



SENSIBILIZAÇÃO À TEATRALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM OS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Awareness of Theatricality: An Internship Experience with Theater Games in Early Childhood Education

Jackeline Pereira MENDES

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Campina Grande-PB, Brasil
mendesjackeline.ufcg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8818-5297>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO

O presente relato aborda as experiências construídas ao longo do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos, em uma creche pública situada na cidade de Campina Grande -PB. Foi realizada uma pesquisa-intervenção com o objetivo de conhecer o lugar do trabalho com os Jogos Teatrais na prática pedagógica das professoras. A partir disso, foram realizadas três intervenções, considerando as estruturas operacionais que perpassam a organização de muitos jogos, o "Quem" (Personagem), o "Onde" (Cenário) e o "O Quê" (Ação Cênica). Trabalhar com o Teatro, mais especificamente a partir dos Jogos Teatrais, foi importante para apresentar às crianças um universo lúdico e criativo. Os gestos, a improvisação infantil e a linguagem escrita ganharam efetivo espaço, garantindo ações lúdicas, diferentes descobertas, múltiplas aprendizagens e uma intensa interação entre todos os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Teatrais. Educação Infantil. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This report discusses the experiences built during the supervised internship in Early Childhood Education with children aged 3 to 4 years at a public daycare center located in the city of Campina Grande, PB. An intervention-research was conducted to understand the role of Theater Games in the teachers' pedagogical practice. Based on this, three interventions were carried out, considering the operational structures that permeate the organization of many games: the 'Who' (Character), the 'Where' (Setting), and the 'What' (Scenic Action). Working with theater, more specifically with Theater Games, was important to introduce children to a playful and creative universe. Gestures, children's improvisation, and written language gained significant space, ensuring playful activities, different discoveries, multiple learning opportunities, and intense interaction among all involved.

KEYWORDS: Theater Games. Early Childhood Education. Supervised internship.

INTRODUÇÃO

Dentro da lógica formativa de um curso superior, o momento do estágio é um dos mais aguardados e, por vezes, temido. Quando se trata da docência, não é diferente, especialmente considerando que o componente curricular Estágio Supervisionado II, em Educação Infantil, configura-se como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

Nesse contexto, uma das principais características desse estágio é o fato de se basear em um projeto de pesquisa desenvolvido ao longo da disciplina que o antecede, Pesquisa II. A esse respeito, Pimenta e Lima (2005-2006) defendem a ideia do estágio como um espaço de pesquisa e intervenção. O estágio, visto como o período no qual o aluno se aproxima da realidade na qual atuará, não se trata simplesmente da parte prática do curso. Nessa perspectiva, ele é uma atividade teórica que instrumentaliza a prática docente, pois oferece a possibilidade de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção. É uma oportunidade de desenvolver conhecimento teórico estando imerso diretamente na prática docente. Portanto, o estágio, durante a graduação, configura-se como uma experiência crucial no processo de formação docente.

Considerando essas observações iniciais, este relato visa apresentar a experiência desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado II, realizado em uma creche pública situada na cidade de Campina Grande – PB, com uma turma de Maternal II composta por 27 crianças entre 3 e 4 anos e 2 professoras, entre os meses de setembro e dezembro de 2022. Esse estágio ocorreu no contexto de retorno às instituições educacionais após um longo período de reclusão devido à pandemia da Covid-19. O referido estágio foi organizado em seis etapas: preparação para a entrada em campo, com leitura e discussão de bases teóricas sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil e sobre os procedimentos de coleta de dados; período de observação do cotidiano da instituição, das práticas pedagógicas e das ações das crianças; planejamento de três intervenções fundamentadas na temática estudada; execução das intervenções; organização e análise dos dados, seguida da redação do relatório de estágio; e, por fim, apresentação da experiência de estágio à comunidade acadêmica.

O trabalho no estágio foi desenvolvido por meio de uma Pesquisa-Intervenção de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa permite visualizar de maneira mais clara o campo das subjetividades e das relações, pois "aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas é explorar um lado não perceptível e não

captável por equações, médias e estatísticas" (Minayo, 2002, p. 22). Mais especificamente, a Pesquisa-Intervenção caracteriza-se por ser uma abordagem metodológica "em que o investigador interage com os sujeitos da pesquisa de forma propositiva, na tentativa não só de compreender, mas também de transformar a realidade investigada" (Salustiano, 2006, p. 38). Assim, na Pesquisa-Intervenção, "o objeto de investigação não existe anterior e independentemente da intervenção; constitui-se, na verdade, através de certas ações da intervenção que são experimentadas como solução da questão-problema" (Salustiano, 2006, p. 49).

Para estudar o objeto de pesquisa, a observação participante foi adotada como abordagem técnicas do trabalho de campo. Conforme as diferentes variações dessa técnica, na condição em que o pesquisador atua como participante observador, de acordo com Cruz Neto (2002, p. 60), ele tem a oportunidade de desenvolver "uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia-a-dia". Assim, como estratégias para registrar as falas e gestos/ações dos atores sociais da pesquisa (as crianças), foram utilizados recursos como fotografias, filmagens e diário de campo (Cruz Neto, 2002). Por fim, os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico escolhido, com base em autores como Benjamin (1987; 2009), Spolin (2008, 2010, 2017), Kramer (1999, 2000, 2007), Vygotsky (1994), dentre outros.

