

reflexivas. Para encerramento do projeto desse ano, uma apresentação artística com teatro, música e percussão corporal.

Figura 9 - Educador do amanhã - Turma de continuidade



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ser professora é, para mim, um exercício contínuo de reencontro com a minha criança interior. As vivências teatrais que marcaram minha trajetória, desde as práticas escolares, passando pelos cursos na Oficina Cultural até o trabalho na Cia de Teatro Gruta, constituíram o alicerce do meu interesse pela Educação Infantil e pelas Artes. Essas experiências não apenas expandiram meu olhar estético, mas também orientaram a elaboração e a condução de propostas teatrais que sempre atravessaram minha prática docente. No presente, o projeto *Educador do Amanhã – turma de continuidade* tem refinado minha sensibilidade artística e ampliado minha formação acadêmica, dialogando profundamente com meu percurso no Mestrado e fortalecendo, por meio de estudos, pesquisas e práticas – uma pedagogia que integra arte, afeto e formação humana.

2.4 O trabalho em equipe fomentando experiências estéticas infantis

*De jeito nenhum. As cem estão lá.
 “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. ”
(Malaguzzi. Traduzido por Gandini, p. 1945-1946).*

Malaguzzi²³ utiliza o poema das *Cem linguagens* para representar as diversas formas pelas quais as crianças se expressam, compreendem o mundo e se conectam com os outros. Essas linguagens vão além da fala e incluem variadas formas de expressão, como desenhar, esculpir, dançar, cantar, brincar, construir e explorar através de todos os sentidos.

Durante o ano letivo, eu minhas amigas, professoras apaixonadas por integrar as artes em nossas aulas, formamos um grupo dedicado ao teatro. Planejamos e apresentamos peças teatrais, adaptando-as aos temas que estávamos trabalhando em sala de aula. Algumas de nossas apresentações foram criações originais, como *As cores das emoções*. Em outras ocasiões, utilizamos personagens de histórias infantis já conhecidos pelas crianças, para contar novas narrativas criadas por nós – como citei anteriormente, a peça teatral *Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo em: a magia das histórias*. Essas apresentações foram formas de contribuir com as experiências estéticas das crianças, visto que a maioria não frequenta teatro – a maioria frequenta somente a sétima arte, que é o cinema.

²³ Loris Malaguzzi foi filósofo e diretor-fundador das creches e pré-escolas Municipais do Município de Reggio Emilia.

Figura 10 - As cores das emoções



Nessa cena as professoras, com as mãos pintadas, demonstraram a “mágica” da mistura de cores. O cavalete com uma folha em branco, logo atrás, foi usado para colocar o resultado das combinações. Os alunos do GIII ficaram surpresos, já os alunos de 1º e 2º períodos participavam dizendo as cores que seriam reveladas.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Preparamos um sarau de poesias e músicas para comemorar a chegada da Primavera. Seleccionamos algumas poesias para recitar para as crianças: *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes; *Leilão de Jardim*, de Cecília Meirelles, e três músicas: “Florzinha do meu Jardim”, do Grupo Trii; “Feito Borboleta”, do Emcantar; e “Passeio no Jardim”, de Shauan Benks. As crianças ficaram admiradas com as poesias e gostaram muito de participar do Sarau, dançando as músicas que apresentamos.

Figura 11 - Sarau da Primavera



Com o figurino de borboletas, fizemos um Sarau com o tema: Chegada da Primavera. Convidamos os alunos, as 9 salas que a escola tem. Esse espaço que apresentamos fica em frente à sala 9 e à área externa da escola, que possui muitas árvores, com flores e frutas.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

As experiências estéticas continuaram após o sarau de poesias e músicas, agora com a presença de um personagem muito conhecido pelas crianças: a bruxa. Algumas a adoram, outras temem, e esse foi o ponto de partida para provocar curiosidade. Fantasiada de bruxa, apresentei

a personagem com perguntas instigantes, convidando-as a refletir sobre quem são as bruxas e mostrando uma versão divertida e amigável.

Figura 12 - Era uma vez... mais uma história de princesas e bruxas



Nesse palco improvisado, não há feitiços ou poções, apenas a mais pura magia da imaginação. A bruxinha, com gestos amplos e expressivos, convida cada criança a entrar nesse mundo, a voar junto com as palavras e a sonhar com os olhos abertos.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Uma professora apresentou a música “A Linda Rosa Juvenil”, que as crianças adoravam cantar e encenar. Porém, poucas queriam interpretar a bruxa. Para transformar essa percepção, pesquisei livros sobre bruxas e levei histórias com personagens divertidas, como a Bruxinha Trucks, o que despertou interesse e simpatia. A partir disso, criamos uma apresentação inspirada na música e na personagem, e as crianças passaram a se divertir com as bruxinhas, perdendo o medo que antes tinham delas.

3 CAPÍTULO 2 - EXPRESSÃO, CRIATIVIDADE E CONHECIMENTO: A POTÊNCIA DA ARTE NA ESCOLA

3.2 Contexto: a escola, as crianças e o começo da investigação

A presente investigação está sendo realizada com crianças do 2º período (faixa etária de 5 a 6 anos) da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, localizada no bairro Luizote de Freitas, município de Uberlândia, Minas Gerais. A instituição de ensino situa-se na zona oeste da cidade. É uma escola pequena, que possui apenas 9 salas e atualmente atende a faixa etária de 3 a 6 anos (GIII ao 2º período). No ano de 2024, estavam matriculadas 382 crianças, e 112 recebiam Bolsa Família, de acordo com dados informados pela secretaria da escola.

Figura 13 - Fachada da EMEI Izildinha



É uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em Uberlândia, MG. Situada no bairro Luizote de Freitas, ela atende a crianças em idade de 3 a 5 anos. A EMEI possui acessibilidade e dependências como: biblioteca, refeitório, área verde, parque e quadra esportiva. São 9 salas de aula, que se dividem entre GIII, 1º e 2º período, e as vagas variam de acordo com a necessidade do bairro.

Fonte: Denise Faria (2023).

A turma analisada é composta por 24 crianças (11 meninas e 13 meninos), incluindo um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível de suporte 3, não verbal, que recebe acompanhamento contínuo. A escolha dessa turma se deu pois os horários fragmentados das outras turmas do 2º período eram inadequados para a coleta de dados. Já que essas aulas eram no início do turno ou perto do recreio, esses horários resultariam em perdas de tempo de aproximadamente 15 minutos por aula, devido a atrasos no início da aula e rotinas de higiene, diminuindo o tempo efetivo para a investigação. Vale ressaltar que apliquei a investigação com

todas as salas em que ministrei aulas em 2024, mas aqui trago informações apenas sobre a turma analisada.

A seleção da Sala 1 (turma do 2º período) como local da investigação justificou-se pelo tempo integral de sua carga horária letiva, totalizando 50 minutos, e por ser uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade, conforme citado por Peter Slade (1987):

[...] entre os cinco e sete anos os círculos se alargam, aparece o círculo cooperativo, com todos participando e o círculo cheio com todos correndo em volta. (...) Em torno dos sete anos ou pouco antes, torna-se aparente o estágio dos bandos, turmas, porque os companheiros são uma parte importante da vida normal nessa idade (Slade, 1987, p. 21).

A evolução das interações sociais infantis é uma fase crucial do desenvolvimento, entre os cinco e sete anos, pois é um período de transição notável, no qual a brincadeira e a socialização se tornam progressivamente mais complexas e estruturadas. Essa expansão do universo social da criança vai além das interações mais individualizadas ou restritas ao ambiente familiar. As crianças começam a desenvolver a capacidade de participar de atividades nas quais a colaboração é essencial, aprendendo as regras do jogo, assim como desenvolvendo as habilidades de compartilhar, interagir e respeitar a perspectiva dos colegas. Essas habilidades sociais estão em foco nessa idade. O círculo cheio, com todos correndo em volta, é uma manifestação dessa energia das crianças, que buscam por atividades coletivas que geram euforia e pertencimento.

A participação nos jogos dramáticos é incentivada mas não obrigatória. Uma das alunas, devido à timidez e baixa frequência, participou esporadicamente das atividades, demonstrando maior interesse nas atividades de desenho e pintura, que estavam vinculadas à história do livro *O Monstro das Cores*. O aluno diagnosticado com TEA também não demonstrou interesse nos jogos, pois o hiperfoco dele é na escrita de letras, palavras e números. Contudo, ele se envolveu significativamente com a leitura da história, utilizando um livro pop-up (um livro com páginas tridimensionais, geralmente com elementos que aparecem quando viramos a página) e com as músicas temáticas que antecedem os jogos.

O processo com os jogos ocorreu de outubro a novembro de 2024, com as crianças do 2º período da Emei Izildinha. Ao longo do ano letivo, emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, calma e amor serviram como estímulo para os jogos dramáticos e permitiram que as crianças compreendessem melhor suas emoções e as explorassem por meio de seus corpos, gestos, movimentos, sonoridades e palavras. Essa abordagem proporcionou às crianças um contato significativo com suas próprias emoções, mediado pelos elementos dramáticos.

Para uma compreensão aprofundada da estrutura curricular da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, torna-se imprescindível o detalhamento da distribuição das áreas do conhecimento na Educação Infantil. As DCMs de Uberlândia, alinhadas e complementares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentam a organização docente. De acordo com as DCMs:

A BNCC traz como proposta curricular um arranjo que considera as experiências concretas e os saberes construídos pelas crianças fundindo aos conhecimentos culturalmente construídos, tendo como Eixos Estruturantes as Brincadeiras e as Interações como formas de apropriação dos conhecimentos e construção da aprendizagem por parte das mesmas. Ao se considerar os campos de Experiências enquanto organização curricular a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, concebe que as crianças aprendem a partir de um conjunto de vivências e de práticas planejadas, sendo elas protagonistas em seu processo de aprendizagem e não apenas receptoras de informações. Com base nesses saberes e conhecimentos, os campos de experiências foram organizados respeitando a parte comum: que são os cinco campos de experiências de acordo com a BNCC e uma parte diversificada composta por dois campos de experiências. Sendo assim, os campos são assim divididos: Parte comum: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Parte diversificada: *Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância; Habilidades Socioemocionais* (Uberlândia, 2020, p. 80).

A organização docente na Educação Infantil em Uberlândia divide os professores de Pedagogia em: Regentes I – responsáveis pelos campos *Eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*); e Regentes II – vinculados aos seguintes campos de experiência *Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância; Habilidades Socioemocionais*). Professores de *Arte e Educação Física* também são Regentes II, atuando em *Traços, sons, cores e formas e Corpo, gesto e movimento*, respectivamente. Embora as turmas vão do berçário ao 2º período (até 6 anos), nem todas as EMEIs contam com especialistas em *Arte e Educação Física* para todos os períodos. Em casos como o da Emei Izildinha, pedagogos assumem essas disciplinas em dobra de cargo, quando necessário.

No ano de 2023, havia trabalhado o livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas²⁴, com meus alunos de três anos, e me apaixonei pelo conteúdo, reflexões e a forma poética por meio da qual a autora fala das emoções. Quando recebi a proposta de trabalhar o campo de experiência *Habilidades Socioemocionais*, quis trazer esse livro e a interdisciplinaridade

²⁴ Anna Llenas é formada em Publicidade e Relações Públicas pela Universidade Autônoma de Barcelona e em design gráfico pela Llotja School. Tem também formação em Psicologia Analítica e pós-graduação em Terapia da Arte [...]. Disponível em: https://www.aletria.com.br/pagina/anna-llenas.html?srsltid=AfmBOooLw5cJzeSCFL8TLYj5noHSUE2gA_VUdGXZIpfmW1ILUqNVCaR. Acesso em: 27 jun. 2025.

utilizando o campo de experiência da *Arte*, que é uma disciplina que ministrei no GIII, mas que, por outro lado, sempre esteve presente em todos os campos que experiência na qual eu já perpasssei em meu fazer docente. Dessa forma, embasei minha investigação no livro e no conhecimento que já tinha sobre teatro, e iniciei minha investigação mais aprofundada nos jogos dramáticos.

O livro convida crianças e adultos a nomearem, reconhecerem e lidarem com seus próprios sentimentos, mostrando que é normal sentir diferentes emoções e que é importante organizá-las para viver melhor. Trata-se de uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da inteligência emocional e para iniciar conversas sobre o mundo interior. A história central gira em torno de um monstro que acorda confuso, com suas emoções todas "emboladas", o que o impede de entender o que sente. Com a ajuda de uma amiga, o monstro embarca em uma jornada para identificar e organizar cada emoção, associando-as a cores específicas:

Alegria é amarela, brilhante e contagiante.

Tristeza é azul, suave como o mar e a chuva.

Medo é preto (ou cinza), covarde e escondido.

Raiva é vermelha, ardente como o fogo.

Calma é verde, tranquila como as árvores e a paz.

*No final, uma nova emoção surge, o **Amor**, representado pela rosa.*

Para educadores e pais, essa compreensão é fundamental para criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento emocional saudável. Ao reconhecer que as emoções são passageiras e expressivas, podemos auxiliar as crianças a identificá-las, nomeá-las e, eventualmente, a lidarem com elas de forma construtiva, assim como a menina (personagem do livro) ajuda o monstro a organizar suas cores/emoções. O livro foi uma forma lúdica de abordar o tema e iniciar a conversa e a validação das experiências emocionais infantis.

[...] Os sentimentos são experiências subjetivas, acessíveis apenas à própria pessoa. As emoções, por outro lado, são expressivas, observáveis pelos outros (Damásio, 2000). Outra diferença entre sentimentos e emoções, conforme apontado por Reeve (2006) e Bock, Furtado e Teixeira (2008) é a duração. Os sentimentos são mais duradouros, menos explosivos e não vem acompanhados de reações orgânicas intensas. Já as emoções são fortes, passageiras e mutáveis. Portanto o que emociona um indivíduo hoje, pode não emocioná-lo amanhã (Damásio; *et. al apud* Cezar e Jucá-Vasconcelos, 2016, p. 8).

Crianças pequenas estão constantemente vivenciando um turbilhão de emoções intensas e efêmeras. O livro *O Monstro das Cores* ilustra perfeitamente essa dinâmica. Na obra, o monstro se encontra confuso com suas emoções. Uma criança com raiva pode gritar ou bater

os pés, enquanto uma criança feliz pode sorrir e pular. Essas são as reações orgânicas intensas que acompanham as emoções, diferentemente dos sentimentos. Além disso, a natureza mutável das emoções, destacada por Reeve e outros, é evidente na história. O monstro passa rapidamente de uma emoção para outra, refletindo a instabilidade emocional típica da primeira infância. O que o deixa feliz em um momento pode não surtir o mesmo efeito no instante seguinte.

3.2 A História do Monstro das Cores e o universo emocional infantil

No ano de 2023, notei algo particular sobre um aluno neurotípico (com diagnóstico de autista) de três anos, da minha turma do GIII. Ele demonstrava grande interesse e interação sempre que eu usava objetos para narrar histórias. Essa abordagem realmente parecia capturar a atenção dele durante as contações. A primeira vez que ele interagiu foi uma verdadeira surpresa. Ele era um aluno que não se relacionava diretamente com as atividades pedagógicas. No entanto, quando contei uma história usando bonecos feitos de gravetos, ele se aproximou com seu cavalo de brinquedo e, para minha alegria, fez a voz do cavalo, participando espontaneamente da história.

