

OS JOGOS DRAMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: (Re)Pensando a prática docente

Luciana Ponce Bellido¹
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²
Rita Melissa Lepre³

Resumo

A realização desta pesquisa pautou-se na necessidade e importância de conhecer os processos de desenvolvimento infantil para que possa planejar atividades pedagógicas relevantes e adequadas ao desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, apresentaremos o resultado de um estudo realizado numa escola de Educação Infantil, que objetivou observar a prática pedagógica de um educador que dissesse utilizar os jogos dramáticos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário, junto aos professores de uma rede municipal de ensino, para identificar aqueles que usavam o referido recurso e, posterior observação da prática docente num estudo de caso. Tal estudo revelou que a professora em questão, apesar de ter dito fazer uso dos jogos dramáticos, não tinha clareza de seus objetivos e finalidades. Nas situações lúdicas ela incentivava os jogos de faz-de-conta feito pelas crianças, o que não é suficiente para que o jogo dramático aconteça, uma vez que é preciso ir além do que as crianças fazem sozinhas e intervir nesse processo, buscando criar situações potencialmente desequilibradoras. Em virtude desses resultados, sugerimos algumas possibilidades de utilização dos jogos dramáticos como recursos mediadores do desenvolvimento infantil e da construção da aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos dramáticos, prática pedagógica, desenvolvimento infantil.

Introdução

Até meados do século XX, as teorias do desenvolvimento humano buscavam conceituar parâmetros e padrões normativos que explicassem as mudanças ocorridas no decorrer da vida. Tais teorias almejavam oferecer à Educação conhecimentos úteis à classificação, seriação e distribuição das crianças nos diversos anos escolares.

Todavia, a ciência avançou e o estudo sobre o desenvolvimento humano construiu um novo paradigma e passou a ser entendido como uma ciência composta pela síntese das teorias sociais, psicológicas e biocomportamentais, considerando o impacto das interações e das mudanças sociais no decorrer da vida dos indivíduos; “[...] a orientação proposta pela ciência do desenvolvimento é a de investigar a dinâmica do curso de vida, dos quadros relativos a cada momento dos contextos históricos e culturais [...]” (DESSEN e JUNIOR, 2005, p.22).

¹ Mestranda em Educação Escolar pela UNESP – Araraquara – luluponce@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação – Faculdade de Ciências de Bauru – verinha@fc.unesp.br

³ Docente do Departamento de Educação – Faculdade de Ciências de Bauru – melissa@fc.unesp.br

Desta forma, uma nova maneira de investigar e entender o desenvolvimento humano foi estabelecida, envolvendo a articulação entre as diversas abordagens disciplinares e a integração de métodos de pesquisa, baseada na interdisciplinaridade e em metodologias diversas que consideram algumas características que podem ser ditas comuns sobre o curso da vida da maioria das pessoas.

Dentre os diversos teóricos importantes para a construção deste novo paradigma, podemos citar as pesquisas realizadas pelo epistemólogo suíço Jean Piaget, sobretudo, no que se refere à construção do conhecimento humano. O sujeito epistêmico foi a grande preocupação desse autor que apresentou uma nova visão de desenvolvimento e aprendizagem, considerando as interações estabelecidas entre os sujeitos e o meio em que se encontram inseridos.

Pensando nesta nova concepção, nos questionamos sobre a realidade escolar. Como a relação desenvolvimento, e aprendizagem pode ser potencializada por meio de práticas pedagógicas capazes de englobar várias áreas do conhecimento com qualidade?

Neste sentido, ao buscarmos diferentes metodologias de ensino com ênfase nas atividades lúdicas, considerando o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, procuramos na literatura algumas alternativas que pudessem atender as nossas expectativas, sabendo que não há modelos pré-formados, porém dentre inúmeras correntes teóricas e propostas pedagógicas, encontramos os jogos dramáticos como uma opção viável que pode ser adaptada a contextos específicos.

Essa não é a única opção metodológica e nem pode ser considerada a melhor, uma vez que isto pode variar muito segundo cada realidade e sujeitos envolvidos. No entanto, optamos por explicitar e descrever atividades que utilizassem esse referido recurso, por constatarmos, em virtude de visitas a algumas escolas, que os jogos dramáticos são pouco utilizados pelos professores, e em contra partida, o vemos como uma possibilidade valiosa para a prática pedagógica, por agrupar atividades lúdicas, contexto escolar, formulação de conceitos, discussão de idéias, socialização infantil, entre outros.