Realizada com as crianças do Maternal II, no turno da manhã, a pesquisa teve como questão norteadora a seguinte pergunta: há Jogos Teatrais no cotidiano das crianças da Educação Infantil? Com base nessa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi investigar se havia um trabalho voltado para a exploração dos Jogos Teatrais com as crianças da Educação Infantil.

A principal defesa deste trabalho é a de que os Jogos Teatrais se constituem como uma importante via de acesso para que as crianças estabeleçam ou aprimorem o contato com a experiência artística teatral. Desse modo, há uma intencionalidade subjacente a tal ação, pois a potencialidade do jogo reside no processo criativo do ato, em decorrência da variedade de experiências propiciadas por suas diversas temáticas (Spolin, 2010).

Para a apresentação das experiências do referido estágio, este texto está organizado em três seções. Na primeira seção, são fomentadas algumas reflexões sobre a importância do contato das crianças com as mais diversas experiências artísticas desde a mais tenra idade, com foco nos Jogos Teatrais e na teatralidade enquanto arte. Na segunda, são apresentadas e analisadas as intervenções realizadas com as crianças,

a partir do trabalho com os Jogos Teatrais. Por fim, são apontadas algumas considerações finais.

CRIANÇA, INFÂNCIA E JOGOS TEATRAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Desde o nascimento, o ser humano recebe influências de sua cultura e, à sua maneira, atua em seu meio cultural. Assim como os adultos são produtores de cultura, as crianças também o são. Segundo a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é

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, grifo nosso).

É essencial oferecer às crianças atividades interativas e lúdicas que permitam a construção de um repertório diversificado de experiências culturais, tanto de sua própria cultura quanto de outras. Para isso, é fundamental proporcionar nos berçários, maternais, pré-escolas e escolas oportunidades para a apresentação, sensibilização/recepção e produção de diversificadas manifestações artístico-culturais.

Desse modo, o referido documento define a Educação Infantil como sendo a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Diante dessa definição, a etapa da Educação Infantil é entendida como um direito da criança, que deve ser garantido pelo Estado de forma gratuita e de qualidade. Nesse sentido, Kramer (1999) faz uma reflexão pertinente sobre o papel social da Educação Infantil, destacando a necessidade de ir além das concepções assistencialistas e sanitaristas e aprofundar as dimensões educativa, social e cultural. Isso é essencial para construir espaços onde as crianças possam conviver e socializar, assegurando o cuidado e a educação (Kramer, 1999).

Ao refletir sobre a infância e sua singularidade, Kramer (2007) caracteriza a infância em dois planos categóricos: como categoria social e como categoria humana. Isso porque, sendo a infância uma categoria que se tornou objeto de estudos e análises na sociedade moderna, as diversas visões sobre ela são o resultado de uma construção

social e histórica. Assim, "a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade" (Kramer, 2007, p. 14).

No entanto, muitos desafios se colocam hoje para a educação, especialmente para a Educação Infantil. Como destaca Kramer (2000), há muitos "assombros" que permeiam a sociedade e com os quais as crianças têm contato direto. É necessário pensar em uma educação que humanize, diante deste contexto de violência contra diversos grupos sociais, tentativas de silenciamento de crianças e jovens, e um cenário de desigualdade e miséria. Nesse contexto, é importante refletir sobre o que pode ser feito quando "as crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão" (Kramer, 2000, p. 6).

Portanto, a autora reflete sobre a necessidade de uma educação contra a barbárie, destacando que é fundamental desenvolver um trabalho pedagógico centrado na humanização dos sujeitos. É preciso considerar o arcabouço de experiências que as crianças constroem dentro e fora das instituições educacionais. No entanto, novas oportunidades precisam ser criadas, sendo elas

[...] de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a (Kramer, 2000, p. 7).

Essas experiências podem ser desenvolvidas por meio da arte, especialmente devido ao seu caráter humanizador. Nesse sentido, Albano (2021) destaca a importância da ampliação das experiências infantis, refletindo sobre a arte como um caminho possível e a necessidade de uma alfabetização estética para o desenvolvimento de uma alfabetização voltada às linguagens artísticas. A autora defende um trabalho fundamentado em um viés artístico e significativo, contínuo e que contribua para o desenvolvimento da capacidade de expressão pessoal da criança e de sua leitura de mundo.

Quando se trata da exploração dos Jogos Teatrais com crianças, é preciso, primeiramente, compreender o teatro como uma arte que tem um fim em si mesma. Nesse sentido, Walter Benjamin (2009) oferece contribuições importantes sobre o teatro infantil, discutindo o teatro a ser desenvolvido por crianças da classe trabalhadora. Ele destaca o teatro como uma possibilidade de humanização e transformação das crianças, que fundem realidade e jogo, sensibilizando-se para questões reais por meio da arte. Entender o teatro como uma arte prazerosa implica

considerar a centralidade das experiências construídas coletivamente, afastando-se do aspecto criticado por Benjamin (2009), que problematiza práticas teatrais ancoradas em um ensino moralizante, cujo único propósito é "consertar" a criança e "adequar" seu comportamento. Assim, o autor enfatiza a importância das relações e tensões estabelecidas durante os processos teatrais, pois "as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores" (Benjamin, 2009, p. 114).

Essa ideia de coletividade precisa ser construída diariamente na Educação Infantil, pois, de acordo com Kramer (2007, p. 20), há dois grandes desafios a serem enfrentados: "o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais". Sendo o teatro uma importante produção cultural, é direito dos sujeitos terem acesso a essa manifestação artística, que pode ser explorada por diferentes vertentes, como: teatro de fantoches, dedoches, contação de histórias com inserção teatral, produção de peças teatrais escritas e organizadas pelas crianças, produção de peças teatrais direcionadas especificamente para bebês, Jogos Teatrais, entre outros — sendo este último experienciado por meio das intervenções.