Dias depois, enquanto eu contava a história *O Monstro das Cores*, utilizando garrafas PET com tintas nas tampas, para criar a magia da água colorida, que se transformava de água transparente para a cor da emoção que o monstrinho estava sentindo. Ele novamente se aproximou com seu cavalo de brinquedo, e com o brinquedo em mãos, e interagiu novamente com a narrativa, fazendo a voz do animal e adaptando a história comigo.

Figura 14 - Teatro com objetos: O Monstro das Cores



Contação de história realizada na sala de aula, com materiais recicláveis: caixa de papelão como cenário e garrafinhas pet com tinta guache, para contar a história do Monstrinho das Cores. Álvaro se aproximou querendo participar da história e usando seu cavalinho, conversar com os monstrinhos.

Fonte: Acervo pessoal (2023).

Foi extremamente significativo testemunhar seu envolvimento com as aulas através da linguagem do Teatro de Objetos. Ficou claro que, sempre que eu contava histórias usando objetos, ele saía de seu cantinho para interagir. Segundo Slade (1987, p. 27), “existem duas espécies principais de jogo: uma na qual as crianças brincam com objetos e os fazem criar vida (jogo projetado), e a outra na qual as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisas (jogo pessoal)”. Essa combinação entre dar significado aos objetos e, ao mesmo tempo, incorporar-se à narrativa criada, torna a experiência incrivelmente rica e envolvente para as crianças. Isso confirma a perspectiva de Slade sobre a natureza inata e a importância do jogo dramático no desenvolvimento infantil.

No jogo projetado, a criança interage com brinquedos, bonecos ou outros elementos, atribuindo a eles papéis e características de sua realidade imaginada. Nesse tipo de jogo, a criança é mais estática fisicamente, com a maior parte da ação e do drama ocorrendo dentro da mente. Por exemplo, quando uma criança faz de conta que seu boneco é um super-herói salvando a cidade, ela está engajada em um jogo projetado. Slade (1987) acreditava que esse tipo de jogo é um precursor para o desenvolvimento de outras artes, como as artes plásticas, a música e até mesmo a leitura e a escrita, pois envolve a capacidade de simbolizar e criar narrativas mentalmente.

O jogo pessoal surge por volta dos cinco anos de idade e se intensifica com o desenvolvimento do controle corporal. Caracteriza-se pelo envolvimento total da criança, usando todo o corpo e mente para atuar no cenário imaginado. A criança assume um papel e

expressa-o fisicamente, com movimentos, gestos e até mesmo barulho. Brincar de "ser" um super-herói, um animal, um pai ou uma mãe, ou encenar uma história com o próprio corpo são exemplos de jogo pessoal. Este tipo de jogo é mais próximo do que entendemos como teatro, pois o próprio corpo da criança se torna o instrumento da expressão

Nesta investigação, a compreensão do jogo pessoal e do jogo projetado possibilita a criação de ambientes que estimulem a expressão espontânea das crianças, respeitando suas fases de desenvolvimento. Tal abordagem permitirá uma análise aprofundada e abrangente das formas de expressão dramática na infância.

Iniciei a parte prática da investigação em agosto de 2024, dividindo-a em dois momentos. O primeiro, denominado *Oficina das Emoções*, começou com a leitura do livro *O Monstro das Cores*. No decorrer das aulas, exploramos uma emoção por vez, incentivando a expressão através de música e artes visuais. A primeira emoção abordada foi a **alegria**. A maioria dos alunos se lembrou do filme *Divertidamente*, a que haviam assistido recentemente com seus pais. Nesse filme aparecem algumas emoções que estávamos trabalhando através do livro e músicas que foram a base do meu trabalho com as emoções. Por estarem tão empolgados associando as emoções, trouxe trechos do filme, de cada emoção, para que compreendessem melhor e que pudessem associar também com suas vivências e aprender a nomear essas emoções, com as quais temos contato diariamente.

No segundo momento, os Jogos Dramáticos focaram em explorar as emoções por meio de atividades adaptadas à faixa etária da educação infantil, incluindo elementos teatrais. Para incentivar a interação e a criatividade, disponibilizei uma variedade de recursos: objetos, bonecas, instrumentos musicais, músicas e tecidos coloridos. Tudo isso convidava as crianças a se expressarem com liberdade e autenticidade, transformando cada jogo em uma vivência artística repleta de significado, na qual podiam manifestar suas emoções, pensamentos e fantasias de forma simbólica, imagética e lúdica.

3.3 Oficinas das Emoções: a arte de expressar em Traços, sons, cores e formas

A experiência da utilização do livro *O Monstro das Cores*, em 2023, aliada à investigação em jogos dramáticos, permitiu-me entender que sua aplicação seria uma boa escolha para auxiliar as crianças na compreensão de suas emoções, assim como uma forma de expressá-las de forma lúdica.

Durante a contação de história do livro *O Monstro das Cores*, em 2024, um momento particularmente marcante foi quando um aluno neurodivergente, que raramente demonstra interesse por atividades em grupo e não se comunica verbalmente, levantou-se do seu lugar para interagir com um livro pop-up. Esse gesto demonstrou claramente seu envolvimento e encantamento com a dinâmica e a história apresentada na aula, o que indicaria que algumas crianças neurodivergentes se interessam por histórias e objetos. No artigo *Recursos Pedagógicos na contação de histórias para crianças autistas na educação infantil*, as autoras enfatizam o seguinte:

A contação de histórias, enriquecida com recursos pedagógicos, pode tornar os processos educativos mais atrativos e promover o engajamento das crianças autistas. Recursos como livros, brinquedos, fantoches, músicas e objetos táteis funcionam como estímulos concretos que despertam a atenção e favorecem a imaginação, como salientam Busatto (2012) e Perrow (2013) (Busatto; Perrow *apud* Ferreira; Pereira; Desdewalle, 2024, p. 18.797).

O sucesso dessa metodologia reside na utilização de estímulos concretos, utilizando livros, brinquedos, fantoches, músicas e objetos táteis que funcionam como pontes que conectam o mundo abstrato da narrativa com a realidade sensorial da criança autista. O engajamento da criança não se dá apenas pela novidade, mas pela capacidade desses elementos de atrair o foco da criança e, conseqüentemente, possibilitar que essas explorem a criatividade e o desenvolvimento da imaginação.

Figura 15 - História: O Monstro das Cores



As crianças ficaram maravilhadas quando o monstrinho da alegria apareceu. O aluno diagnosticado com Autismo (nível de suporte 3) levantou-se do seu lugar para olhar mais de perto o monstrinho que “saltava” da página do livro.

Fonte: Acervo pessoal (2024),

Durante o ano letivo, implementei *Oficinas das emoções e os jogos dramáticos* com todas as turmas em que ministro aulas de *Habilidades Socioemocionais e Arte*, incluindo o GIII

(crianças de 3 anos), adaptando as atividades à faixa etária de cada grupo. No entanto, para esta análise, o enfoque está especificamente na turma do 2º ano, pelos motivos já apresentados anteriormente.

A aprendizagem infantil está intrinsecamente ligada à imitação, um mecanismo fundamental no desenvolvimento. As crianças absorvem comportamentos, atitudes e expressões do ambiente familiar, escolar e social. Ao imitar figuras do cotidiano, como um vendedor ou um animal, elas não só reproduzem ações, mas também se identificam com esses papéis, integrando-os temporariamente à sua percepção de identidade. Por meio dessas brincadeiras de faz de conta, presentes também nas propostas do jogo dramático, a criança vivencia emoções e gestos associados a esses personagens, aprendendo a identificar e expressar suas próprias emoções.

Para um observador desatento um jogo infantil pode ser apenas um jogo infantil, mas para alguém que busque perceber a teatralidade da infância pode ser um processo investigativo da trilha da experiência do brincar ao fazer teatro. Fazendo uma leitura das experimentações da arte do nosso tempo (Altamar, 2016, p.63).

(...) a resposta da arte contemporânea é a mesma: a arte fica no olhar, na escuta, na interpretação do espectador, ouvinte, leitor; o que faz um objeto ser arte é o olhar que o constitui como tal. Essa estética da recepção é o consenso profundo que define a arte contemporânea, além da pluralidade e conflituosidade das suas formas (Charlot *apud* Altamar, 2016, p. 63).

Desta forma, a infância e suas manifestações lúdicas podem ser compreendidas como uma forma de arte em si, ou como um terreno fértil para a experiência artística. A presença de elementos teatrais (espaço, narrativas, histórias, gestualidades, materialidades, dentre outros) nas brincadeiras e nos jogos feitos pelas crianças não é algo a ser imposto, mas pode ser percebido e valorizado, pois é no olhar do observador que o jogo infantil se eleva a um processo de investigação artística. Essa abordagem convida educadores, pais e pesquisadores a adotarem um olhar mais sensível e investigativo sobre as brincadeiras, reconhecendo nelas o potencial de criação, expressão e apropriação do mundo, elementos centrais tanto na arte teatral quanto na arte contemporânea.

*Versejar
Encaixo palavras no tempo
cada letra é uma peça do jogo
uma a uma se juntam no espaço
da palavra som que vem de dentro
Semeio palavras ao vento
o sentido depende da sorte
de brincar, divagar no instante
de criar sem o consentimento*

(Coelho, Álbum Escutatória, Emcantar, 2012).

Este poema reflete sobre a escrita, destacando a construção cuidadosa das palavras e a liberdade de expressá-las, permitindo que o significado se forme espontaneamente. De modo similar, as Oficinas das emoções e os jogos dramáticos ofereceram às crianças oportunidades para compreenderem suas emoções e se conectarem com elas de modo divertido, dialogando com o brincar.

A primeira aula das *Oficinas das Emoções* começou de forma envolvente: apresentei uma cartola contendo um monstrinho amarelo. Após criar um suspense, que aguçou a curiosidade das crianças, revelei o personagem com uma voz alegre. Através do monstrinho, que se apresentava como uma criança brincalhona, estimulava a imaginação dos pequenos ao falar sobre o que o fazia feliz. Assim, demos o pontapé inicial nas atividades da investigação.

Durante a *Oficina das Emoções*, na primeira, com o tema **alegria**, utilizei músicas como "É Alegria" - Mundo Bitá e "Pintando", de João, Frida e as Meninas, para estimular a expressão livre enquanto as crianças pintavam. Durante a segunda música, elas cantavam junto, já familiarizadas e gostando da canção. A atividade ocorreu em um espaço aberto, com folhas de papel pardo no chão, tintas e pincéis. As crianças foram divididas em cinco grupos de cinco. A experiência de pintar fora da sala de aula e em grupo foi muito apreciada pelas crianças.

Em uma roda de conversa, posteriormente, as crianças compartilharam suas percepções de alegria e felicidade através de suas pinturas. Observou-se que muitas exploraram a mistura de cores para representar seus sentimentos. As pinturas retratam momentos, lugares e pessoas que as fazem felizes. Ao final, cada criança apresentou sua criação, culminando em uma exposição que celebrou suas individualidades e fontes de felicidade.

*A alegria é contagiante,
Brilha como o sol,
pisca como as estrelas.
Quando está alegre, você ri, dança, pula, brinca...
e tem vontade de compartilhar sua alegria com todo mundo.*
(Llenas, 2018, p. 09-10).

Figura 16 - Pintura: O que me deixa feliz



As crianças, lado a lado, utilizando a tinta, que é sinônimo de diversão/alegria e uma oportunidade de liberar energia. Os materiais foram disponibilizados de forma simples, como a cartela de ovo para organizar a tinta, e papel pardo para evitar a tinta no chão do pátio.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Na aula da semana seguinte falamos sobre a **Tristeza**, lembrando o trecho do livro através do Monstrinho Azul. Com a voz embargada, quase chorando, dei voz ao monstrinho que repetia os versos do livro:

*A tristeza está sempre sentindo falta de algo.
É suave como o mar,
doce como os dias de chuva,
Quando está triste, você se esconde
e quer ficar só...
e não tem vontade de fazer nada.*
(Llenas, 2018, p. 11-12).

Figura 17 - O Monstrinho azul



Teatro de Objetos em meio à natureza! O “cenário” foi uma tampa de caixa com bolinhas coloridas para representar os monstrinhos e uma cartola mágica para trazê-los à cena. A contação de história aconteceu em um espaço aberto, com algumas árvores ao redor.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

As crianças ficavam empolgadas a cada aula, para conhecer o monstrinho que saíria da cartola a cada semana. Mesmo que o monstrinho dessa semana fosse o da tristeza, ele foi muito

aguardado, e as crianças se sentiram seguras para falar o que as deixava tristes. Algumas crianças ainda demonstraram não compreender esse sentimento; sabiam apenas que a forma de expressar, na maioria das vezes, essa emoção era chorando. Durante a roda de conversa com o Monstrinho, algumas crianças quiseram falar sobre essa emoção.

“Eu fico triste quando meus pais sai e não me leva”. (Alice, 6 anos).

Eloisa, comentou:

“Fiquei triste e até chorei quando meu cachorro e minha tia morreu”. (Eloísa, 06 anos)

“Fico triste quando meu pai briga comigo.” (Lucas, 06 anos)

Após a conversa, fizemos desenhos para expressar, através da arte, essa tristeza, ao som da música “A tristeza vai passar” – Mundo Bitá.

Figura 18 - Registro em desenho: O que me deixa triste



Com a folha azul, simbolizando a tristeza, este foi o momento de usar o lápis de cor para desenhar uma lembrança ou algo que nos deixa triste. Em sala de aula, as crianças utilizaram folha e lápis de cor para expressar a emoção da tristeza no passado, ou o que acontece às vezes que as deixa tristes.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Após cada desenho, as crianças entregavam e explicavam sua criação. Depois de atividades sensíveis, a brincadeira foi essencial para descontrair e proteger a leveza e a alegria da infância. Antes de iniciar o terceiro tema, eu e uma amiga professora roteirizamos uma peça para o Dia do livro infantil. Fizemos uma junção das personagens das histórias *Chapeuzinho Vermelho*, que ela estava trabalhando com seus alunos, e *Chapeuzinho Amarelo*, que eu havia inserido para contribuir com o tema do Medo em minhas aulas. Incluímos o *Menino Maluquinho* para ampliar o universo literário e despertar a curiosidade das crianças. A peça, escrita por nós, foi um sucesso, as crianças gargalharam e se envolveram, incentivando a *Chapeuzinho Amarelo* a superar até o medo de brincar de amarelinha.

Figura 19 - Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo em: A magia das histórias



Professoras interpretando Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo em uma apresentação enfatizando as emoções do medo, coragem e alegria. Com o Lobo Mau à espreita, as crianças acompanham a história e o cenário criativo: biblioteca móvel, amarelinha e o livro gigante no chão da quadra.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

O **medo** foi o tema da terceira semana. O monstrinho preto estava dentro da cartola, e dava uma espiada para ver se podia sair, se ficaria seguro do lado de fora, já que ele tem medo de tudo. “Será que podemos ajudá-lo a superar seus medos?” “E você, tem medo de quê?” Essas foram as questões que permearam esse dia. O clipe da música do grupo Pé de Sonho²⁵, “Medo de quê”, também deu asas à imaginação das crianças, pois esta fala de medo de coisas que existem e que são imaginárias. Esse mistério deixa as crianças com muitas “caraminholas” na cabeça.