Assim, este artigo versa sobre os jogos dramáticos e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Optamos por investigar essa temática na Educação Infantil por se tratar de uma modalidade de ensino que prioriza em seu discurso o desenvolvimento das crianças.

Utilizando os escritos de Bassedas (1999, p. 54) podemos perceber que o objetivo principal da Educação Infantil é “potenciar e favorecer o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos”.

O objetivo deste estudo, portanto, foi o de observar a utilização dos jogos dramáticos nesta modalidade de ensino e, a partir dessas observações, comparar a prática pedagógica e o que está explicitado no referencial teórico, elucidando as contribuições de ambos.

Julgamos importante ressaltar que este estudo foi realizado numa abordagem qualitativa e desenvolvido em três momentos: 1) revisão da literatura; 2) identificação dos possíveis participantes do estudo e 3) realização de um estudo de caso com uma docente que afirmou utilizar os jogos dramáticos como recurso pedagógico.

Contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget

Este trabalho concebe a criança como um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, no qual a ação é regida pela necessidade e pelo interesse. A opção teórica pela Epistemologia Genética deve-se à abrangência dos estudos piagetianos, a credibilidade de suas pesquisas, o número de trabalhos científicos em diversas áreas do conhecimento que adotam tal referencial e por ser um teórico clássico, base de muitas teorias posteriores.

Piaget é considerado um autor interacionista. O interacionismo entende que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem por meio da interação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, sugerindo um modelo epistemológico relacional, opondo-se a visões inatista (racionalista) e ambientalista (empirista) no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem humana.

Para Piaget, todos os indivíduos nascem com um mesmo potencial que os habilita a conhecer. Porém, as condições culturais e materiais podem ou não interferir no trabalho de suas potencialidades e na seqüência interativa do percurso do desenvolvimento cognitivo que estão biologicamente capacitados.

A teoria piagetiana é a matriz do Construtivismo, linha teórica proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas nas escolas brasileiras. No entanto, é importante considerar que Piaget não teve uma preocupação eminentemente pedagógica e sim epistemológica, ou seja, esse autor teve como centro de suas investigações o sujeito epistêmico. Dessa forma, não propôs um método de ensino ou elaborou materiais pedagógicos, mas ofereceu à Educação esclarecimentos sobre o modo peculiar de raciocinar que as crianças apresentam em diferentes estágios da vida.

Dentro desta perspectiva, a aprendizagem escolar é compreendida como um processo construtivo de caráter social, interpessoal e comunicativo. Por conseguinte, os alunos são considerados fontes potenciais de ajuda educacional uns para os outros e, uma das principais

contribuições das estruturas cooperativas está relacionada à superação do caráter competitivo e individualista, para isso é valioso cultivar práticas pedagógicas que favoreçam este processo de superação.

Contudo, ressalta-se que as potencialidades das atividades cooperativas se concretizam apenas em algumas ocasiões. Para que haja interação na escola, é importante que ocorra também alguns conflitos levando a revisão de idéias e assim avanços intelectuais e aprendizagens.

Piaget (1999) define amplamente o processo de equilíbrio pela compensação resultante da atividade do sujeito, em resposta aos desafios, problemas exteriores. Disso deriva a teoria do desenvolvimento, recorrer à noção de equilíbrio, pois é necessário assegurá-lo entre os fatores externos (ações do meio) e internos (maturação), assimilação e acomodação. Assim, os fatores clássicos do desenvolvimento são: hereditariedade, maturação do sistema nervoso central, interação com o meio físico e social e a equilíbrio das estruturas cognitivas.

Segundo Rappaport (1981) “o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e eliciam a busca de comportamentos mais adaptativos” (p. 56). Para que tais situações sejam resolvidas é necessário que o indivíduo acione seus mecanismos internos de assimilação e acomodação para que retome seu estado de equilíbrio inicial. Na assimilação o sujeito busca solucionar uma nova situação tendo como referência estruturas mentais já formadas. Muitas vezes, tenta modificar o novo objeto de conhecimento para que esse se adapte à estrutura já existente, ou seja, mantém intacta a estrutura cognitiva e tenta transformar o objeto. Na acomodação, ao contrário, o sujeito, por meio da interação com o objeto, percebe que as estruturas anteriores não dão conta da nova situação e busca construir novas formas de lidar com o que lhe foi colocado. “O sujeito tentará então novas maneiras de agir, levando agora em consideração as propriedades específicas daquele objeto. Isto é, irá modificar suas estruturas antigas para poder dominar uma nova situação” (RAPPAPORT, 1981, p. 57).

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação (PIAGET, 1990, p.115).