No que se refere ao contato com o teatro por meio dos Jogos Teatrais, é necessário mencionar as contribuições da dramaturga e diretora de teatro americana Viola Spolin (1906-1994), considerada por muitos pesquisadores como a precursora do Teatro Improvisacional e sistematizadora dos Jogos Teatrais. Segundo Koudela (2001), com o lançamento, em 1963, nos Estados Unidos, da obra célebre *Improvisação para o Teatro*, publicada no Brasil pela Editora Perspectiva em 1979, Viola Spolin revolucionou o trabalho com o teatro, ao apresentar uma sistematização da construção de experiências teatrais por meio dos Jogos Teatrais. A autora realizou oficinas teatrais com crianças entre 9 e 14 anos e, posteriormente, passou a trabalhar com crianças de 6 a 8 anos. Embora não tenha trabalhado com crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) ou crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses), Spolin (2010) esclarece que nada impede que esses sujeitos possam experientiar tais jogos, desde que sejam adaptados para esse público.

De acordo com Spolin (2010), todas as pessoas são capazes de atuar no palco e de jogar, pois não se trata de quem tem mais ou menos "talento", mas sim do conjunto de experiências significativas, que se constroem quando há um envolvimento intelectual, físico e intuitivo com o vivido. Destarte, a autora argumenta que, dentro do aspecto intuitivo, encontra-se a espontaneidade, uma característica singular do sujeito

criança. Pensando nesse processo de improvisação, Benjamin (2009, p. 116) evidencia que "ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores".

Diante do exposto, no Jogo Teatral, a improvisação é um fator determinante, pois permite que as crianças experimentem a linguagem teatral, potencializando a sua própria espontaneidade. Nesse sentido, como mencionado por Spolin, os Jogos Teatrais iniciam o processo de construção da experiência com o universo artístico teatral, assim,

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. [...]. Isto torna a forma útil não só para o teatro formal, como especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para *expor o iniciante à experiência teatral*, seja ele adulto ou criança (Spolin, 2010, p. 4-5, grifo nosso).

Diante disso, os jogos ganham destaque nas construções experienciais das crianças, de modo que sua escolha deve considerar as problemáticas presentes no contexto em que elas estão inseridas, assim como suas destrezas e dificuldades individuais. Desse modo, a observação atenta ganha centralidade, visto que, como destaca Benjamin (2009), a educação tem na observação a gênese de seu desenvolvimento — uma observação sensível e cuidadosa, voltada para as experiências das crianças, atenta às suas ações, gestos, falas e improvisações.

Considerando esses aspectos, é importante compreender os três pontos essenciais que perpassam os Jogos Teatrais, sendo eles: o foco, a instrução e a avaliação (Spolin, 2008; 2017). Em um primeiro momento, tem-se o foco, que não deve ser confundido com o objetivo do jogo, mas é o ponto de partida. Em seguida, entra o aspecto da instrução — momento em que, por meio do diálogo e da mediação, é possível atrair a atenção e o interesse das crianças, mantendo todos os envolvidos em constante interação. A instrução mobiliza a coletividade, ao mesmo tempo em que desperta a espontaneidade por meio das experiências proporcionadas pelos jogos. Por fim, chega-se à avaliação, que não deve ser entendida como um momento de julgamentos ou críticas, mas sim como um momento de partilha. Se, em determinado jogo, um grupo de crianças joga enquanto outro grupo observa, ocupando o lugar de plateia, é importante que as percepções do grupo-plateia sejam socializadas. Esse processo é importante porque as crianças passam a exercer um olhar atento ao que acontece à sua volta e têm a oportunidade de estabelecer um processo de debate e diálogo (Spolin, 2008; 2017).

Ao longo do processo de sistematização dos Jogos Teatrais, Viola Spolin produziu obras significativas que trazem interessantes propostas para o trabalho com esses jogos. Um exemplo disso pode ser visto em seu livro intitulado "Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor" (2017), que reúne um conjunto de possibilidades para o trabalho com os Jogos Teatrais, definindo diferentes tipos, tais como: jogos tradicionais de aquecimento, jogos de movimento rítmico, jogos de caminhadas no espaço, jogos de transformação, jogos sensoriais, jogos com parte de um todo, jogos de espelho, jogos do Onde, Quem, O Quê, jogos de comunicação através de palavras, jogos de comunicação com sons, jogos de estímulo múltiplo, jogos com marionetes, jogando com rádio, televisão e filme, e desenvolvimento de material.

Além disso, dentre todas essas possibilidades, os termos Onde, Quem e O Quê sobressaem-se como estruturas operacionais que permeiam a organização de muitos jogos, pois, como ressalta a autora, muitos Jogos Teatrais apresentam esses termos em suas descrições. Esses termos podem ser interpretados, também, como Cenário, Personagem e Ação Cênica (Spolin, 2008; 2017).

Diante do exposto, Spolin (2008) defende que o trabalho com os Jogos Teatrais seja realizado por meio do planejamento e preparação de oficinas teatrais. A autora apresenta a oficina como um conjunto de atividades que segue uma sequência lógica: um início, com jogos introdutórios; um meio, com jogos com ênfase particular; e um final, com antecipação para a próxima experiência de aprendizagem. Além disso, ela aponta que, embora até mesmo 10 minutos de atividades com os jogos já possam proporcionar bons resultados, o ideal seria dedicar 45 minutos, duas vezes por semana, variando o tempo entre um jogo e outro conforme o interesse do grupo (Spolin, 2008).