A maioria das crianças gostou desse tema e se divertiu com ele. Algumas crianças, mais “corajosas”, colocaram medo em seus colegas, e às vezes escondiam seus próprios medos; outras expressavam seus medos com seus olhos arregalados e, até mesmo, houve gritos quando falamos o nome de algum dos seus medos.

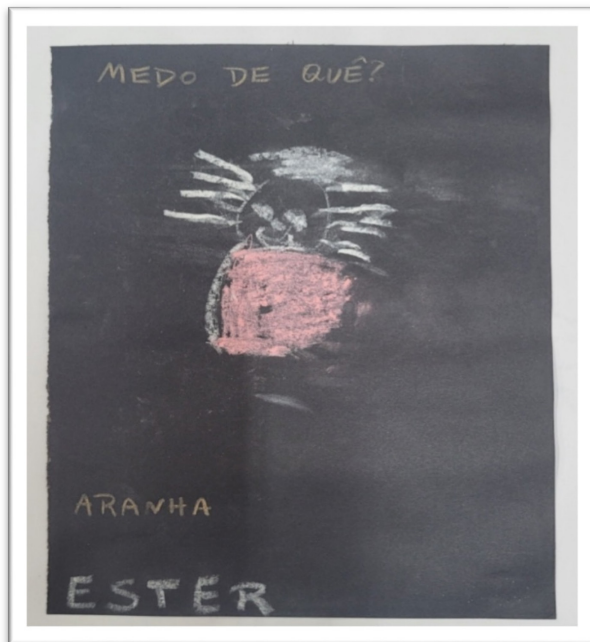
*Do que que é
Que a gente tem **medo**?
Que dá arrepió,
Põe a gente no aperto?
Monstro, fantasma
Vampiro e dragão
Bruxa, cobra, lobo
Abelha e leão*

²⁵ Pé de sonho - A banda é formada por adultos e crianças, e liderada pelos músicos, compositores e educadores Weber Lopes e Geovanne Sassá [...]. Disponível em: <https://culturalizabh.com.br/index.php/2018/01/10/banda-infantil-pe-de-sonho-lanca-seu-segundo-cd/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

Você tem medo de quê? [...]
(Lopes, Weber, 2014, Álbum Pé de sonho I).

As crianças receberam uma folha preta, giz branco e lápis de cores claras, para estas aparecerem em seus desenhos. Algumas aproveitaram a folha preta e desenharam o medo de escuro; outras desenharam monstros, fantasmas e bichos como barata, cobra, até mesmo jacaré. Ao som da música “Medo de quê?”, o ambiente ficou alegre e as crianças desenharam seus medos cantarolando a música, se lembrando das histórias de *Chapeuzinho Vermelho e Amarelo* e, claro, sempre de olho no Monstrinho da emoção que acompanhava as Oficinas.

Figura 20 - Registro da Oficina das Emoções: Medo de quê?



Desenho da aluna Ester, que contou para todos que levou um susto quando viu uma aranha subindo a parede de sua casa. Ela já havia a visto no teto, mas ficou com muito medo quando a viu subindo a parede de seu quarto.

“ – Eu dei um grito quando vi a aranha de pertinho! Mamãe assustou e veio ver o que era. Me acalmou e tirou ela com uma vassoura”. (Ester – 6 anos). A proposta desse desenho foi utilizar giz que usamos no quadro verde para se destacar na folha preta, que simboliza o medo na história do *Monstro das Cores*.

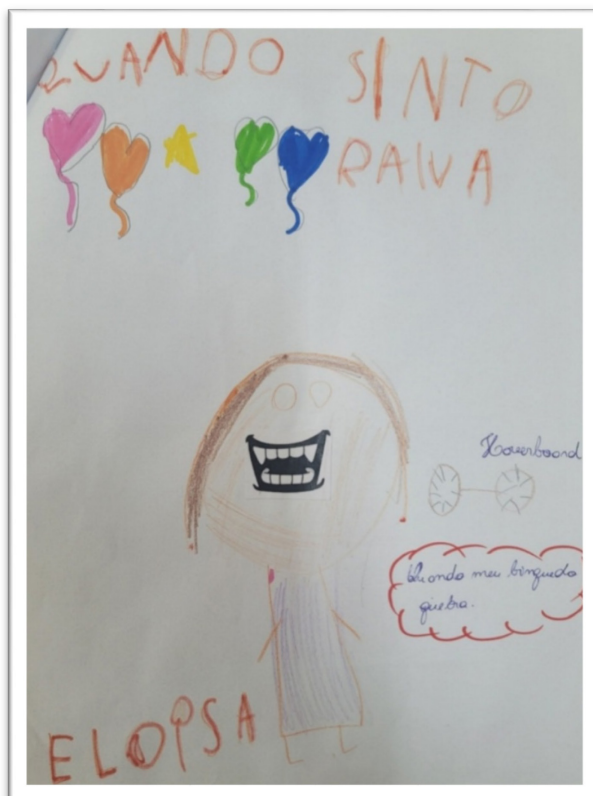
Fonte: Acervo pessoal (2024).

Na quarta Oficina das Emoções, falamos sobre a **raiva**. As crianças demonstraram confundir a raiva com a tristeza. Em alguns momentos, até trocavam as palavras. Rafaela disse: “Fico triste quando a mamãe me bate”. Expliquei para ela que agora falávamos sobre a raiva, e que raiva e tristeza são emoções diferentes. Como as crianças já haviam demonstrado interesse pelo filme *Divertidamente 2*, lançado em 2024, passei trechos da personagem Riley, enfatizando os momentos em que ela sentiu raiva durante a história do filme. As crianças se divertiram muito com o trecho do filme e compreenderam melhor a diferença entre a **raiva** e a **tristeza**. A maioria já havia assistido ao filme e as crianças que não assistiram demonstraram muito interesse em vê-lo completamente.

A Oficina do tema **raiva** explorou a regulação emocional através de recursos lúdicos, como o clipe "Pra Lidar com a Raiva" (Mundo Bitá) e com o "monstrinho da raiva", que personificava a desregulação emocional. As reações das crianças foram diversas. Enquanto algumas verbalizaram a inadequação do comportamento do monstrinho, outras o imitavam ou expressavam a intenção de contê-lo fisicamente. Essas respostas iniciais evidenciaram a necessidade de mediação. Dessa forma, o roteiro do personagem foi prontamente modificado. O "monstrinho" passou a modelar a autorregulação, verbalizando a necessidade de respirar fundo e ir se acalmando, reforçando estratégias de controle emocional e transformando a experiência em uma oportunidade de aprendizado significativo.

A música "Cara de Quê?" foi essencial para explorar as expressões emocionais. Através do desenho com interferência, as crianças escolhiam imagens de bocas (rangendo os dentes ou gritando) para completar com seu corpo, representando algo que as deixava com raiva. Essa atividade estimulou a expressão artística, assim como se revelou eficaz na identificação e exteriorização de sentimentos de raiva. Através dos desenhos expressivos, abrimos um espaço seguro para conversar sobre como enfrentar e controlar a raiva. As crianças demonstraram interesse em aprender a lidar melhor com essa emoção.

Figura 21 - Desenho com interferência: Raiva



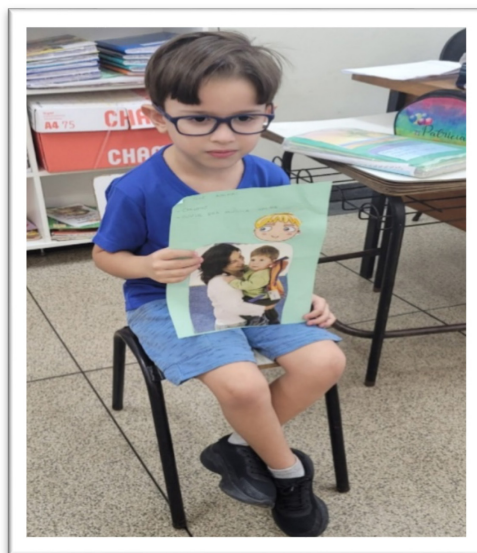
Desenho com interferência. Selecionei algumas bocas que trariam a expressão da raiva para o desenho. Disponibilizei cinco opções de bocas; cada criança escolheu uma e a colou em uma folha branca. Para simbolizar a raiva através da cor, como fizemos nos outros registros, as crianças usaram lápis de cor vermelho para escrever o título do desenho e seu nome. Eloísa, de 6 anos, disse: "Fico triste quando meu brinquedo quebra. Esse aqui é o meu Hoverboard (skate elétrico) que quebrou."

Após conhecermos um pouco melhor a emoção da **raiva**, nossa quinta emoção trabalhada foi a calma. O monstrinho da Calma saiu bem devagarinho da cartola, cantando uma música bem leve, de Fabiana Godoy²⁶ e André Moreira²⁷:

*Calma, respira
Escuta o seu coração...
Sinta bater
Chegar a paz
Deixa leve
Acalma...*
(Godoy e Moreira, Ninho Musical, 2023).

A familiaridade das crianças com a música e o monstrinho resultou em grande engajamento. O monstrinho da calma, com sua postura serena, compartilhou estratégias para se acalmar, e os alunos contribuíram ativamente com mais dicas para lidar com **tristeza**, **raiva** e **medo**. Ao final, o monstrinho propôs uma atividade em família: as crianças levariam uma folha verde (cor que representa o monstrinho da calma) para desenhar, escrever ou fazer colagens sobre a calma e suas estratégias, com o envolvimento das famílias. Essa iniciativa visou consolidar o aprendizado e estender a discussão emocional no ambiente familiar. A maioria das crianças trouxe suas atividades realizadas em família.

Figura 22 - Arte em família: Calma



Com o auxílio de sua mãe, Lucas utilizou recortes de revista para representar o que o deixa calmo. Sua mãe foi sua escriba. O aluno ficou feliz em mostrar, em uma roda, para seus colegas, a atividade que fez em casa com sua mãe. No desenho, a mãe escreveu: “carinho e ouvir uma música calma”.

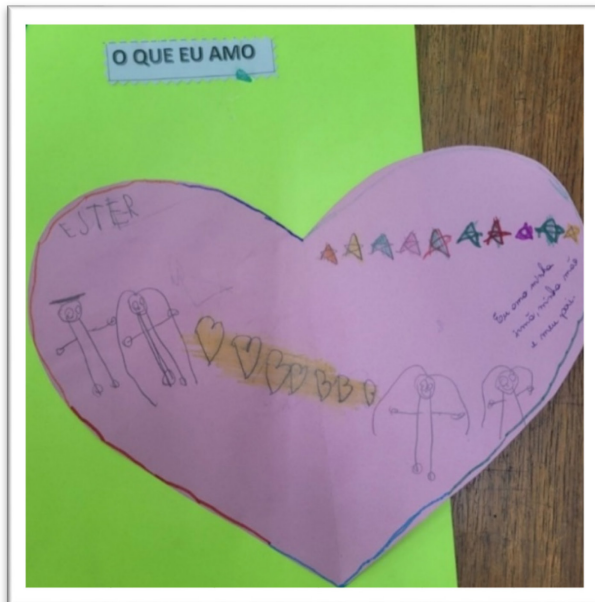
Fonte: Acervo pessoal (2024).

²⁶ Fabiana Godoy é mãe de quatro filhos, educadora, educadora musical, especialista na Abordagem Pikler e em Antropomúsica [...]. Disponível em : <https://ninhomusical.com.br/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

²⁷ André Moreira é diretor musical e co-diretor geral, músico, cantor e compositor do Ninho Musical. Disponível em: <https://infoteatro.com.br/peca/teatro-para-bebes-ninho-musical/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

Para finalizar o trabalho com as emoções, o foco foi o **amor**. Um "monstrinho do amor" apresentou canções sobre o tema: "O Amor é Tudo de Bom" e "Como é grande o meu amor por você" (Roberto Carlos, regravada pelo Mundo Bitá, 2019), e as crianças demonstraram grande receptividade. O monstrinho enfatizou a representação do amor nos cliques musicais e sua importância. Cada criança recebeu um coração rosa para desenhar o que mais amava (família, amigos, animais, lugares), simbolizando seus afetos. Para a etapa seguinte, o monstrinho anunciou os jogos para expressar as emoções, gerando grande entusiasmo nos alunos.

Figura 23 - O que eu amo



Inspirados pela cor rosa e a emoção “amor” do monstrinho, distribuí corações para que os alunos desenhassem o que mais amam (pessoas, pets, brinquedos). A maioria representou a família. O aluno com TEA participou escrevendo letras dentro do seu coração.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

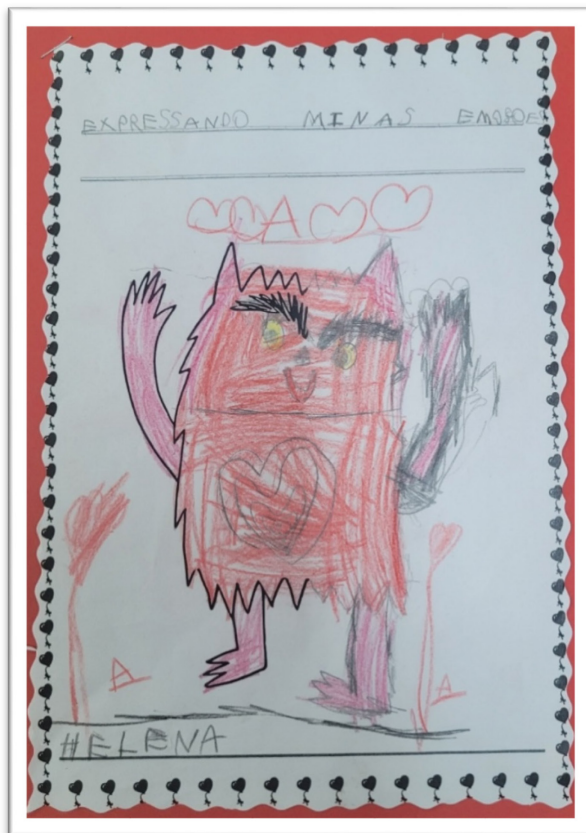
Depois de cada desenho e de cada Oficina das emoções, perguntava individualmente para as crianças o que cada uma havia desenhado. A seguir, apresento alguns relatos de seus desenhos, sobre o amor.

Ester me mostrou seu desenho e disse: “Olha o que desenhei, professora”. Eu respondi: “Que lindo!! Me conta, o que você ama?”. “Eu amo minha irmã, minha mãe e meu pai” (Ester, 6 anos).

Lucas se aproximou com timidez e me entregou seu desenho. “O que você ama, Lucas?” – perguntei a ele. Ele apontou no desenho: “Eu, minha mãe e meu pai” – Lucas (6 anos). Outra criança se aproximou e me entregou seu desenho, toda falante, dizendo, sem que eu refizesse a pergunta: “Eu amo brincar com minha irmã” – disse Helena (6 anos). As crianças formaram uma fila para entregar seus desenhos e me contar o que mais amavam.

E assim, no final do mês, como prometido, entreguei os desenhos e as pinturas das crianças. Foi um momento de socialização de seus trabalhos. Algumas quiseram mostrar para os colegas e contar o que haviam desenhado, outras, um pouco tímidas, ficaram em seus lugares, olhando o próprio trabalho. Para finalizar a aula e o primeiro momento que nomeei como Oficinas das Emoções, nos abraçamos e cantamos juntos a música: “Como é grande o meu amor por você”, regravação pelo Mundo Bitá.