Piaget (1998) crê que o jogo seja fundamental na vida da criança. Inicialmente tem-se o jogo de exercício no qual a criança repete uma determinada situação pela sensação de prazer, por ter gostado de seus efeitos.

Por volta dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a existência dos jogos simbólicos, que atendem a necessidade da criança de não apenas relembrar mentalmente o ocorrido, mas de efetuar a representação.

No período seguinte faz-se mais presente os jogos de regras, que são comunicados socialmente de criança para criança.

O jogo de regras representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade. A regra é imposta pelo grupo, por mais que a atividade pareça ser "séria", a criança não deixa que escape a fantasia aos vãos da imaginação. O jogo de regra é estruturado pelo seu caráter coletivo. O jogo de regras não deixa que escape o jogo simbólico nem o jogo de exercício, pois todos trabalham juntos. (IAVORSKI e VENDITTI JUNIOR, 2008).

Nesta perspectiva, Macedo (1995) expõe que a necessidade metodológica e a tentativa de explicação das coisas, constituem a base das operações pelas quais as crianças aprendem os conteúdos escolares, assim como os jogos de exercício são a base do como fazer, os jogos simbólicos são a base para os questionamentos, a busca pela novidade. Os jogos de regras fazem o intercâmbio social de caráter coletivo.

Papalia, et al. (2006) definem as características dos diferentes jogos de outra maneira, mostram que a forma mais simples de jogar é o *jogo funcional* que envolve movimentos musculares e estão relacionados com as habilidades motoras, as quais se aperfeiçoam e por isso as crianças correm, pulam, saltam, podem lutar, chutar e perseguir. O segundo nível de elaboração do jogo é o *jogo construtivo*; baseado na utilização de objetos e materiais para fazer alguma coisa. Na seqüência, o *jogo de faz-de-conta* emerge como o principal e se caracteriza pela função simbólica, que deixa de ser tão freqüente com o aparecimento dos *jogos formais de regras*. Destacando que esse processo não é uniforme.

O faz-de-conta pode aparecer como uma atividade solitária, pois a criança não precisa interagir com outra para realizar esse jogo imaginativo. Devendo ser ressaltado que alguns pequenos brincam de maneira mais solitária e não devem ser considerados por isso menos adaptados, pois eles também precisam de um tempo sozinhos. Portanto, é mais valioso observar o que fazem quando brincam e não apenas realizam atividades sozinhos ou não (PAPALIA, et al., 2006).

À medida que o jogo imaginativo torna-se mais cooperativo, os enredos tornam-se mais complexos, e os temas, mais inovadores. O jogo dramático oferece ricas oportunidades para praticar as habilidades interpessoais e lingüísticas e explorar papéis e convenções sociais (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006, p. 330).

O jogo dramático se diferencia do faz-de-conta e pode ser considerado, uma evolução deste no sentido de envolver várias crianças, havendo algumas regras organizacionais de

negociação, de delimitação do espaço e preparação (PAPALIA, et al., 2006). Diverge-se também do teatro, por não haver divisão entre “atores” e platéia.

No contexto educacional, é possível então, utilizar os jogos dramáticos para a assimilação de novos conhecimentos; sendo o professor fundamental para que isso ocorra, pois ele media o processo de aprendizagem. Tal mediação ocorre, por meio de proposição de situações que sejam potencialmente desequilibradoras para que o aluno, acionando os seus mecanismos internos de assimilação e acomodação, construa novos conhecimentos.

Portanto, o papel do professor é de extrema importância, pois é ele quem cria as situações problematizadoras, que faz com que o aluno pense, questione e reflita, buscando respostas para os fatos. Além disso, o docente organiza espaços, disponibiliza materiais, participa das atividades lúdicas mediando assim, a construção do conhecimento.

Neste ínterim, o papel mais importante do professor é o de tentar diagnosticar o que a criança aprendeu. Ele mantém e intensifica esta aprendizagem e estimula o desenvolvimento de um novo ciclo.

Os Jogos Dramáticos como Recurso Didático

Jogar é uma prática que ultrapassa os tempos e; dentre outras funções, apresenta-se como uma oportunidade para ampliar os conhecimentos, além de melhorar a capacidade de trabalhar em grupo, auxiliando na integração social e ainda sendo considerado um facilitador no aprendizado individual e coletivo.

Huizinga (2000) relata que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico; ultrapassa os limites físicos ou biológicos, pois ele tem significado e não fica restrito a uma necessidade imediata. Este autor acredita que essa atividade é algo inato ao ser humano. E, ainda, expõe que as sociedades foram marcadas por ela. Um exemplo disso é a linguagem que o homem criou para se comunicar, por meio do jogo de palavras em que se cria um mundo poético, imaginário, como os mitos utilizados para explicar fenômenos da realidade.