Por fim, é importante frisar que a sensibilização para a teatralidade está sendo entendida de acordo com toda a reflexão teórica realizada. Numa compreensão do teatro como possibilidade de expressão artística e humanizadora, as crianças, enquanto produtoras de cultura, reagem e interagem perante a arte. Elas aprendem a apreciar e envolver-se nas produções teatrais, emocionam-se e divertem-se, entendem a importância de suas singularidades ao interagir com o coletivo (no teatro, todos os sujeitos são importantes), experimentam possibilidades, subvertem, ressignificam e acolhem, por meio dessa dimensão artística, novas formas de ser e estar no mundo. Portanto, essa sensibilização implica numa educação artística do sentimento, pois, como afirma Koudela (2001, p. 92), "a apreciação artística constitui um objetivo educacional que deveria ser desenvolvido paralelamente à produção pela criança. Implica na

educação da visão que adquirimos ao contemplar, ouvir ou ler obras artísticas", como é o caso dos Jogos Teatrais.

CAMINHOS PARA EXPLORAR A TEATRALIDADE COM AS CRIANÇAS: SEGUINDO A TRILHA DOS JOGOS TEATRAIS

Considerando a estruturação da disciplina de Estágio Supervisionado II, a parte subsequente à etapa de observação diz respeito à realização das propostas de intervenção. Nessa perspectiva, três propostas foram apresentadas, levando em consideração as postulações das DCNEIs, que orientam para que as práticas pedagógicas na Educação Infantil promovam a aproximação e interação das crianças com diferentes manifestações artísticas e culturais, como o teatro (Brasil, 2010). Entretanto, é preciso salientar que o trabalho com os Jogos Teatrais, como uma possibilidade para introduzir as crianças às práticas teatrais, ancora-se, sobretudo, no referencial teórico adotado no processo de escrita do projeto que subsidiou a realização das ações no estágio.

À vista disso, o currículo da Educação Infantil passa a ser concebido como "as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para crianças em um ambiente escolar" (Spodek; Saracho, 1998, p. 86). Nesse sentido, essa concepção curricular possibilita refletir sobre a construção de experiências cotidianas qualitativas, compreendendo a ideia de experiência numa perspectiva benjaminiana (1987), como uma forma de valorizar as experiências comunicáveis construídas com as crianças, acolhendo suas variadas narrativas.

Dessa forma, no estágio, a ideia de experiência ganha centralidade no momento de observar, planejar e avaliar o envolvimento dos sujeitos durante as intervenções. Isso porque, não é possível trabalhar almejando efeitos imediatos quando se trata do cotidiano de instituições educacionais. Os objetivos de ensino traçados pelos docentes e/ou estagiários, para serem alcançados no cotidiano, caracterizam as práticas pedagógicas, segundo Tardif (2014), como: coletivas, envolvendo todo o coletivo escolar; temporais, perpetuando-se na vida dos sujeitos por vários anos escolares; e permeadas por efeitos incertos, como o processo de socialização, que se estende por muitos anos, de modo que seu resultado pode se manifestar durante ou depois do período de escolaridade.

Essas especificidades do trabalho docente reafirmam a necessidade de planejar e proporcionar experiências qualitativas e significativas, neste caso, para as crianças. Em conversa com uma das professoras da turma do estágio, após perceber, durante o período de observação, que não houve nenhuma interação das crianças com práticas teatrais, a docente pôde esclarecer um pouco a dimensão do contato das crianças com o teatro até então, como pode ser visto no registro realizado no diário de campo:

Com as professoras, as crianças não participam de nenhuma atividade teatral. De acordo com uma das professoras da turma, a única experiência que as crianças tiveram com o teatro foi proporcionada por um grupo de pessoas que veio à creche para falar sobre questões envolvendo o trânsito. Na ocasião, foi realizada uma apresentação teatral com fantoches, na qual as crianças foram convidadas a interpretar personagens. A professora destacou o quanto todas as crianças se envolveram e gostaram da atividade. (Registro 01/11/2022).

Por meio dessa fala da professora, foi possível responder à questão-problema inicial (Há Jogos Teatrais no cotidiano das crianças da Educação Infantil?) e, a partir disso, começar a pensar em estratégias para apresentar práticas teatrais, por meio dos jogos, às crianças. Para pensar o planejamento das intervenções, partimos da concepção de que nossas práticas precisavam evidenciar e considerar as demandas do coletivo, atentando para os desejos e necessidades revelados pelo grupo por meio das mais diversas linguagens (expressões, falas, gestos etc.).

Como esclarece Ostetto (2000, p. 177), o planejamento, enquanto instrumento orientador do trabalho docente e responsável por marcar a intencionalidade do processo educativo, configura-se como uma atitude de “traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. Não há um modelo ou receituário a ser seguido; ao contrário, trata-se de um processo flexível, que revela a atitude crítica do educador diante de seu trabalho.

Assim, o foco das três intervenções girou em torno das estruturas operacionais que permeiam a organização de muitos Jogos Teatrais, a saber: Quem (Personagem); Onde (Cenário); e O Quê (Ação Cênica). Isso posto, “Utilizando Onde, Quem e O Quê conduz os jogadores de forma não verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento e atividade, o universo do cotidiano” (Spolin, 2008, p. 47-48).