Figura 24 - Expressando minhas emoções



As crianças finalizaram a Oficina das Emoções desenhando e colorindo a outra metade do nosso Monstrinho, com a técnica da simetria (um lado feito e o outro lado para ser reproduzido de forma espelhada), dando seu toque pessoal e sua cor favorita e criando seu álbum artístico visual: Expressando minhas emoções. Desenhos realizados após as vivências de cada Oficina das Emoções.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

4 CAPÍTULO 3 - JOGOS DRAMÁTICOS: VIABILIZANDO A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Aproximação e conceitualização dos jogos dramáticos

Minha trajetória inicial foi significativamente influenciada pela presença do teatro em meu ambiente formativo, com o *Teatro Escolar e do Método dramático*, primeiro bloco, conforme nomeia Santos (2012). Fui espectadora nas apresentações teatrais das quais minha irmã fazia parte e, posteriormente, tive experiências atuando nas peças de Teatro para crianças, com a Companhia de Teatro Gruta de Uberlândia. Essa imersão no universo cênico culminou em mim com um crescente interesse pela área e o desejo por continuar utilizando e investigando o teatro na educação.

A relevância dos jogos dramáticos sempre se destacou em minha percepção, reconhecendo neles a capacidade de dinamizar o aprendizado e alinhar-se de maneira mais eficaz aos interesses inerentes à primeira infância, possibilidade esta apontada por Santos (2012) ao reconhecer que é urgente repensar os modos como a linguagem teatral adentra os espaços escolares. Logo, nesta investigação busco integrar a prática ao Terceiro bloco que, conforme Santos (2012):

[...] congrega as abordagens do Jogo Dramático e dos Jogos Teatrais, correspondentes a chamada pedagogia “relacional”, de fundo interacionista ou construtivista, compreendidas como formas contemporâneas de ensino- aprendizagem do teatro, por orientarem o processo pedagógico no sentido da efetivação de experiências teatrais de qualidade, significativas à ampliação de visões de mundo de seus agentes (Santos, 2012, p. 16).

Santos (2012) enfatiza um aspecto vital na pedagogia do teatro e, por extensão, na educação em geral: a transição de modelos pedagógicos tradicionais para abordagens que valorizam a experiência ativa e significativa. Ao posicionar o Jogo Dramático e os Jogos Teatrais dentro de uma pedagogia "relacional" de cunho interacionista e construtivista, o autor realça o papel central da construção do conhecimento e das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem.

Baseada nos autores que discorrem sobre Jogos Dramáticos, os quais citei nesta investigação, no segundo semestre de 2024 iniciei os jogos dramáticos com as crianças do 2º período da Emei Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, com o intuito de trabalhar o teatro como uma importante prática na Educação Infantil. Nessa etapa, é essencial proporcionar experiências significativas que estimulem o desenvolvimento integral da criança. Percebo, no

meu contexto dentro da escola, que alguns profissionais disponibilizam poucos momentos para criação com as crianças. Ouço muitos pedidos de silêncio, rodas de conversas rápidas, pressa para iniciar atividades de registro em papeis, e a linguagem oral e corporal vai ficando de lado. Essas linguagens são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças e podem ser enriquecidas por meio de estratégias artísticas, como o uso dos jogos dramáticos.

Slade (1987) destaca a importância e o valor intrínseco do jogo dramático na infância, elevando-o à categoria de uma forma de arte autônoma. O autor argumenta que, mesmo nas brincadeiras mais simples, a criança demonstra qualidades de forma, presença e destreza, ainda que de maneira inconsciente. É uma defesa veemente do reconhecimento do "Drama Infantil" como algo que merece ser respeitado, nutrido e desenvolvido. Isso implica que o jogo dramático não é apenas uma atividade recreativa passageira, mas um meio fundamental para o desenvolvimento infantil.

O jogo dramático é um jogo lúdico, sem plateia, com regras simples ou inexistentes, baseado no faz de conta, na exploração do indivíduo com uma linguagem subjetiva. Isso porque as crianças vão alcançar gradativamente a linguagem teatral e a sua linguagem como indivíduo, a partir das próprias bagagens pessoais e do seu repertório cultural. Slade (1987) enfatiza a importância do jogo dramático na vida das crianças, destacando que ele não é apenas uma atividade de lazer, mas uma maneira essencial pela qual elas aprendem e se desenvolvem. O jogo dramático permite às crianças pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver o mundo ao seu redor. Esse tipo de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, representando uma forma de vida em si.

O autor destaca também o papel do adulto nesse processo, afirmando que a melhor brincadeira teatral infantil acontece quando os adultos oferecem conscientemente oportunidades e encorajamento. Esse apoio deve ser um processo de mediação que facilita e enriquece a experiência das crianças sem interferir diretamente ou controlar a brincadeira. Essa abordagem respeita a autonomia das crianças, enquanto promove um ambiente propício para o seu desenvolvimento.

Maria Lúcia Pupo²⁸ (2005) comenta, em seu artigo “Para desembaraçar os fios”, sobre a atuação do professor nos jogos dramáticos:

²⁸ Maria Lúcia de Souza Barros Pupo [...] é professora titular da Universidade de São Paulo. Ela vem atuando tanto na área de Licenciatura em Artes Cênicas quanto no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, principalmente em torno dos seguintes temas: pedagogia, formação, teatro contemporâneo, ação cultural, mediação teatral e dramaturgia. Suas pesquisas e atividades docentes vêm se estendendo a diferentes cidades brasileiras, além de se desenvolverem também na França, Bélgica e México [...]. Disponível em: [/https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/87294/maria-lucia-de-souza-barros-pupo](https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/87294/maria-lucia-de-souza-barros-pupo). Acesso em: 07 jan. 2026.

Ao professor, “aliado amoroso”, “guia bondoso e suave”, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada (Pupo, 2005, p. 222).

A interação do professor com o universo lúdico criado é crucial. Ele se torna parte da narrativa, um personagem (mesmo que implícito) dentro do jogo, o que potencializa a imersão e o aprendizado.

O jogo dramático é uma estratégia lúdica para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças explorem suas emoções, o mundo ao seu redor, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Utilizar o jogo dramático no espaço escolar pode transformar a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem, proporcionando um ambiente rico em oportunidades para a expressão criativa e o desenvolvimento socioemocional.

Os jogos teatrais também foram utilizados em alguns momentos, de modo adaptado à faixa etária, pois auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes, como a comunicação, o pensamento crítico e a resolução de problemas, que são fundamentais para o crescimento cognitivo e emocional dos estudantes. No entanto, como a ênfase se debruça sobre os jogos dramáticos, os jogos teatrais aqui são estratégias para subsidiar a relação dos jogos dramáticos com as emoções, quando foi necessário.

Spolin²⁹ acreditava que o jogo criava um ambiente seguro e livre, onde os participantes podiam experimentar, se expressar e descobrir soluções espontaneamente. Seus jogos teatrais tinham o objetivo de estimular a improvisação, a criatividade e a comunicação, sem a pressão do julgamento ou do erro. Segundo Spolin,

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual do aluno. [...] (Spolin *apud* Koudela, 2007, p. 22).

O Teatro foi tema de estudo na minha monografia da graduação e da pós-graduação, como mencionei anteriormente. Na graduação, a Pedagogia Teatral, em uma empresa; e na pós-

²⁹ Viola Spolin (1906 - 1994) foi atriz, educadora, diretora, autora e criadora de jogos teatrais, um sistema de treinamento de atores que usa jogos que ela criou para ensinar organicamente as regras formais do teatro. Seu livro inovador *Improvisação para o Teatro* transformou o teatro americano e revolucionou a maneira como a atuação é ensinada [...]. Disponível em: https://www-violaspolin.org.translate.google/bio?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 29 ago. 2024.

graduação, o teatro, no espaço Psicopedagógico. Nesta investigação, o foco é o teatro na escola, especificamente na Educação Infantil e trabalhado através dos Jogos Dramáticos, pois através de jogos e brincadeiras de faz-de-conta as crianças se envolvem, divertem, aprendem e se aproximam dos elementos da linguagem teatral.

Atualmente estou atuando como professora RII da disciplina *Habilidades Socioemocionais* nos 1º e 2º períodos, e com *Traços, sons, cores e formas* no GIII, por isso tenho focado minhas investigações nesses dois campos de experiências, buscando a melhor forma de trabalhar seus objetivos, com base na BNCC e nas DCMs de Uberlândia. As aulas que embasam essa investigação ocorrem nos 1º e 2º períodos, e são de 50 minutos por semana, o que propõe um grande desafio para os professores da disciplina de Habilidades Socioemocionais, desde o planejamento até a execução do mesmo.

O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. Segundo Peter Slade (1978), ao brincar de forma dramática as crianças exploram diferentes papéis, situações e emoções, permitindo-lhes desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Esse tipo de jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, pois promove a criatividade, a empatia e a compreensão de si mesmas e dos outros. É uma forma de expressão cultural e artística em que as crianças criam e compartilham narrativas, utilizando símbolos e representações que refletem suas experiências e seu entendimento do mundo. Valorizar o jogo dramático como uma forma de arte é reconhecer a importância do brincar na formação da identidade e na construção do conhecimento das crianças.

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e o porquê a raiz do jogo dramático é a brincadeira e representar o jogo, é com o "Jogo" que devemos nos preocupar primordial e primeiramente (Slade, 1987, p. 17).

Slade (1987) destaca a importância de priorizar o "jogo", porque é através dele que as crianças encontram significado e alegria em suas atividades dramáticas. Ao focar no jogo, os adultos podem compreender e nutrir o desenvolvimento infantil, respeitando a natureza intrínseca e autêntica do brincar. O jogo dramático infantil permite que as crianças experimentem e compreendam o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades sociais, emocionais e cognitivas. As crianças não estão conscientes das técnicas e convenções teatrais que os adultos valorizam. Para elas, o jogo dramático é uma brincadeira, uma atividade espontânea e natural, na qual exploram papéis, narrativas e emoções de maneira livre e criativa.

A arte e a imaginação são essenciais não apenas para a educação, mas para a vida em geral. Elas nos ajudam a romper com a rigidez dos hábitos e a encontrar um propósito mais profundo em nossa vida. Ao integrá-las nas escolas, podemos criar ambientes de aprendizado que são mais interessantes, inspiradores e importantes para o desenvolvimento das crianças. Uma importante contribuição para fundamentar a importância da criatividade e imaginação é a da professora Flávia Janiaski Vale, que em sua tese de doutorado escreveu sobre as possibilidades do teatro na Educação Infantil. Segundo a doutora, “proporcionar às crianças sair de suas carteiras e viver uma aventura tem a potência de despertar nelas o gosto pela contação de história, pelo teatro e pelo aprender” (Vale, 2019, p. 22).

Diariamente as crianças adentram os portões das escolas com energia e disposição, e dificilmente querem ficar sentadas por horas em uma cadeira de sala de aula. Os momentos de atividades de registro, concentração, desenho e de tentativas de escrita são muito importantes na Educação Infantil; no entanto, vivenciar antes de registrar traz a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa, mais compreensível à mente infantil. Na brincadeira, nos jogos dramáticos, na contação de histórias, por exemplo, os temas são apreendidos de forma lúdica. Segundo Vale (2019),

Trabalhar as mais distintas temáticas, e não apenas aquelas que são tradicionalmente consideradas do universo infantil (flores, palhaços, bichinhos, natureza, festas temáticas etc.), é uma maneira de proporcionar às crianças a possibilidade de se aventurar por suas percepções e sentimentos e expressá-los através de diferentes linguagens (Vale, 2019, p. 40).

A ideia de utilizar a linguagem teatral nos diversos campos de experiência da educação infantil é proporcionar que as crianças sejam estimuladas a criar, a brincar com a imaginação e tenham liberdade para pensar e se aventurar, estimulando seu desenvolvimento. Vale (2019) contempla, em sua tese, os campos de experiência nos quais o teatro é citado, como na BNCC, enfatizando a importância do teatro nos diversos campos de experiências, assim como em todas as fases da Educação Infantil.

Em sua tese de doutorado, Silva³⁰ (2022) relatou sobre sua experiência com os jogos dramáticos, reafirmando as possibilidades diversas de inserção destes no campo da Educação Infantil:

³⁰ Adriana Moreira Silva [...], doutora pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), pesquisou os processos de experimentação da linguagem teatral com crianças da Educação Infantil em diálogo com as Teorias do Caos (Título da tese: “Práticas cênica na Educação Infantil: materialidade, teatralidade e teorias do caos”. (2022) [...]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/teatro/docentes-efetivos/profa-ma-adriana-moreira-silva/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

O jogo dramático me fez um convite: era necessário compreender que o faz de conta era um modo de a criança se colocar nas relações. Esse modo a aproximava da própria linguagem teatral. Eu, então, fui gradativamente inserindo o ato de contar histórias como parte do jogo dramático. Enquanto atriz/performer buscava uma maneira de contar e partilhar com as crianças algumas narrativas por mim inventadas ou distintas daquelas histórias costumeiramente trabalhadas pelas professoras. Cada história tem sua fagulha de imaginação, sensações, imagens e memórias, mas sentia que meu trabalho com o fazer teatral deveria ampliar as referências das crianças (Silva, 2022, p. 19-20).

No faz de conta, as crianças não só exploram diferentes papéis e situações, mas também experimentam e refletem sobre suas próprias emoções e as dos outros. Este tipo de jogo simbólico é importante para o desenvolvimento social e emocional da criança. As crianças exploram suas próprias formas de expressão e comunicação, mergulhando em um mundo de imaginação e criatividade através do faz de conta. De modo semelhante, ao relembrar e reformular suas experiências as crianças podem fortalecer suas capacidades cognitivas e emocionais. Apresentar diferentes narrativas e personagens amplia o repertório imaginativo das crianças, incentivando-as a criar suas próprias histórias e mundos diferentes. Através das histórias, as crianças podem entender e dar sentido às suas vivências, processando emoções e eventos de uma maneira mais estruturada e compreensível.

Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferecem poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula (Koudela *in* Spolin, 2007, p. 30).

Na Educação Infantil, que é a primeira fase da educação das crianças na escola, elas devem experimentar jogos e brincadeiras, pois é através dessas atividades lúdicas que a criança explora o mundo, aprende e se desenvolve de forma saudável. A infância, segundo Reverbel (2002), é um período único e precioso que precisa ser vivido com plenitude, sem pressões para antecipar a maturidade ou acelerar o processo de crescimento. Forçar um amadurecimento precoce pode resultar em frutos precoces; ou seja, quando indivíduos que crescem sem passar pelos estágios essenciais de desenvolvimento, sua maturação emocional, social e cognitiva é comprometida.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 35).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”. Este tópico sobre a Arte enfatiza que o fazer teatral na educação oferece inúmeras oportunidades de desenvolvimento para os alunos, promovendo trocas de experiências e contribuindo para o aprimoramento de diversas capacidades, como a percepção estética, imaginação, consciência corporal, intuição, memória, reflexão e emoção.