Gilles (1998) contrário as idéias de Huizinga (2000), confia na necessidade de romper com a concepção de jogo como algo natural, pois desde seu nascimento a criança participa de um contexto social e, por isso, é inevitável que não penetre nessa cultura. O jogo resulta das relações interindividuais e pressupõem uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar progressivamente e, em decorrência disso a criança passa a compreender, dominar e produzir situações específicas. Essa atividade não é um comportamento específico, mas sim uma

conduta que adquire uma significação peculiar. Dessa forma, o jogo surge como um sistema de decisões seqüenciadas, expresso por regras que constroem um universo lúdico.

Segundo Kishimoto (2002) definir a palavra jogo não é fácil, pois cada um pode compreendê-la de uma determinada maneira. Têm-se jogos políticos, de adultos, tradicionais, infantis, de xadrez, de adivinhar, de contar histórias, imaginativos, históricos; enfim uma infinidade de jogos que mesmo sendo diferentes recebem a mesma denominação por serem vistos como o resultado de um sistema lingüístico cotidiano baseado num contexto social, pois o jogo assume a imagem que cada sociedade lhe atribui. Também pode ser percebido como um sistema de regras que permite identificá-lo e se refere inclusive ao jogo como objeto (tabuleiro de xadrez, por exemplo).

Dentre as diversas formas de jogar e inúmeras possibilidades reais de atividades lúdicas, temos os jogos dramáticos, que podem ser utilizados como um recurso importante na Educação Infantil, atribuindo sentido às ações pedagógicas. A individualidade, o coletivo, os relacionamentos inter-pessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático, unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o pensamento e a fala, por meio da capacidade aprendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação a elas. O jogo dramático é então, uma atividade que visa a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas.

Conforme Slade (1978, p.17) “[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. Ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve.

Cukier (1992) afirma que Moreno foi sem dúvida um dos primeiros a abordar, a resgatar e a avaliar a utilização do jogo que se insere no psicodrama como uma técnica para o indivíduo expressar o eu interno, realizando-o de forma a representar um papel. A expressão “jogos dramáticos” aplicada aos jogos no psicodrama deve-se ao fato de ocorrerem no contexto dramático, diferentemente dos outros jogos. Além disso, baseia-se fundamentalmente no vínculo humano e propõem a teoria dos papéis como uma tentativa de compreender as formas de efetuar os relacionamentos com suas integrações (ROMANÃ, 1985).

Pensando nisso, temos a espontaneidade, como proposta por Moreno, que é a base da libertação das formas rígidas e convencionais, porém os comportamentos não são arbitrários,

já que a maior característica da espontaneidade, nesta perspectiva, é a sua adequação, continuidade da ação. A ação espontânea está diretamente relacionada à qualidade dramática, que conforme Romanã (1992) é a capacidade de desempenhar papéis ou dar respostas comuns, como se fosse a primeira vez que estivesse realizando.

Com grupos de crianças ou iniciantes é fácil perceber que quando o processo de improvisação é deixado totalmente livre, poucas vezes pode ser identificada uma ação espontânea, pelo contrário, revelam situações estereotipadas e comportamentos dependentes.

Como método educacional, os jogos dramáticos garantem a aquisição do conhecimento intuitivo e intelectual, também leva a uma participação maior do aluno (ativo) e à utilização do seu corpo.

Romanã (1985) complementa afirmando que: “[...] as dramatizações podem: fixar e exemplificar o conhecimento; encontrar as soluções alternativas aos problemas disciplinares; desenvolver papéis novos; sensibilizar grupos; elaborar mudanças e avaliar o trabalho em equipe (p.27)”.

Os trabalhos didáticos que utilizam a dramatização para conceitualização a partir da experiência de vida são extremamente diversificados e utilizam poucos recursos. Para que os jogos dramáticos sejam utilizados como recurso didático é necessário alguns pré-requisitos, em que um deles é o conhecimento que não pode ser algo totalmente novo para o aluno, pois ele deve ter tido contato antes, de alguma maneira, com o assunto. Uma explicação teórica muitas vezes é insatisfatória e que aliada a uma vivência prática, pela dramatização é mais eficaz, estimula o educando no seu desenvolvimento, em seu comportamento social, valorizando o senso crítico e sua criatividade (ROMANÃ, 1985).