Pensando na organização espacial e temporal, cada intervenção com os Jogos Teatrais teve, em média, duração de 40 a 45 minutos, variando conforme as necessidades e o envolvimento das crianças. Procuramos respeitar as particularidades de cada proposta. As práticas alternavam entre momentos em roda de conversa e

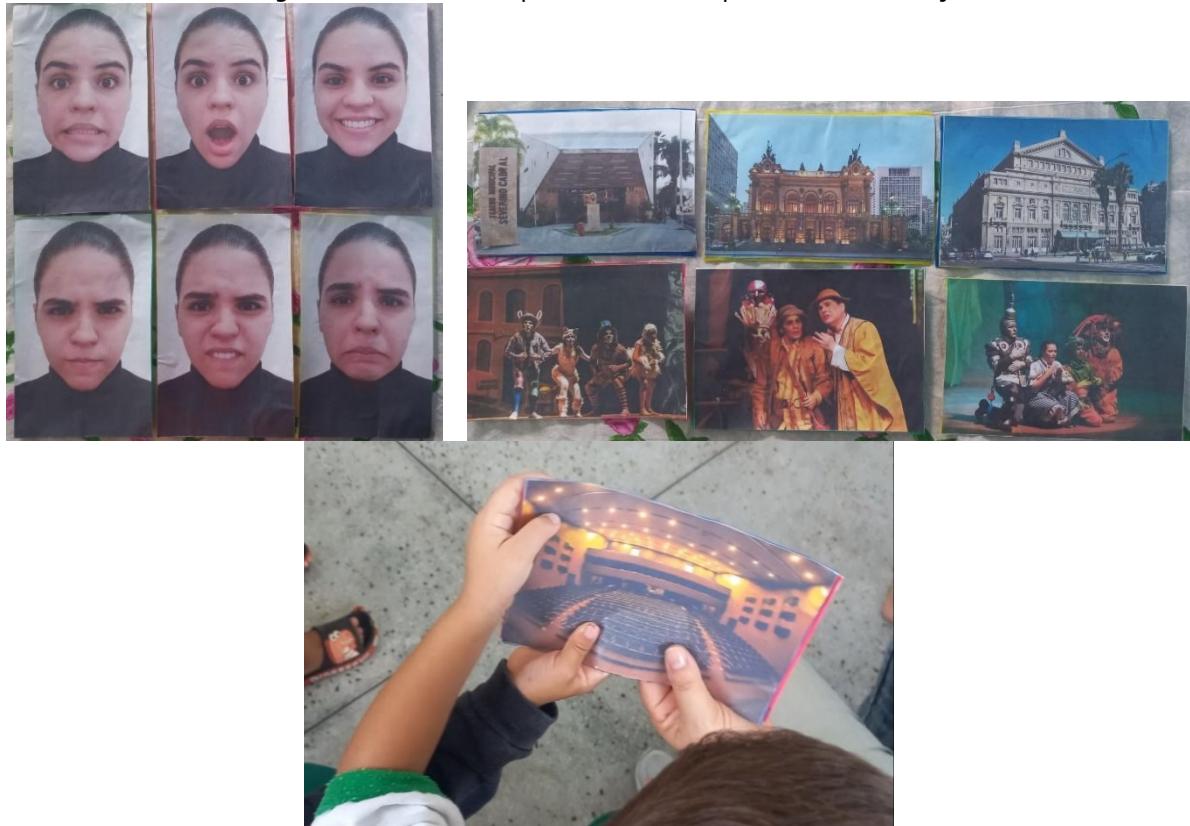
outros em que as crianças eram incentivadas a explorar o ambiente da sala, circulando livremente e explorando tanto o espaço quanto o próprio corpo em movimento.

Na primeira intervenção, realizada no dia 22 de novembro de 2022, o eixo norteador do trabalho desenvolvido foi justamente um dos aspectos para a construção de personagem: as expressões faciais. Isso se alinha à afirmação de Spolin (2008, p. 48), que enfatiza que “A utilização do Quem durante as oficinas de jogos teatrais tornará os jogadores mais abertos para uma observação mais ampla do seu próprio mundo”, de modo que, ao invés de contar, a criança possa mostrar, revelar-se para o outro. Por isso, o intuito dessa experiência foi propiciar um primeiro contato com o teatro, por meio de um jogo que explorasse as expressões faciais. Os objetivos almejados foram: apresentar às crianças o que é o teatro, o que é um espetáculo e quem é o ator/atriz; proporcionar um contato inicial com o teatro por meio da exploração das expressões faciais, brincando com movimentos faciais; e, apreciar e valorizar sua própria produção e as produções dos colegas.

Para a primeira intervenção, o grupo foi organizado em uma roda de conversa — uma disposição que agradava muito às crianças, pois permitia que ficassem todas juntas, em vez da organização convencional em pequenos grupos. Em um primeiro momento de livre exploração, foram apresentadas imagens do Teatro Municipal Severino Cabral (Campina Grande – PB), do Teatro Municipal de São Paulo e do Teatro Colón (Argentina). Além disso, as crianças receberam imagens de representações de três famosas peças, a saber: Os Saltimbancos, O Mágico de Oz e O Auto da Comadecida.