De acordo com as DCMs de Uberlândia (2020), em: “Práticas Necessárias aos profissionais na Transição da Educação Infantil ao ensino Fundamental”, o primeiro tópico é: “Despertar, valorizar e conhecer as diferentes habilidades artísticas, sociais, emocionais das crianças”. Despertar, valorizar e conhecer as diferentes habilidades artísticas, sociais e emocionais das crianças é um processo fundamental para o desenvolvimento integral delas, pois cada criança possui um universo único de talentos e competências que, quando reconhecidos e incentivados, podem contribuir para sua autoestima. É essencial oferecer diversas experiências para que as crianças expressem emoções e pensamentos de forma criativa. As interações sociais também são fundamentais, e atividades em grupo favorecem habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Valorizar cada pequeno avanço, como compartilhar, colaborar e criar amizades, fortalece a confiança e o senso de pertencimento.

Atividades como contação de histórias, jogos de interpretação de papéis e discussões em grupo sobre emoções ajudam as crianças a se conhecerem melhor e a entenderem os outros. Aprender a reconhecer as emoções, identificar e nomear seus sentimentos e desenvolver a inteligência emocional. Integrar as habilidades artísticas, sociais e emocionais é uma abordagem eficaz. Por exemplo, um projeto artístico em grupo pode promover não apenas a expressão criativa, mas também a colaboração e a comunicação. Ao facilitar essas conexões, os educadores podem criar experiências significativas que favorecem o desenvolvimento das crianças. Promover um ambiente inclusivo e estimulante, onde cada habilidade é reconhecida e celebrada, é essencial para formar indivíduos seguros, criativos e socialmente responsáveis.

Esta investigação é embasada em autores que reconhecem a importância do desenvolvimento socioemocional da criança, enfatizando a criatividade e a imaginação, através da arte do teatro. Neste caso, aprofundamos a investigação nos Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais na Educação Infantil.

4.2 Os Jogos dramáticos e as emoções: práticas com as crianças

O desenvolvimento da investigação em jogos dramáticos foi focado na terceira abordagem, caracterizada por Bertoni em seu livro *Shakespeare enfarinhado, estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem*. A autora descreve: “O Drama criativo, terceira abordagem aqui caracterizada, reúne práticas relacionadas à ideia de valorização do "processo" em oposição ao "produto" teatral, tão enfatizado pelas abordagens diretivas” (Santos, 2012, p. 19).

A investigação em jogos dramáticos priorizou o processo, permitindo que as crianças da Emei Izildinha o explorassem livremente, desenvolvendo criatividade, empatia e comunicação sem a pressão do produto final. Foi um espaço de aprendizado, onde erros são oportunidades e emoções como **alegria**, **tristeza** e **amor** foram vivenciadas corporal, imageticamente e com ludicidade.

A perspectiva de José Pacheco³¹, da Escola da Ponte, questiona o ensino tradicional, focado em temas e materiais prontos. Ele defende que o aprendizado significativo ocorre quando o professor atua como guia, construindo roteiros e caminhos para a pesquisa.

José Pacheco, criador da escola da Ponte argumenta que na sala de aula nada se aprende se o processo do docente for escolher um tema e preparar material. O verdadeiro significado do termo ensino-aprendizagem consiste no docente construir roteiros e caminhos para a pesquisa; só desta forma o estudante será capaz de transformar a instrução em conhecimento e o conhecimento em ação. Será que aprendemos mais química ou biologia sentados em cadeiras enfileiradas ou em laboratórios fazendo experiências com substâncias que fazem um “vulcão entrar em erupção” ao misturarmos elementos, ou vendo “coisas minúsculas” através do microscópio? Aprendemos mais matemática na escola ou no supermercado? Mais história nas salas de aula ou em museus? (Pacheco *apud* Vale, 2021, p. 159).

A filosofia de José Pacheco, da Escola da Ponte, ao criticar o ensino tradicional e defender o professor como guia da pesquisa, ressoa profundamente com a prática dos jogos dramáticos na Educação Infantil. Nesses jogos, as crianças não são apenas receptoras de informação; elas vivenciam e elaboram emoções e conceitos, transformando instrução em conhecimento, e conhecimento em ação. Assim como Pacheco defende o aprendizado prático fora das salas de aula, os jogos dramáticos oferecem um espaço onde a exploração livre e o

³¹ Escola Básica localizada próxima à cidade de Porto/Portugal. Criada em 1976, é uma instituição pública que pensa todo o processo educativo a partir de cada estudante, não adota o modelo serial, mas sim de ciclos, onde estudantes de diferentes idades se organizam em grupos de trabalho para desenvolver projetos de pesquisas a partir de interesses comuns. O projeto pedagógico é dividido em dimensões e não disciplinas. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6191/4063>. Acesso em: 10 jun. 2025.

processo são valorizados, alinhando-se à visão de um desenvolvimento infantil integral e autêntico.

Para descrever os *Jogos Dramáticos* vivenciados pelas crianças neste segundo momento, focarei em três categorias principais, baseadas nos elementos utilizados: corpo, objetos e espaço.

4.3 Jogo dramático: Alegria e Raiva e a corporeidade

Segundo Garrocho³²,

[...] o que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas, enfim (Garrocho, 2008 *apud* Machado, 2010, p. 121).

A essência do teatro como um ato performático é especialmente relevante no contexto dos jogos dramáticos infantis, pois ele enfatiza a importância de permitir que o corpo seja um instrumento livre para a criação. A criança, impulsionada por uma motivação intrínseca, brinca e joga com o corpo, explorando suas possibilidades de movimento, gesto e expressão de forma natural e instintiva. Iniciamos os jogos explorando a corporeidade.

1º jogo: Jogo do Espelho

O Jogo do Espelho, descrito por Viola Spolin como um jogo teatral, foi uma atividade fundamental, pois permitiu o desenvolvimento da consciência corporal e a observação, ao colocar como foco a imitação dos movimentos. Além de estimular a percepção de si ao liderar, o jogo desenvolve a coordenação motora, a concentração e a interação social de forma lúdica. Apesar desse jogo teatral possuir regras que podem evoluir para maior complexidade, fiz uma condução pautada no uso cuidadoso dessas regras, flexibilizando-as sempre que necessário. Logo, foi um jogo que aconteceu buscando manter o aspecto lúdico, as regras simples e realizado na coletividade, sem a divisão de atores/espectadores.

³² Luiz Carlos Garrocho, professor, pesquisador, diretor de teatro e filósofo. Disponível em: <https://luizcarlosgarrocho.redezero.org/author/garrocho/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

Cada jogo apresentado aqui foi estruturado com duas emoções e um foco específico em corpo, espaço ou objetos. O primeiro jogo explorou a **alegria** e **raiva**, envolvendo, principalmente, o corpo e as expressões faciais e corporais.

Iniciei o jogo com as crianças por meio de movimentos bem simples e lentos, evoluindo conforme elas se familiarizam com a proposta. Depois que demonstrei como poderiam criar movimentos espontâneos para o espelho reproduzir, deixei-as livres para criar. Algumas sentiram vergonha, outras não sabiam que movimento fazer, foi então que fiz outra intervenção. Dei algumas instruções específicas a partir das emoções que iríamos desenvolver naquela aula: “Façam cara de raiva. Agora, acrescentem um movimento com o corpo para expressar essa raiva. Ah! Que alegria!!! Estou muito feliz!”. Depois dessas instruções, as crianças começaram a participar da brincadeira com menos preocupação de acertar e errar.

A criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto (Machado, 2010, p. 126).

As crianças experimentam o mundo de forma intensa; seu corpo e suas emoções estão intrinsecamente ligados nessa jornada de descobertas. Desde cedo, elas utilizam gestos, expressões faciais, movimentos e emitem sons para comunicar seus sentimentos, pensamentos e necessidades, mesmo antes de dominarem a linguagem verbal. Essa capacidade inata de se expressar corporal e emocionalmente é a base para o jogo dramático.

Trabalhar as emoções nos jogos dramáticos dando foco à experiência corporal foi muito rico e revelador. Observei as crianças se expressando através dos movimentos do corpo e como elas processam e se expressam. A maioria não ficou calada. Além das expressões faciais e corporais, elas gritaram para expressar a **raiva** e pularam e gritaram de **alegria** durante.

O jogo é concreto e divertido. Nele a criança aprende fazendo e experimentando, o que é muito mais impactante do que apenas ouvir sobre emoções. O jogo do espelho foi tão divertido, que as crianças pediram para fazê-lo mais vezes. No segundo e terceiro jogos, me perguntaram se poderíamos fazer o jogo do espelho de novo. Fizemos novamente, e eles quiseram escolher outras duplas e outros espaços para realizá-lo. As crianças demonstraram muito interesse durante as aulas com jogos dramáticos.

Figura 25 - Jogo do espelho



Sintonia total no Jogo do Espelho! Em duplas, os alunos se envolveram na reprodução instantânea dos movimentos, criando um divertido jogo de criatividade, observação e sincronia.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

4.4 O uso dos objetos no Jogo Dramático

No segundo jogo, a utilização de objetos ganhou destaque, especialmente por focar nas emoções de **tristeza** e **medo**. Objetos combinados com a corporeidade explorada no primeiro jogo foram fundamentais. Eles ajudaram as crianças a construir cenas nas quais puderam expressar suas emoções através do corpo e da interação com os objetos. Segundo Winnicott³³, “as materialidades e o uso criativo do objeto habitam um tempo documentado. Tempo que já passou, revisitado e reativado. Os objetos, assim vistos, são, eles mesmos, ‘dados documentais’ carregados de simbologia dada por uma cultura, que, por meio de nossa ação performativa, evocam” (Winnicott 2019 *apud* Machado, 2022, p. 12).

Artistas frequentemente incorporam objetos cotidianos em suas obras, removendo-os de seus contextos originais para convidar o público a ressignificá-los. Segundo Lygia Clark³⁴,

³³ Donald Woods Winnicott era inglês, médico pediatra formado em 1920, e baseou muitos de seus estudos no trabalho de Melaine Klein [...], que estudava a importância do primeiro ano de vida da criança para sua saúde psíquica e a importância do brincar [...]. Disponível em: <https://nossaclinicapsicologia.com.br/quem-foi-winnicott/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

³⁴ Lygia Clark (1920-1988) foi uma pintora e escultora brasileira da arte geométrica. Abdicou do rótulo de artista, exigindo ser chamada de “propositora”. Lygia Pimentel Lins, conhecida como Lygia Clark (sobrenome do seu marido) [...]. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lygia_clark/. Acesso em: 07 jan. 2026.

Não tem especificidade em si. [...] O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos. Ele é alvo de carga afetiva agressiva passional do sujeito, na medida em que o sujeito lhe empresta significado, perdendo a condição de simples objeto para ser impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito. A sensação corpórea propiciada pelo objeto é o ponto de partida para a produção fantasmática. O objeto relacional tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo, mas cria com ele através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento [...] (Clark, 1978 *apud* Silva, 2022, p. 67).

Essa abordagem reflete a compreensão de que o verdadeiro valor de um objeto vai além de sua função prática ou apelo estético; ele está relacionado à capacidade de evocar emoções, memórias e narrativas. Ao manipular e apresentar esses objetos, a criança estabelece um diálogo afetivo e simbólico. Através da associação do corpo e do objeto, iniciamos um novo jogo com os temas das emoções da **tristeza** e do **medo**.

✚ 2º: Jogo: Animal de estimação

No jogo dramático "Animais de Estimação", propus às crianças que formassem duplas. Expliquei que, em cada dupla, uma criança seria o bichinho de estimação; e a outra, o tutor. A tarefa do tutor seria cuidar e brincar com seu animalzinho. Todas as crianças logo começaram a interagir, decidindo entre si quem assumiria cada papel inicialmente, com a intenção de trocar depois.

Nesse jogo, as crianças podiam usar não só o corpo, mas também escolher objetos e brinquedos da sala para criar suas cenas e interações. Percebi que todas se concentraram em suas duplas e se envolveram bastante, se divertindo e inventando formas de "alimentar" seus bichinhos. Depois de muitos cuidados e carinho, a brincadeira rolou solta: jogaram bolinhas para os cachorros e deram materiais ásperos para os gatos arranharem, alguns brincavam de imitar seus animais, como a dupla que escolheu o coelho para ser o animal de estimação – a tutora do coelho pulava com o coelhinho, se divertindo com a imitação. Durante a brincadeira, todos se divertiram; contudo, houve um momento em que um aluno deu um murro na barriga de seu colega. Questionei a atitude dele, e ele disse que era o canguru, por isso bateu em seu colega. Nesse momento, interrompi o jogo para conversarmos.

A priori, falamos da situação do canguru e seu tutor. A criança que foi tutora chorou e disse que estava **triste** com o colega, por ele ter batido nele. Conversamos sobre como tratar os animais e como os mesmos são irracionais, e mesmo assim, na maioria das vezes, só nos dão carinho, a não ser aqueles que não são bem tratados, ou até mesmo sentem **medo** e fogem por já terem sofrido algum tipo de maltrato. Seguimos com a conversa sobre o jogo e instigui que me contassem sobre o jogo. Todos disseram ter se divertido em ambos os papéis, e comentaram

quais eram seus animais de estimação. Foi quando a aluna Helena comentou: “Eu fico **triste** quando lembro que meu cachorro morreu”.

Logo em seguida, outras crianças levantaram a mão para contar sobre os animais de estimação que já tiveram e que já tinham partido. Depois de conversarmos um pouco sobre essas perdas difíceis, comentei com as crianças que desde minha infância tive muitos cachorros, e que hoje tenho um que já vai fazer 10 anos. Todas sorriram, e alguns alunos contaram sobre seus novos bichinhos de estimação.

Durante o jogo tivemos muitas cenas alegres e divertidas, e como em nenhum momento as crianças demonstraram medo, questionei: “Alguém já sentiu medo de algum bicho?”

“Eu já senti, tia! Medo de gato. Porque uma vez o gato da minha tia me arranhou”. (Joaquim, 6 anos).

“Eu também já!! O cachorro da minha prima já me mordeu! Tenho **medo** dele!” (Alice, 6 anos).

No decorrer do nosso bate-papo, as crianças falaram de medo até de outros bichos que não são de estimação, como: jacaré, cobra, onça, e até insetos como baratas e aranhas. Não propus fazermos outra cena para enfatizar o medo e a tristeza, pois percebi que algumas crianças já haviam ficado emotivas e sensíveis com as lembranças das perdas dos bichinhos e do medo que sentem de alguns bichos.

Figura 26 - Animais de estimação



Enquanto Alice e Helena representavam o animal de estimação e seu dono, atrás delas, no quadro, o aluno com TEA escrevia as letras do alfabeto, pois essa atividade não despertou o interesse dele. Acompanhado pela profissional de apoio escolar, ele ficou concentrado em sua escrita. Os meninos, no canto esquerdo, interagiam com os outros animais que passavam por perto, e os tutores dos animais conversavam entre si, sobre os animais que tinham e combinavam de brincar juntos.

Nesse dia, o aluno neurotípico não se interessou pelo jogo. Ele estava focado em escrever as letras do alfabeto no quadro. Não se distraía com as gargalhadas e imitações dos sons dos animais feitos pelas crianças. O hiperfoco do aluno é em letras e números, e quando começa a escrever no quadro, se concentra e escreve todo o alfabeto. Ele é não verbal; dessa forma, também não participou da roda de conversa sobre o **medo** e a **tristeza**.

*Um colinho é sempre bom
pra dormir
pra comer
pra passear...
Gosto de colo quando estou triste
ou no trabalho da mamãe
Um colinho também é maravilhoso
para perambular por aí*
Quero Colo (Stela Barbieri e Fernando Vilela, 2016).