Elas se mostraram interessadas em manusear as imagens e identificar os personagens que estavam sendo interpretados, sobretudo na imagem da primeira peça mencionada. As imagens foram revestidas com papel adesivo transparente para garantir o manuseio e a exploração sem risco de rasgar. Em um segundo momento, receberam seis fotografias ilustrando diferentes expressões faciais. Foram convidadas a analisá-las, contando com a mobilização por meio de perguntas como: “conseguem identificar o que esta expressão representa? Está triste, brava, feliz? Por quê?” Depois desse momento, cantaram e interpretaram a música “Cara de que?”, do grupo Coração Palpita, que explora oito expressões faciais diferentes (1 - cara de bravo; 2 - cara de inteligente; 3 - cara de medo; 4 - cara de apaixonado; 5 - cara de dor de barriga; 6 - cara de sono; 7 - cara de estátua; e 8 - cara de alegria) e, por fim, as imagens foram dispostas no chão e cada criança pôde escolher uma para recriar, à sua maneira, a expressão escolhida, sendo fotografada e passando a compor o cartaz “Nossas expressões faciais”.

Imagen 1: Materiais disponibilizados na primeira intervenção



Fonte: arquivo pessoal da autora do ano de 2022

Segundo Spolin (2008), o “Quem” está tanto associado à noção de personagem quanto à noção de relacionamento. Como cada um se relaciona consigo mesmo e com os outros (com o mundo), sendo a construção de expressões faciais uma das maneiras de explorar essa forma de se relacionar. Para tanto, a própria noção de gestualidade permeia uma atividade como essa, de modo que é preciso compreender, segundo as contribuições de Benjamin (2009, p. 117, grifos do autor), que “Todo desempenho infantil se orienta não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil”. O que interessa não é a possibilidade de moldar ou enquadrar as crianças ou suas criações, mas, sim, a liberdade de (re)criar, (re)inventar, de tal modo que o momento de expressão representa a possibilidade de criação e construção de uma nova experiência, tendo nos gestos infantis sua expressão máxima.

A segunda proposta de intervenção, realizada no dia 24 de novembro de 2022, teve seu foco direcionado para a exploração do Onde/Cenário e/ou Ambiente (Spolin, 2008; 2017). Na segunda intervenção, foi possível aproveitar o espaço da sala de referência, de forma que todos pudessem ficar em pé juntos. As crianças, inicialmente,

expressaram o desejo de se organizar uma atrás da outra, mas depois decidiram se posicionar em círculo. As escolhas sobre como se colocar no espaço demonstram claramente a relação entre liberdade de escolha e improvisação — algo que funcionou muito bem, considerando que a proposta dessa segunda atividade estava relacionada à exploração e construção de cenário.

Levando em consideração o período de observação que antecedeu as intervenções, foi possível descobrir o apreço das crianças pelo ambiente praiano. Diante disso, a referida proposta tinha como objetivo geral possibilitar que as crianças experienciassem a construção de cenário por meio da concentração auditiva, reconhecimento visual e improvisação cênica. Os objetivos específicos da proposta eram: reconhecer, por meio do trabalho com a atenção auditiva, o som das ondas do mar transmitido via recurso sonoro (sonoplastia); reconhecer e relacionar alguns elementos presentes no cenário explorado (a praia); experienciar, por meio da improvisação e adaptação do Jogo Teatral “Onde com adereços de cena”, práticas costumeiras relacionadas ao ambiente escolhido; e, participar das atividades coletivas, compartilhando conhecimentos e experiências prévias relacionadas ao cenário explorado.

Dessa forma, a atividade principal foi a adaptação do Jogo Teatral “Onde com adereços de cena” (Spolin, 2017, p. 133). No entanto, como forma de prepará-las para essa atividade, foi feito um trabalho de concentração auditiva por meio do recurso da sonoplastia, um dos elementos teatrais de extrema relevância. Para tal proposta, foram mobilizados, de modo mais imediato, dois dos pontos essenciais para o trabalho com os Jogos Teatrais: o foco e a instrução. Nesse sentido, o foco das crianças foi direcionado para o som a ser identificado, recebendo instruções importantes para a construção dessa experiência, tais como: “Vamos tentar fechar os olhos para prestar atenção ouvindo! Escutem o som direitinho! Prestem atenção no que esse som faz vocês lembrarem!” Além disso, algumas perguntas foram adicionadas para ajudar no reconhecimento, sendo elas: “Já ouviram um som parecido com esse antes? Onde? Esse som faz vocês pensarem em quê? Com o que esse som parece? Esse som é produzido pelo vento, quando ele empurra a água e forma ondas. Onde é possível ver e ouvir as ondas?” No início, as crianças insistiram na hipótese de que seria o barulho da chuva, mas, com a última instrução, conseguiram identificar que se tratava do som produzido no mar, pelas ondas.

Finalmente, na proposta de organização de uma esquete teatral com a adaptação do jogo supramencionado, o foco continuou centrado em mostrar o “Onde” por meio de

um trabalho intensamente coletivo, sem perder de vista que a coletividade infantil tem uma força poderosa de expressão e criação, dialogando diretamente com seu próprio tempo e espaço (Benjamin, 2009). Para isso, uma caixa de papelão foi decorada com figuras/desenhos que remetiam a tal cenário, e em seu interior foram colocadas fotos de elementos como mar, coco/água de coco, guarda-sol, toalha, conchas do mar, protetor solar, prancha de surf, barcos, peixinhos e boia. Assim, cada foto ilustrativa retirada da caixa, considerando o viés da improvisação — fator central na concepção teatral de Spolin (2010) — era incorporada à história, sendo esta criada e contada por meio da improvisação e com a ajuda de movimentos construídos coletivamente.