✚ 3º: Jogo: Quero colo

A professora de Educação Física estava trabalhando um livro chamado *Quero colo*, de Stela Barbieri. Quando li o livro, me apaixonei e percebi que poderíamos trabalhar juntas com ele, pois o livro falava sobre como as pessoas e os animais carregam e ninam seus filhos nas diversas partes do mundo. O livro mostra a relação dos pais e filhos, enfatizando o cuidado, a proteção e o afeto; retrata povos de diversas culturas e também dos animais que também gostam de um colinho.

Nesse jogo, levei dois objetos para as crianças explorarem. Cada aluno poderia escolher um tecido e uma boneca ou boneco para dramatizar. A professora Karen (Educação Física), conseguiu bonecos com características distintas: eram 10 bonecas e 3 bonecos. Como não era possível que todas as crianças participassem do jogo ao mesmo momento, dividi a sala para que as crianças pudessem ter um tecido e um(a) boneco(a).

A maioria das crianças escolheu bonecas que se assemelhavam a elas fisicamente. No entanto, uma menina negra, uma das primeiras a fazer sua escolha, optou por uma boneca com cabelos loiros e olhos verdes, mesmo havendo uma boneca com a mesma cor de pele e características parecidas com ela disponível ao lado.

Aproximei-me das crianças para conversar sobre suas escolhas de forma leve e descontraída. Perguntei sobre as características das bonecas e qual seria o papel delas durante o jogo. Todas responderam que as bonecas seriam suas filhas, e que as levariam para passear

em diversos lugares: algumas ao shopping, outras ao clube ou à casa de parentes, enquanto outras ficariam em casa brincando, cuidando e dando carinho aos seus "bebês".

Para a aula seguinte, preparei a leitura do livro: *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo. Minha intenção era abordar, de forma lúdica, a diversidade das cores de pele, as diferenças e semelhanças, sem tratar diretamente a questão das escolhas dos bonecos no jogo anterior. As crianças adoraram o livro, e tivemos uma ótima conversa sobre a cor da pele de cada um e com quem elas se pareciam geneticamente.

Considero fundamental compreender as emoções presentes em cada brincadeira. Embora eu tivesse planejado explorar a **tristeza** e o **medo** nesse jogo específico, percebi que outras emoções também foram expressas, tanto nessa quanto em outras atividades.

Figura 27 - Jogo Quero colo



Crianças usando tecidos e bonecas no jogo de acalmar e dar colo para as bonecas, que durante o faz de conta eram filhas, irmãs e até mesmo primas e primos que elas estavam ajudando a cuidar.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Em um sábado letivo dedicado à Consciência Negra, a escola promoveu uma exposição de atividades desenvolvidas pelos alunos. Em parceria com a professora de Educação Física, organizei uma mostra fotográfica com retratos de pais e filhos de diversas etnias, evidenciando a pluralidade humana. A visitação foi seguida por uma dinâmica interativa. Após a leitura do livro "Quero Colo", as famílias foram convidadas a "dar colo" a bonecas utilizando os tecidos que também estavam expostos. A atividade teve como objetivo reforçar, de maneira prática e afetiva, a importância da diversidade e do respeito, conectando os participantes ao tema central da exposição.

Figura 28 - Exposição: Acolhendo a diversidade com afeto



Leitura do livro "Quero Colo": pais e alunos vivenciaram também a dinâmica de dar colo, enfatizando a importância do afeto e do respeito às diferenças.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

4º: Jogo: Pano encantado

A proposta do Jogo do Pano Encantado era desafiar as crianças a expressarem as emoções já trabalhadas nos outros jogos: **alegria**, **tristeza**, **medo** e **raiva** e inserir uma nova emoção a **calma** através dos tecidos escolhidos por eles. Tecidos coloridos remetem às cores das emoções trabalhadas, e mais uma cor foi inserida: laranja, cor do personagem da ansiedade, do filme *Divertidamente*. Nesse jogo, as crianças também falaram sobre o nojo, representado pelo verde.

Levei as crianças até um espaço aberto na escola, para podermos desfrutar de um espaço sem cadeiras, mesas e outros objetos que existem na sala de aula. Nesse momento, os objetos com os quais as crianças deveriam interagir eram os tecidos.

Cada criança escolheu a cor do tecido que queria explorar e, ao meu comando, fizeram grupos de cinco crianças para cada cor. No primeiro momento, elas experimentaram livremente os movimentos do tecido e o que poderiam fazer para expressar as emoções. Os primeiros grupos com as cores: vermelho e preto iniciaram balançando o tecido, demonstrando força e movimentos rápidos. Já os grupos com tecidos amarelo, verde e alaranjado começaram a discutir, cada um querendo fazer de uma forma, e quase virou um cabo de guerra com o tecido amarelo. Com o verde, a discussão era quem iria subir primeiro no tecido e ser puxado/carregado pelo espaço. No alaranjado, as crianças estavam se escondendo debaixo do tecido. Quando perguntei se estavam com **medo**, Ester (6 anos) disse: “Às vezes, eu tô com **raiva**, não quero falar com ninguém e prefiro me esconder”.

Depois desse momento de exploração, guiei as crianças, para entrarem no mesmo ritmo do jogo, ainda com a espontaneidade e criatividade de cada grupo. Iniciei com o comando de **calma**: “Como vocês podem demonstrar calma utilizando o tecido?”

“Já sei!!! É só balançar o tecido como se fosse uma rede” (Eloísa, 6 anos).

O grupo de crianças que estavam com a cor de tecido rosa esticou-o no chão e se deitou, como se estivessem em suas camas. Luísa (6 anos) ofereceu o colo para Alice se deitar, e começaram a brincar de mãe e filha, como se Luísa fosse a mãe que acalmava a filha, que estava irritada.

No comando da **raiva**, as reações foram notáveis e distintas entre os grupos. O grupo com o tecido azul imediatamente chamou a atenção: as crianças começaram a jogar o pano no chão, com a intenção clara de pisoteá-lo e, em seguida, arremessá-lo para longe. Já o grupo com o tecido vermelho expressou a emoção de uma forma mais contida, porém igualmente intensa. Os alunos desse grupo formaram uma roda, cada um segurando uma ponta do tecido, e começaram a bater os pés e balançar as mãos com firmeza, quase no mesmo ritmo.

Ficou evidente que as crianças não só compreenderam a proposta do jogo, como também se divertiram pensando e criando suas próprias formas de expressão, utilizando tanto os tecidos quanto o espaço de maneira inventiva. Após o jogo, coloquei a música que me inspirou a criação desse jogo: “Pano Encantado” - Lu Chamusca.

Figura 29 - Jogo: Pano Encantado



Alunos criando os movimentos que a música “Pano Encantado” indica. Após a música os movimentos, expressões e uso do tecido de foram vivenciados de forma livre.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

*Era uma vez um pedaço,
de pano, de pano, de pano
Um pano feliz e encantado,*

que fazia o que eu ia mandando

*Seu pano encantado
Agora eu quero ver
Se um barco bem bonito
Você pode fazer
um barco, um barco
Você pode fazer
Um barco, um barco
Pra remar eu quero ver*
Lu Chamusca (2011).

Na aula seguinte, o jogo do Pano Encantado foi retomado, proporcionando um ambiente onde as crianças puderam expressar suas emoções livremente. Mesmo sem o espaço externo, a adaptação ao ambiente da sala de aula resultou em novas formas de interação e criatividade.

Dois grupos de meninas criaram passarelas, explorando emoções distintas. O grupo do tecido verde representou o "nojinho", emoção que as crianças haviam conhecido no filme *Divertidamente*. Elas escolheram fazer um desfile representando garotas "metidas", enquanto o grupo do tecido amarelo expressou a **alegria**, desfilando com sorrisos.

A divisão da turma em grupos de meninos e meninas, com apenas um menino optando por se juntar às meninas, revelou uma dinâmica interessante. Os meninos, por sua vez, utilizaram o tecido preto para construir uma "casa" e brincar de assustar uns aos outros.

A oportunidade de revisitar o jogo, permitindo que as crianças utilizassem os recursos da sala e explorassem novas emoções, foi extremamente significativa e divertida.

Figura 30 - Jogo Pano Encantado: explorando todas as emoções



Eloisa e seu grupo transformaram o espaço com uma passarela de tecido verde e cadeiras, criando o cenário perfeito para a performance. O desafio era expressar a emoção escolhida pelo grupo, e o resultado foi essa atitude de "nojinho" dirigida à plateia.

4.5 O uso do espaço no Jogo Dramático

5º: Jogo: Caça ao Tesouro

A Caça ao Tesouro foi o jogo escolhido para encerrar a investigação com jogos dramáticos, e é um exemplo perfeito de como o "fazer de novo" e o "fazer de conta" se manifestam no brincar. O "fazer de novo" se deu na repetição ritualística de lembrar jogos anteriores através de pistas, criando um ritmo e um senso de segurança no desconhecido. Já o "fazer de conta" se manifestou na imitação criativa, visto que as crianças se transformaram em exploradoras e decifradoras dos enigmas e às representações simbólicas dos jogos, culminando na "descoberta" do tesouro. Segundo os pedagogos Severino Antônio³⁵ e Katia Tavares³⁶ (2013),

Dois modos universais do brincar, o fazer de novo e o fazer de conta são experiências de nascimento do mundo, assim como de nascimento das palavras e do pensamento. Na verdade, esse nascer é, como outros, um renascer. Com o fazer de novo, as crianças aprendem ritualmente: elas recomeçam e repetem as brincadeiras e as histórias, muitas vezes. Com a repetição, apreendem ritmos, incorporam ciclos e, assim, sentem-se mais seguras por experienciar a continuidade dos movimentos, por projetar o conhecido no desconhecido, por vivenciar que as brincadeiras e as histórias não são aleatórias. Isso acalma inseguranças e incertezas, assim como o medo das ausências e das perdas. Com o fazer de novo, o conhecimento é reconhecimento. As repetições são como pulsações. Os ritmos repetidos representam uma forma de apreender e prever o mundo. Os ritmos estão presentes inclusive na hora de desfazer os feitos, a hora que antecede a alegria de recomeçar, o instante inicial do fazer de novo. Com o fazer de conta, as crianças apreendem o mundo por imitação – de si mesmas, dos adultos, dos bichos e das plantas, até dos objetos. Essa imitação é atividade criadora, e não uma cópia como imagem refletida no espelho. Pressupõe elaboração, ao mesmo tempo interpretativa e expressiva. Essa construção, que envolve conhecimento e imaginação, revela-se nas brincadeiras miméticas. O fazer de conta é uma espécie de mimese, uma imitação criativa, uma recriação, não uma reprodução mecânica. Com a atividade mimética, com o fazer de conta, as crianças recriam imaginariamente a vida, a partir de semelhanças. Brincam de transformações e de transformarem-se, jogam com representações simbólicas, descobrem e inventam metáforas, constroem e vivenciam múltiplas metamorfoses (Antônio; Tavares, 2013, p. 5).

A estrutura do Jogo Caça ao Tesouro propôs o fazer de novo. A ideia de lembrar os jogos dramáticos que fizemos através dos enigmas e utilização dos ambientes da escola para

³⁵ Severino Antônio Escritor, Doutor pela UNICAMP, há mais de 50 anos se dedica à Educação – ao ensino de Redação e Leitura, Filosofia da Educação, Literatura, Estética e Filosofia da Arte, além de trabalhar com formação e aprimoramento de Educadores, e em encontros com famílias e comunidades [...]. Disponível em: <https://gentejovemeducacional.com.br/severino-antonio/>. Acesso em 09 jul. 2025.

³⁶ Kátia Tavares Mestre em Educação, Assistente Social, Pedagoga, Psicopedagoga, escritora e especialista em Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Mediada (ICELP – Centro Internacional de Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem – Reuven Feuerstein), tem formação em Pedagogia Waldorf e Aconselhamento Biográfico [...]. Disponível em: <https://gentejovemeducacional.com.br/severino-antonio/>. Acesso em 09 jul. 2025.

seguir as pistas funcionaram como âncoras de conhecimento prévio, nos permitindo reconhecer e nos sentir seguros em um ambiente familiar, mesmo diante do desafio do enigma. Cada enigma respondido nos dava uma pista para o próximo, o que estabeleceu um ritmo e um ciclo para a brincadeira. A cada acerto, havia um reconhecimento do que tínhamos aprendido, reforçando a ideia de que o conhecimento não é aleatório, mas sim um processo de construção. A antecipação da próxima pista e a alegria de recomeçar a busca refletiram a pulsação dos ritmos mencionados no texto, de modo que o desvendar de uma etapa era o prelúdio para a próxima.

Já o fazer de conta se manifestou de maneira poderosa que a caça ao tesouro possibilitou. Ao transformar o espaço da escola em um campo de exploração e os enigmas em desafios a serem respondidos, estávamos ativamente engajados em uma imitação criativa da vida. Não estávamos apenas respondendo a perguntas; estávamos nos transformando em exploradores, detetives e solucionadores de mistérios.

Elaborei mapas, pesquisei enigmas e criei pistas, tudo inspirado nos jogos que tínhamos vivenciado no segundo semestre. Contei com o apoio de alguns colegas de trabalho para que essa caça ao tesouro se tornasse realidade. Mergulhei em pesquisas de adivinhas e desafios para construir cada etapa até o último jogo. Para dar vida à atividade, a supervisora gentilmente emprestou seus tecidos, os mesmos que usamos no Jogo do Pano Encantado, e um chapéu de pirata para que eu pudesse criar minha personagem para entrar no jogo com as crianças. A professora de Educação Física cedeu uma boneca e um tecido, objetos do nosso jogo Quero colo. Para os jogos que envolviam apenas o corpo, utilizei um pequeno espelho para simbolizar o Jogo do Espelho, e um cachorrinho de pelúcia para remeter ao Jogo dos Bichos de Estimação.

Para guardar todos esses objetos simbólicos, uma professora readaptada, com habilidades artísticas, confeccionou um lindo baú de pirata. Este baú se tornou o ponto alto do jogo, o grande tesouro a ser encontrado, coroando toda a aventura. Outro acessório que tornou o jogo ainda mais interessante foi o binóculo, que fizemos com rolinhos de papel higiênico. Cada criança colocou seu binóculo no pescoço, para ver de longe e encontrar as pistas. Como essa era a última etapa, minha intenção foi unir todos os campos que exploramos: a corporeidade, o objeto e o espaço.

Figura 31 - Professora performer no jogo da caça ao tesouro



No canto esquerdo da foto, o aluno com TEA, concentrado em uma atividade com a profissional de apoio. Do lado direito, ao lado da mesa da professora, os binóculos que usamos na caça ao tesouro. Nas mesas, as crianças atentas às regras do jogo que estavam sendo lidas pela “Pirata”.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Entrei na sala de aula ao som da música do filme *Piratas do Caribe*, criando um grande suspense com um mapa em uma mão e um binóculo na outra. As crianças ficaram eufóricas ao me verem, todas querendo se aproximar e perguntar o que estava acontecendo. Foi então que desliguei a música e dei início ao jogo, falando sobre a caça ao tesouro e convidando-as para participarem comigo. Ao abrir o primeiro mapa, li para elas as regras do jogo: dividimos a turma em 5 grupos de 4 crianças, e logo começamos com o primeiro enigma. Para saber a pontuação de cada equipe, a criança que acertava o desafio segurava a resposta, que estava em um mapa, a equipe que tivesse mais mapas com as respostas dos enigmas era a vencedora.

Iniciamos nossa excursão pela escola em busca de enigmas. O primeiro local não poderia ser diferente; era aquele em que as crianças estão todos os dias. Após responderem o primeiro enigma, elas deviam achar a pista que trazia o próximo enigma. A primeira estava no lugar onde estudamos diariamente. Um coro de crianças disse: “A sala!”

Todos começaram a procurar pela sala de aula. A primeira pista foi encontrada por um menino do grupo 1. Mas, para ganhar o ponto, era preciso responder ao enigma. E o primeiro mapa trazia o enigma:

*"Não sou bonito por trás,
mas sou bonito pela frente,
pois estou sempre a mudar
porque imito muita gente."*

A primeira pista está onde estudamos.

A empolgação de Jhonatan (6 anos) ecoou pela sala quando ele avistou o mapa colado no espelho. "Espelho!" – ele gritou. Ao abri-lo, a solução para o nosso primeiro enigma foi revelada, e, para a surpresa de todos, um novo mistério aguardava ser desvendado logo abaixo! A ansiedade tomou conta das crianças, que prontamente me entregaram o mapa para que eu lesse o próximo enigma. Dessa vez, eram dois enigmas em um só mapa:

1º- Sou um grande amigo, abano o rabo quando estou contente, mas quando não gosto, começo a latir estridente. Quem sou?

2º- O que é o que é, que cai e fica sempre em pé?

A palavra “latir” revelou rapidamente a resposta desse novo enigma. Helena (5 anos) disse: “Cachorro!” Mesmo que a primeira resposta tivesse sido respondida, esse desafio era um pouco mais complicado, pois, além de serem dois enigmas, as crianças ainda tinham que relacionar as respostas ao nome do 2º jogo dramático que fizemos. Quando li o segundo enigma, alguns responderam em coro: “Chuva!”, mas Rebeca (6 anos) respondeu: “Gato!”. A Pirata parabenizou às crianças pela resolução dos dois enigmas; contudo, gostaria de saber o nome do jogo dramático que fizeram com a professora Patrícia. Desta forma, a Pirata disse:

“Para um ponto ganhar, é preciso se lembrar, o nome do jogo completar, quando eu perguntar: Cachorros e gatos são animais de...”

“Estimação!” - Sophia (6 anos). Ela disse ter se lembrado do jogo e comentou que em sua casa tem um gato e um cachorro, e que os dois se dão muito bem!!! Ela disse: “O gato é meu, o nome dele é Frajola; e o cachorro é da minha irmã e o nome dele é Romeu. Mais 1 ponto para o grupo 1.

*Pista 2: Gosto de ficar em lugares com árvores e plantas...
Estou aqui pertinho.*

Na frente da sala 1 tem um jardim lindo, com árvores e plantas. As crianças rapidamente correram na minha frente para procurar a pista. O grupo 2 encontrou os mapas escondidos no “telhadinho” que tampa as lixeiras coloridas da coleta seletiva. O jogo continuou e as crianças ficaram animadas para responder ao próximo enigma.

“E agora, Pirata? Qual o próximo enigma? – Helena (6 anos).

Qual a diferença entre o pano e a galinha?

Pista 3: Estou em um lugar que o cheirinho é gostoso todos os dias...

As crianças correram para o refeitório e encontraram embaixo do balcão onde pegam seus pratos para lanche. “Achei!” – Disse Gael (5 anos). “Mas essa pergunta é difícil!!” Todos ficaram atentos para ouvir a próxima dica. Quando eu disse... o ovo a galinha... “Bota!!! (disse Gael novamente). “E quando usamos muito o pano de prato da cozinha o pano des...” Bem depressa, ele emendou: “Desbota!”. Todos caíram na gargalhada com o enigma. Dava para perceber a ansiedade das crianças para saber qual seria o próximo lugar que teria mais mapas e quais enigmas. Todos demonstraram espírito esportivo, não estavam tristes nem irritados por não acertarem ou não fazer pontos; estavam conseguindo se divertir. E juntamente com a resposta, outro mapa, com o próximo enigma:

O que é o que é: um lugar onde todo mundo pode sentar, menos você?

Pista 4: Você me encontrará num lugar que não tem parede nem teto e que você gosta de brincar.

O grupo 3 descobriu que as repostas eram nomes dos jogos que fizemos durante o semestre. Lembraram-se do livro que li para eles no sábado letivo, o qual fizemos uma exposição sobre a cultura negra. Responderam prontamente: “*Quero colo!* (Equipe 3 gritou). E assim eles acertaram o penúltimo desafio. A resposta seria “Meu colo”; contudo, considerei, por se tratar do nome do livro que levei para ler antes do jogo e dei o nome do jogo de Quero colo. As crianças seguravam os mapas encontrados e respondidos nas mãos, para que fizéssemos a contagem de pontos ao final do jogo. A resposta foi encontrada em cima de um balanço no parque da escola e, junto com ela, a próxima pista e o último enigma:

É usado para observar pessoas e objetos mais perto.

Pista 5: Para me encontrar, é só lembrar do lugar que brincamos de bola, pique pega e correr...

A quadra da escola fica ao lado do parque. As crianças correram para a quadra e encontraram o último mapa atrás da bola de futebol e em cima de um baú de tesouros. Antes de mostrar a resposta, ajudei dando mais uma dica: “Qual brinquedo fizemos na última aula para usá-lo hoje em nosso jogo?” As crianças olharam para os binóculos pendurados em seus pescoços e gritaram, todas juntas: “Binóculo!”

Nesse instante a professora de Educação Física chegou, pois era o momento de iniciar sua aula com as crianças. Ela gentilmente se aproximou e participou do final da brincadeira para descobrir junto com as crianças quais eram os tesouros daquele baú. As crianças estavam

eufóricas. Foi então que abri o baú e elas puderam pegar os objetos que estavam lá dentro. Cada objeto representava um jogo dramático realizado com elas durante nosso semestre.

A caça ao tesouro terminou revelando um tesouro maior que o material: a alegria compartilhada pela turma. A cada pista e a cada desafio, as crianças descobriram que o verdadeiro prêmio estava na cooperação, no entusiasmo e na aventura vivida em grupo. Ver o brilho nos olhos delas pela experiência coletiva, e não pela vitória, mostrou que todos saíram vencedores. No fim, a diversão foi o maior tesouro encontrado.

Figura 32 - Fechamento dos jogos com: Caça ao tesouro



Finalizamos nosso semestre com a emocionante Caça ao Tesouro. Baú encontrado, e o tesouro é o compilado de todos os jogos e vivência que tivemos juntos!

Fonte: Acervo pessoal (2024).

5 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

5.1 Capítulo 4 - Conclusões e Implicações: A força da mediação, da arte e da colaboração no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil

As Oficinas das Emoções, juntamente com os jogos dramáticos, a leitura mediada e a expressão artística revelaram-se um espaço pedagógico de grande riqueza para o desenvolvimento integral das crianças. O processo, que ocorreu entre outubro e novembro de 2024, teve como eixo central as vivências teatrais a partir das emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, calma e amor, que foram catalisadores para a exploração de si e do outro. Através de gestos, movimentos, sonoridades e palavras, as crianças do 2º Período da Emei Izildinha foram incentivadas a compreender e externalizar suas emoções, estabelecendo um contato significativo com sua própria subjetividade. Foram aulas muito aguardadas pelas crianças, que demonstravam interesse em participar das oficinas das emoções, se expressando através de desenhos e pinturas.

Observou-se que a participação das crianças variou, evidenciando a importância de estratégias diversificadas em contextos inclusivos. Enquanto os jogos dramáticos envolveram a maioria, a aluna mais tímida se conectou melhor com atividades visuais, e o aluno com TEA engajou-se sobretudo com a mediação literária e as músicas, devido ao seu hiperfoco na escrita. Isso demonstra como diferentes linguagens: visual, musical e tátil, ampliam as possibilidades de aprendizagem e expressão emocional, respeitando as individualidades de cada criança.

A expressão através do desenho se configurou como um momento crucial de reflexão e comunicação individual, como evidenciado pelos relatos sinceros das crianças sobre cada emoção. O ato de a criança *explicar* sua criação à professora transforma o desenho em um instrumento de verbalização e conscientização da emoção sentida.

O teatro realizado pelas professoras mostrou-se um recurso potente para a apreciação cultural e para o trabalho lúdico com as emoções. Peças como a que reuniu *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Amarelo* e *Menino Maluquinho* ajudaram as crianças a desconstruírem medos e a promover socialização e alegria. Outras apresentações, como o *Sarau da Primavera*, *As Cores das Emoções* e *Era uma vez... mais uma história de princesas e bruxas*, também mobilizaram toda a escola. Esses eventos, fruto de um esforço colaborativo entre professoras, equipe gestora e coordenação, evidenciaram a importância do compromisso institucional para

viabilizar práticas pedagógicas que coloquem a arte como parte dos processos de ensino-aprendizagem.

As principais dificuldades da pesquisa envolveram a gestão do tempo nas *Oficinas das Emoções*. O tempo de aula (50 minutos) era insuficiente para concluir atividades como desenho e pintura, levando à necessidade de estender as oficinas para dois períodos. Porém, a frequência semanal das aulas exigia retomar a emoção trabalhada anteriormente, o que prejudicava especialmente os alunos ausentes e comprometia o fluxo pedagógico. Para futuras aplicações, seria ideal realizar as oficinas em blocos maiores e com maior frequência semanal, favorecendo continuidade e equidade, embora isso não seja possível na disciplina de *Habilidades Socioemocionais*, atualmente ofertada apenas uma vez por semana.

Paulo Freire corrobora com essa reflexão, abordando a ação transformadora na educação e na necessidade de um compromisso coletivo. Segundo Freire (2021, p. 195), “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo”. Ele aborda a importância da conscientização e do trabalho conjunto para superar obstáculos e construir uma escola mais inclusiva e libertadora. Com isso, pode-se perceber que a ideia da coletividade na educação deve-se envolver toda equipe pedagógica: gestão, família, professores, educadores, faxineiras, merendeiras. Na perspectiva de Freire, a comunidade escolar é o agente de mudança.

À luz da Antroposofia, fundamentada por Rudolf Steiner, especialmente no primeiro setênio os jogos dramáticos organizam-se a partir da ação corporal, do gesto, do ritmo e da repetição significativa, e não da representação verbal ou da imitação de papéis sociais complexos. Nessa perspectiva, alunos com TEA, inclusive aqueles com nível de suporte 3, participam das experiências de acordo com seu conforto e interesse, sendo respeitados em sua singularidade e em seus modos próprios de interação. Ao compreender os setênios como organizadores do desenvolvimento humano, essa abordagem orienta práticas pedagógicas inclusivas que valorizam o brincar e as vivências sensoriais e corporais como caminhos legítimos para a participação, a aprendizagem e o bem-estar da criança com TEA.

As contribuições de Busatto (2012) e Perrow (2013) são relevantes para a análise das oficinas das emoções realizadas com as crianças do 2º período da EMEI Izildinha, pois ambas destacam o papel da narrativa como mediadora do desenvolvimento emocional. Busatto enfatiza que a contação de histórias amplia o imaginário e favorece a expressão de sentimentos, enquanto Perrow destaca a função organizadora das narrativas quando associadas a recursos sensoriais e simbólicos. Esses pressupostos dialogam diretamente com as práticas

desenvolvidas nas oficinas, que utilizaram histórias, objetos táteis e elementos expressivos como apoio à identificação e elaboração das emoções pelas crianças. Além disso, o estudo de Ferreira, Pereira e Desdewalle (2024) reforça que recursos pedagógicos concretos potencializam o engajamento e a compreensão emocional, corroborando a eficácia das estratégias adotadas na Emei.

As ideias de Elliot Eisner e Luciana Ostetto ofereceram fundamentos claros para compreender a relevância das oficinas das emoções na Educação Infantil. Eisner (2002) destaca que as artes desenvolvem modos de pensar específicos, ampliando a sensibilidade, a capacidade interpretativa e a flexibilidade cognitiva, aspectos essenciais para que as crianças reconheçam e expressem suas emoções. Em complemento, Ostetto (2011) enfatiza que as experiências estéticas no cotidiano escolar possibilitam vivências sensíveis e significativas, nas quais a criança pode explorar materiais, linguagens e narrativas como formas de expressão emocional. Assim, a articulação entre as ideias desses autores evidencia que as oficinas das emoções, ao integrarem práticas artísticas e experiências sensoriais, contribuíram diretamente para o desenvolvimento emocional e integral das crianças.

As reflexões de Viola Spolin, Ingrid Koudela e Peter Slade ofereceram subsídios essenciais para compreender o papel dos jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Viola Spolin (1999) destaca que o jogo teatral possibilita à criança experimentar liberdade, espontaneidade e interação genuína com o outro, criando um ambiente no qual a imaginação e a expressão emocional podem emergir de forma segura e estruturada. Ingrid Koudela (1990), ao introduzir e sistematizar os jogos teatrais de Spolin no contexto brasileiro, reforça o potencial formativo dessas práticas ao reconhecer o jogo teatral como espaço estético, pedagógico e reflexivo, no qual a criança aprende sobre si mesma e sobre o coletivo. Peter Slade (1987) destaca que o drama infantil é uma atividade natural da infância e fundamental para a formação da personalidade, pois permite à criança expressar sentimentos e conflitos por meio da ação simbólica. Assim, os jogos dramáticos se revelaram mediadores essenciais do desenvolvimento socioemocional, favorecendo criatividade, empatia, comunicação e colaboração, aspectos centrais em uma Educação Infantil que valoriza a arte e a convivência.

As experiências vivenciadas em 2024 pelas crianças do 2º período da Emei Izildinha confirmam a potência das oficinas das emoções e dos jogos dramáticos como caminhos formadores. Ao longo do percurso, as crianças ampliaram a expressão de sentimentos, fortaleceram vínculos e encontraram na linguagem teatral novas formas de dizer o que ainda

não cabia em palavras. A prática pedagógica, iluminada pelos referenciais de Eisner, Ostetto, Spolin, Koudela e Slade, revelou que quando a escola se abre ao sensível, o desenvolvimento socioemocional floresce. Assim, as práticas realizadas ao longo do ano não apenas promoveram aprendizagens significativas, como também reafirmaram o papel central das linguagens artísticas na formação integral das crianças, consolidando o êxito das ações desenvolvidas e apontando caminhos promissores para futuras intervenções educativas.

6 APÊNDICES

6.1 Projeto: Oficina das Emoções



**EMEI PROFª IZILDINHA
MARIA MACEDO DO AMARAL**



PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

PROJETO: EXPRESSANDO MINHAS EMOÇÕES

O projeto foi realizado durante todo o ano, com as turmas de GIII ao 2º Período da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral. Este foi idealizado e realizado pela professora da disciplina de Habilidades Socioemocionais, Patrícia Ribeiro.

Este projeto foi embasado no documento das Diretrizes Municipais da Educação Infantil de Uberlândia. De acordo com as DCMs (Brasil, 2018),

Podemos localizar as seguintes habilidades socioemocionais a serem trabalhadas na Educação Infantil: conhecer-se; cuidar de si e do outro; conhecer e reconhecer as emoções e sentimentos; autocrítica; autogestão; empatia; diálogo; resolução de conflitos; cooperação; conhecer e respeitar os direitos humanos; conhecer e valorizar a diversidade cultural, individual, social; autonomia e responsabilidade; resiliência e criatividade (Brasil, 2018, p. 101).