Imagen 2: Materiais para a adaptação do Jogo Teatral “Onde com adereços de cena”



Fonte: arquivo pessoal da autora do ano de 2022

Quando retiraram, por exemplo, a foto da concha do mar, as crianças começaram a procurar na sala objetos que pudessem representá-la. Alguns elementos, como tampinhas de garrafa, um grão de milho ou uma bolinha de papel, passaram a assumir a função de concha. Essa experiência vai ao encontro das reflexões construídas por Vygotsky (1994, p. 145) ao dissertar sobre o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. Segundo o autor, quando as crianças atribuem novos significados/funções aos objetos, “sob o impacto do novo significado adquirido, modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos”. Nesse movimento de transformação, o “faz de conta” torna-se imprescindível para o desenvolvimento da linguagem escrita, como fica claro na terceira intervenção. Em outras palavras, essa modificação do objeto pelo “faz de conta” possibilita que as crianças, com os seus próprios movimentos e gestos, atribuam a função de signo (representações mentais/um gesto representativo) ao objeto e atribuam significado (Vygotsky, 1994).

Sendo assim, foi perceptível o envolvimento das crianças com o imaginário, com as representações mentais de que estavam na praia. Por isso, Ostetto (2000) e Barbosa e Horn (2001) chamam a atenção para a necessidade de exercitar o olhar atento para

saber como “ler” as crianças, compreendendo seus desejos e necessidades reveladas por meio de suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Ao final da proposta, foi explorado o último ponto essencial para o trabalho com os Jogos Teatrais: a avaliação. As crianças foram questionadas sobre o que mais gostaram de fazer e mencionaram o quanto haviam apreciado a caixa. Por isso, ela foi doada para a turma, já que eles gostaram e se engajaram tanto nessa atividade específica. Além disso, por meio dessa proposta, chegamos à conclusão de que as crianças preferiam as ações realizadas de forma coletiva, todos juntos e se divertindo simultaneamente.

Essa constatação guiou o planejamento da última intervenção, realizada no dia 1º de dezembro de 2022, com o intuito de explorar a terceira e última estrutura operacional que perpassa os jogos: o “O Quê/Ação de Cena e/ou Atividade”. Como objetivo geral, essa proposta teve a função de possibilitar que as crianças experienciassem, de forma mais direta, as atividades de ação cênica (“O Quê”), por meio do reconhecimento visual, da improvisação e do tato. Além disso, como objetivos específicos, visou: reconhecer os atributos dos objetos dentro de um saco apenas por meio da percepção tátil; experienciar, por meio da improvisação e adaptação dos Jogos Teatrais “Identificando Objetos” e “Sátiras e Canções”, práticas relacionadas a atividades cênicas; e, apreciar e valorizar suas produções individuais e coletivas.

Em um primeiro momento, organizamos uma roda de conversa, durante a qual o saco utilizado na dinâmica inicial foi passado de criança em criança. No segundo momento, dedicado às interpretações cênicas, as crianças puderam intercalar movimentos de exploração do espaço e do corpo — como pular, dançar, deitar-se no chão da sala e esconder-se —, construindo experiências de experimentação cênica que articularam corpo, objetos dispostos na sala de referência e o próprio espaço de maneira ampla e significativa.

Com isso posto, o primeiro jogo a ser experienciado foi “Identificando Objetos” (Spolin, 2017, p. 157), o qual também passou por um processo de adaptação. Para essa atividade, um saco pequeno foi utilizado, tendo um elemento por vez inserido dentro dele, de modo que as crianças pudessem identificá-lo apenas por meio da percepção tátil, enquanto o saco era passado de uma criança para outra. Os objetos escolhidos foram elementos do cotidiano das crianças, como: lápis, caderno, cordão, uma caixinha, uma bolinha de papel, um chaveiro e uma xuxinha de cabelo. Também foi solicitado que as crianças descrevessem como sentiam o objeto, expondo oralmente se o sentiam grande, pequeno, espesso, macio etc. Foi possível perceber o quanto a

curiosidade dominou a turma, tendo em vista que o interesse maior estava em conseguir ver, mesmo que rapidamente, o que estava dentro do saco. Em contrapartida, algumas crianças estavam tão imersas na proposta que fechavam os olhos para garantir que não conseguiram ver de forma alguma, temendo estragar a surpresa.

Como última experiência teatral, foi realizada a adaptação do jogo “Sátiras e Canções” (Spolin, 2017, p. 220), ainda utilizando o saco como suporte para os materiais. A escolha e adaptação desse jogo alinharam-se com a percepção de que as crianças tinham muita curiosidade com relação à escrita desde o primeiro dia de observação na turma, como registrado no diário de campo:

*Uma das coisas que mais chamou minha atenção hoje foi a curiosidade e o interesse das crianças em saber o que eu escrevia no meu caderno. Em alguns momentos do dia, tive dificuldade para escrever devido à enxurrada de perguntas: "Tia, o que você está fazendo?", "Tia, posso escrever no seu caderno também?". Uma das seis crianças que observavam bem de perto enquanto eu escrevia pediu que eu escrevesse seu nome, o que gerou um pedido coletivo. Gostei muito de presenciar tanto interesse e curiosidade (**Registro 25/10/2022**).*

*Hoje pela manhã, enquanto eu me preparava para a primeira intervenção e as professoras distribuíam o café da manhã, peguei o planejamento que imprimi e comecei a fazer uma leitura e escrever algumas observações. Uma das crianças se aproximou de mim e disse que gostaria de escrever também. Ela propôs um revezamento: uma vez eu escreveria e outra vez seria ela. Fizemos isso até a comida dela ser entregue (**Registro 22/11/2022**).*