Neste sentido, buscamos realizar atividades para contribuir com o desenvolvimento das crianças, visto que no ambiente da Educação Infantil lidamos diariamente com conflitos, relacionados a disputas de brinquedos, espaços e opiniões; por isso, buscamos estratégias pedagógicas para auxiliar as crianças nessas interações com o ambiente da escola e as pessoas que convivem diariamente no mesmo.

Neste ano, trabalhamos o tema “Emoções”, através de histórias, músicas, Jogos dramáticos e teatrais, desenhos, diálogos individuais e rodas de conversa com reflexões sobre nossas emoções e atitudes:

- ✚ Histórias: “O Monstro das Cores”, de Ana Lennas; “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque; “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo; e “Quero Colo”, de Stela Barbieri e Fernando Vilela; e livros da Coleção Sentimentos: “Quando me sinto triste”, “Quando me sinto feliz”, “Quando eu sinto raiva” e “Quando eu sinto medo”, de James Misse.
- ✚ Músicas: “Sinto o que sinto”, “É alegria”, “A tristeza vai passar”, “Para lidar com a raiva”, “O amor é tudo de bom” e “Como é grande o meu amor por você” – Mundo Bitá, “Medo de quê?” – “Pé de sonho. Calma, respira” – Ninho Musical.

- ✚ Jogos dramáticos e teatrais: Jogo do espelho, Animalzinho de estimação, Tecidos com as cores das emoções, Jogo do colo, Jogo da Caça ao Tesouro.
- ✚ Brincadeiras: Amarelinha, Dança das cadeiras; Vivo, morto, pipoca e panela de pressão; Passear de trem; História da Serpente; Pano encantado e Passeio pela natureza.

O planejamento foi realizado com o intuito de proporcionar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, construindo valores e atitudes de cooperação e integração social.

Professora Patrícia Ribeiro

6.2 Modelo da autorização enviada para as famílias



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ CPF
 _____, autorizo o uso da imagem do(a) meu(minha) filho(a)
 _____, para fins específicos da pesquisa intitulada
 “A criança em cena: Jogos dramáticos no desenvolvimento socioemocional na Educação infantil”, coordenada por Patrícia Ribeiro da Silva e desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Izildinha Maria Macedo do Amaral. Esta autorização compreende o uso da imagem do(a) meu(minha) filho(a) em fotografias, vídeos ou qualquer outro meio de registro visual, exclusivamente para os fins descritos na pesquisa mencionada e para apresentações acadêmicas, publicações científicas e materiais didáticos relacionados a pesquisa.

Esta autorização é concedida pelo período de tempo necessário à execução da pesquisa mencionada.

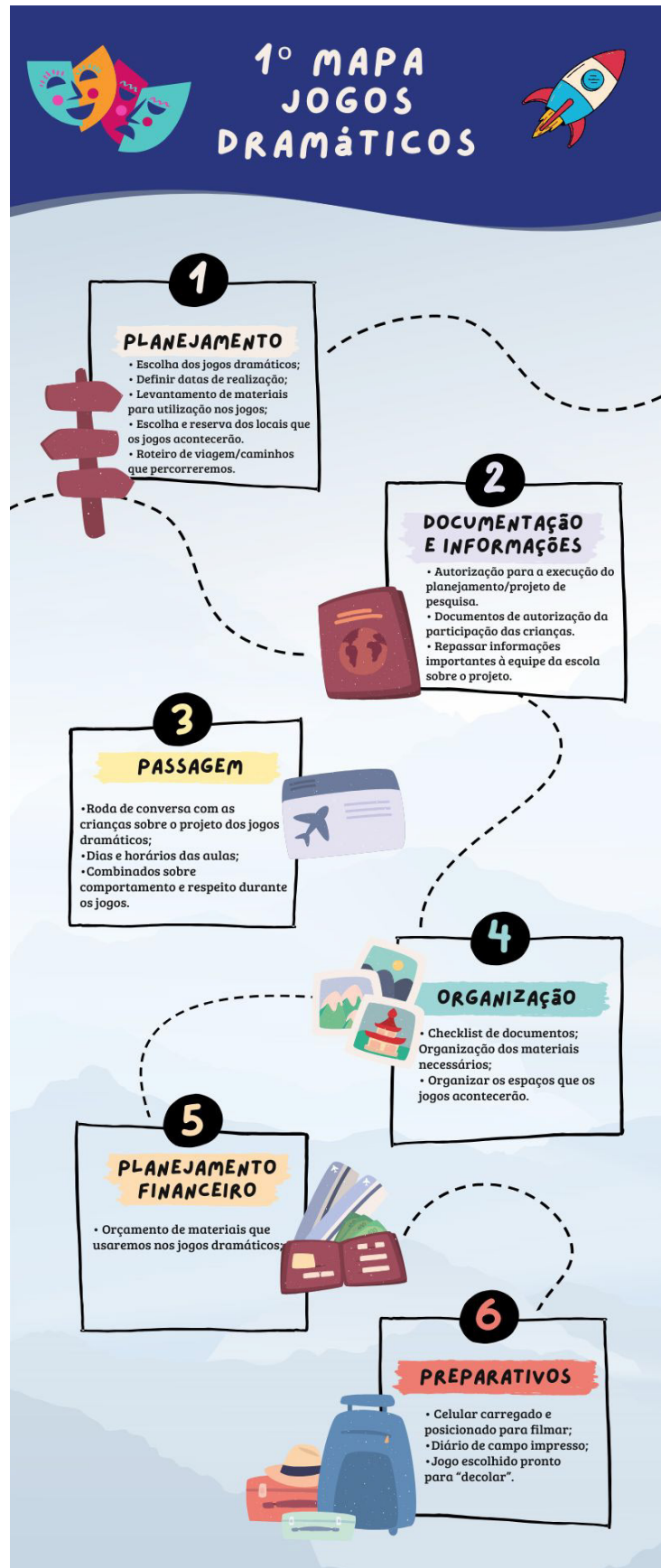
Uberlândia, ____ de ____ de _____.

 Assinatura dos pais ou responsável pela criança

Documentos originais³⁷

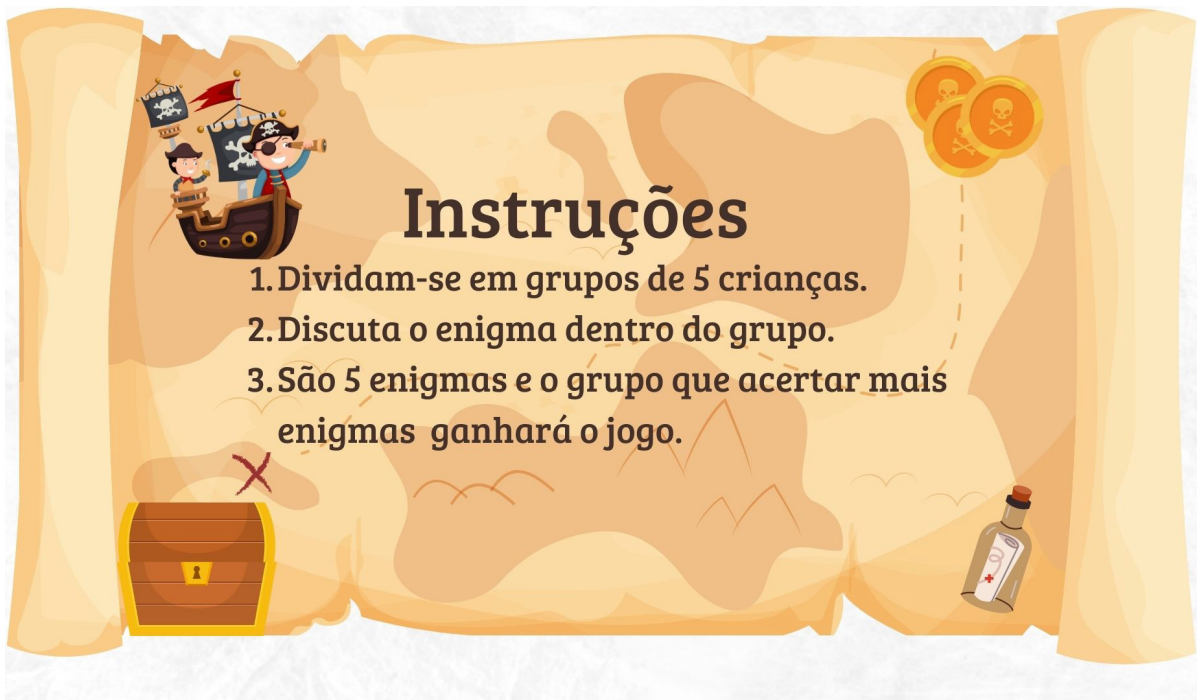
³⁷ Os documentos originais com a assinatura dos responsáveis serão apresentados à banca durante a apresentação desta dissertação.

6.3 Mapa: Planejamento dos Jogos Dramáticos



6.4 Jogo: Caça ao tesouro







ENIGMA N°1

"Não sou bonito por trás,
mas sou bonito pela frente,
pois estou sempre a mudar
porque imito muita gente."

✗ A pista 1, está no lugar onde estudamos

Fonte: <https://www.citador.pt/adivinhas.php?op=7&solution=Espelho&firstrec=0>
Acesso em: 12/11/2024

RESPOSTA

✗ ESPELHO



ENIGMA Nº2



1º- Sou um grande amigo, abano o rabo quando estou contente, mas quando não gosto, começo a latir estridente. Quem sou?

2º- O que é o que é, que cai e fica sempre em pé?

✗ Pista 2: Gosto de ficar em lugares com árvores e plantas... estou aqui pertinho!

Fonte: <https://www.openschoolbilingue.com.br/wp-content/uploads/2020/05/ADVINHAS-DE-PETS.pdf>
Acesso em: 12/11/2024

RESPOSTA

CACHORRO E GATO
PODEMOS CHAMÁ-LOS
✗ DE....
ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO





ENIGMA Nº3

Qual a diferença entre o pano e a galinha?

~~X~~ Pista 3: Estou em um lugar que o cheirinho é gostoso todos os dias...

Fonte: <https://rachacuca.com.br/charadas/9APRZqP0/qual-a-diferenca-entre-o-pano-e-a-galinha/>
Acesso em: 12/11/2024

RESPOSTA



~~X~~ A GALINHA BOTA E O
PANO DESBOTA





ENIGMA Nº4

O que é o que é: um lugar onde todo mundo pode
sentar, menos você?

X Pista 4: Você me encontrará num lugar que não tem
parede nem teto e que você gosta de brincar.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/adivinhas-infantis/>
Acesso em: 12/11/2024

RESPOSTA

X MEU COLO



Fonte: https://africanfabs.com/cdn/shop/products/BW-9008-1_grande.jpg?v=1653484794
Acesso em: 12/11/2024

ENIGMA Nº 5

É usado para observar pessoas e objetos mais perto.

X Pista 5: Para me encontrar, é só lembrar do lugar que brincamos de bola, pique pega e correr...

Fonte: <https://www.respostascodycross.com/e-usado-para-observar-pessoas-e-objetos-mais-perto>
Acesso em: 12/11/2024

RESPOSTA

X BINÓCULO







REFERÊNCIAS

ALTEMAR, Larissa Maria Santos. **A linguagem teatral e a cultura da infância**. Teatro: Criação e Construção de Conhecimento, 4(5). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/2376>. Acesso em: 30 mai. 2025.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana: Adonis, 2013.

AZEVEDO, Fernando A. G. Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. **Caderno de texto 1 Arte sem barreiras**, São Paulo, ano 1, n. 1, set./dez. 2002. Disponível em: <https://portaltainacan.funarte.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/782866/782897/Educacao-arte-inclusao-Caderno-de-texto-1-Ano-1-n%C2%B01-set-dez-2002.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero Colo**. São Paulo: SM Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. **Chapeuzinho Vermelho**. Brasília: MEC/SEALF, 2020c. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/chapeuzinho_vermelho_versao_digital.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 de set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BUARQUE, Chico, ZIRALDO. **Chapeuzinho Amarelo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT na Rede**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 4-14, dez. 2016. ISSN 1807-2526. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COELHO, Marco Aurélio Faria. **Pedagogia do encantamento: vivência e criação artística: cultura do brincar**. 1. ed. Uberlândia, MG: Associação Emcantar de Arte, Educação, Cultura e Ambiente, 2020.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.16, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Jussara Machado; PEREIRA, Cléia Demétrio; DESDEWALLE, Shayan. Recursos Pedagógicos em contação de histórias para crianças autistas na Educação Infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 4, pág. 18794-18805, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-455. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2587>. Acesso em: 3 jul. 2025. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-455>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2021.

GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Vol. 2. Brasil, Penso Editora, 2015. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/As_Cem_Linguagens_da_Crian%C3%A7a_Vol_2/Y1C1CgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=as+cem+linguagens+da+crian%C3%A7a+vol+1&printsec=frontcover. Acesso em: 23 jun. 2025.

LLENAS, Anna. **O Monstro das Cores**. Tradução de Rosana de Mont'Alverne Neto. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. O uso criativo dos objetos: teatralidade nas coisas do mundo. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 12, n. 0, p. e22003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8670094>. Acesso em: 8 jul. 2025. <https://doi.org/10.20396/pita.v12i00.8670094>

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. Entre a arte de representar e a arte de ensinar: reflexões sobre teatro e educação. **Revista Científica / FAP**, Curitiba, v. 7, p. 285-296, jan./jun. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4006.pdf. Acesso em: 22 set. 2025. <https://doi.org/10.33871/19805071.2011.7.1.1540>

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BRITO SILVA, Greice Duarte de. Arte na formação docente para a educação infantil: Procura-se! **Unisul**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 185-203, 2018. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018185-203>

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REVERBEL, Olga. O teatro na educação através dos tempos. *In*: _____. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p.12-21.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado**: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SILVA, Adriana Moreira. **Práticas cênicas na educação infantil: materialidade, teatralidade e teorias do caos**. 2025. Tese (Doutorado em Moda) - Udesc, 2022. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/17425>. Acesso em: 08 jul. 2025.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1987.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Organizadores: MARTINS, Adriana Auxiliadora et al. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

VALE, Flávia Janiaski. **Colocando um novo ponto em cada conto: Possibilidades de inserção do teatro na educação infantil**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30992>. Acesso em: 27 set. 2023

VALE, Flávia Janiaski. O espaço enquanto influenciador no processo de ensino e aprendizagem teatral. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, Universidade Luterana do Brasil, v. 23, n. 54, p. 156 - 171, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6191/4063>. Acesso em: 26 mai. 2025.
<https://doi.org/10.29327/227811.23.54-9>

VALENTE, Thiago Alves. **Monteiro Lobato: rasgado, queimado, cancelado e imprescindível**. *Jornal da Unesp*. Atualizado em 25 fev. 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/02/25/monteiro-lobato-rasgado-queimado-cancelado-e-imprescindivel/>. Acesso em: 23 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WEBER, Kelly; Bellochio, Cláudia Ribeiro. **Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças**. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6216/3834>. Acesso em: 09 jan. 2025.