O jogo mencionado consistia na retirada de palavras do saco, de modo que, juntas, formariam uma frase. Cada frase foi representada por uma cor específica, garantindo que os grupos fossem formados considerando a cor da palavra retirada pela criança. As frases foram: a) Dançando em uma festa animada (amarelo); b) Pessoas passeando em um trem (verde); c) Dormindo na cama e roncando (azul); e d) Brincando no parque de esconde-esconde (vermelha). Levando em conta a quantidade de palavras em cada frase, cada grupo foi constituído por cinco integrantes, considerando o número de crianças que frequentavam regularmente. Assim, cada um retirava sua palavra e identificava sua cor para, depois, quando as cores fossem chamadas, as crianças das respectivas cores depositassem suas palavras no chão, que foram organizadas e lidas para que soubessem as frases que cada cor formava. Por fim, as frases possibilitaram a dramatização por meio de uma ação instigada por cada frase.

Imagen 4: Materiais para a adaptação do Jogo Teatral “Sátiras e Canções”



Fonte: arquivo pessoal da autora do ano de 2022

Uma proposta como essa reforça a compreensão de que é importante, desde a Educação Infantil, que as crianças tenham contato com a escrita por meio de diversas experiências significativas, como as proporcionadas pelos Jogos Teatrais. Nesse viés, compactuamos com as autoras Brandão e Leal (2017), ao defenderem que, além de poder participar do mundo adulto e aprender suas características por meio da brincadeira, as crianças, brincando, também podem ingressar na cultura escrita, daí a necessidade de propiciar situações de convívio com ela. É partindo de experiências lúdicas como as que foram apresentadas, ancoradas na possibilidade de brincar, que é possível pensar que, a longo prazo, as crianças conseguirão conceber a distinção entre o palco e a vida, pois “Ele tem sua própria realidade: os atores compactuam com ele e a representam. No palco podemos ser feiticeiros, capitães-do-mar, fadas e elefantes” (Spolin, 2010, p. 254). Essa percepção passa a ser construída com o tempo, dado que, para as crianças, importa o momento e como estão experienciando cada atividade.

Por fim, a experiência se encerrou com a organização de uma ciranda para ouvir, dançar e criar gestos, coletivamente, para a música “Todos Juntos”, a qual faz parte de uma das peças infantis mais famosas, que foi apresentada para as crianças desde a primeira intervenção: “Os Saltimbancos”. Elas brincaram, pularam, gritaram, riram e se divertiram com as possibilidades de experiências significativas que o teatro, por meio dos Jogos Teatrais, pode proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no estágio em Educação Infantil constituiu uma oportunidade significativa para a construção da identidade docente voltada à atuação com crianças. A participação e o acompanhamento do cotidiano de uma creche proporcionaram inúmeras descobertas e aprendizagens relacionadas às crianças, às práticas pedagógicas e ao funcionamento da gestão institucional.

O período de observação foi fundamental para a construção dos vínculos e o estreitamento do contato entre estagiária e professoras e estagiária e crianças. A observação foi o ponto de partida que levou às ações de planejamento de cada intervenção, execução e avaliação das propostas.

Trabalhar com o teatro, mais especificamente a partir dos Jogos Teatrais, foi importante para apresentar um universo lúdico e criativo às crianças. Ao longo das três intervenções, promovendo experiências sobre as estruturas operacionais que perpassam a organização de muitos jogos — o “Quem” (Personagem), o “Onde” (Cenário) e o “O Quê” (Ação Cênica) —, foi possível construir experiências teatrais significativas, considerando as propostas de atividades coletivas e individuais. Além disso, os gestos, a improvisação infantil e a linguagem escrita ganharam espaço efetivo, garantindo ações lúdicas, diferentes descobertas, múltiplas aprendizagens e uma intensa interação entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crisliane. (Orgs.). **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KRAMER, Sônia. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em:
https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea, e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/issue/view/1296>. Acesso em: 15 out. 2022.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n.3-4, pp.5-24, 2005-2006. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinand crianças de três a oito anos.** Tradução de Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2.ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduarda José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et. al.]; tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

SENSIBILIZAÇÃO À TEATRALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COM OS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Awareness of Theatricality: An Internship Experience with Theater Games in Early Childhood Education

Jackeline Pereira Mendes

Graduada em Pedagogia - UFCG

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Campina Grande-PB, Brasil

mendesjackeline.ufcg@gmail.com

ID <https://orcid.org/0000-0001-8818-5297>

Endereço de correspondência do principal autor

Avenida Presidente Juscelino Kubitschek, 2967, Velame. 58420030. Campina Grande -PB, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização do estágio, direta ou indiretamente. À professora Dra. Maria das Graças Oliveira (UAEd/CH/UFCG), pela orientação sensível e atenta durante as disciplinas de Pesquisa II e Estágio Supervisionado II. Aos profissionais e famílias que confiaram e demonstraram apoio durante as intervenções. Às crianças, pela disponibilidade, interesse e entusiasmo durante as atividades propostas, por darem sentido à minha profissão.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: J. P. Mendes

Coleta de dados: J. P. Mendes

Análise de dados: J. P. Mendes

Discussão dos resultados: J. P. Mendes

Revisão e aprovação: J. P. Mendes

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 25-08-2024 – Aprovado em: 25-07-2025