Segundo Romanã (1985) há uma organização dos jogos dramáticos em três “passos”: o 1º seria a dramatização ligada à referência, a experiência da criança, o 2º se caracteriza por uma aproximação racional ou conceitual do conhecimento e o 3º ocorre ao nível da fantasia.

Por exemplo, quando se fala em estudar as formas geométricas usando os jogos dramáticos, faz-se relevante questionar os alunos sobre as formas dos objetos, móveis, espaços físicos mais presentes nos cotidianos deles. Mostrar alguns objetos e conversar com os educandos sobre o que sabem sobre suas funções e características, formular frases com os alunos e encená-las. Na sequência, 2ª etapa, fazer uma aproximação das frases elaboradas pelo grupo sobre as formas geométricas e o conhecimento mais sistematizado, relacionando com diferentes âmbitos do saber como arte e matemática, com fazeres, adequados ao grupo que se estiver trabalhando, dependendo do objetivo do estudo. E para concluir, 3º passo, é possível representar situações em que as crianças possam ter diferentes formas geométricas,

trabalhar com desenhos e elaboração de histórias, com mudanças de papéis frente a possíveis situações problemas relacionadas ao assunto proposto.

Pontua-se que para iniciar atividades utilizando os jogos dramáticos, baseando-se no referencial teórico deste estudo, é importante que se evite exibicionismos e estimule a improvisação no grupo, considerando movimento, situação e linguagem. O som auxilia muito neste trabalho.

Aceito todas as sugestões e faço outras. Somos cavalos, bichos, motores, tudo. Uma experiência imensa é ganha, muitos papéis são tentados, tudo é alegria. Nunca digo “faça isto” de maneira forte. Razão: Uma criança pode não obedecer. Evito uma posição falsa. É sempre “eu sou”, “você é” [...] – ou “vamos fazer?” Mas existe controle total. Elas são controladas pela amizade, não por mim, pela confiança, pela alegria. Elas de fato aprendem a disciplinar a si mesmas.

Até os sete anos existe realmente a necessidade de sugestões sobre o que fazer, mas nunca lhes mostre como fazê-lo. Isto destruiria a criação.

[...]

Não fique desanimado no começo se não souber quando fazer todas essas coisas; mas sem dúvida você compreenderá as linhas gerais.

Eu faria coisas semelhantes semana após semana, mas para cimentar o elo de amizade e oferecer oportunidade criativa, eu começaria lentamente a construir histórias a partir daquelas que possam surgir das sugestões delas (SLADE, 1978, p.38).

Considerando que mesmo se as condições não forem às ideais é possível realizar atividades com jogos dramáticos. Se houver pouco espaço, uma sala só para trabalhar, é possível empurrar carteiras e se isso também não for possível, há possibilidades de usar as carteiras, transformando-as em montanhas, navios, cavalos, qualquer coisa, alguns movimentos podem ser feitos neste contexto.

Além disso, para começar o trabalho com jogos dramáticos, espaços pequenos são mais adequados. Se apenas algumas crianças puderem participar de cada vez do jogo, encoraje a participação do público, lutando contra a forma de teatro rígido – platéia e atores, destacando que não é possível forçar a participação dos alunos.

Lembrando que Romanã (1992) ressalta que não se deve escolher o método e o conteúdo como uma imposição, porque eles devem estar relacionados às necessidades da população escolar a qual estiverem destinados, considerando que o ideal seria articular os interesses dos educadores com os dos alunos.

Assim, os jogos dramáticos incentivam a discussão de problemas rotineiros, ao considerarem a melhor maneira de lidar com eles e conservarem o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, pois eles não se dissociam nesta situação, são unidos e por isso, as atividades recebem mais significação e valor. Na tentativa de conciliar a realidade e os conhecimentos sistematizados, tem-se a educação por meio de ações organizadas para a aquisição e aplicação de conhecimentos, considerando também a interação com os outros e

com o ambiente em que está inserido, procurando, por meio dos jogos dramáticos, alcançar com os alunos a integração com o conhecimento adquirido e a experiência vivida. Por todos os motivos apresentados, é muito importante que essa prática seja mais difundida entre os educadores, além é claro da importância constante em se valorizar este profissional e repensar sempre as práticas educativas.

Metodologia

A pesquisa teve como objeto central de estudo os jogos dramáticos. Foi executada nos anos de 2006 e 2007, em uma escola de educação infantil da rede municipal, numa cidade do interior do Estado de São Paulo.

A abordagem do estudo foi qualitativa, a qual de acordo com Bogdan e Biklen (1994), objetiva a questionar os sujeitos para ser possível compreender como experimentam suas próprias vivências, como interpretam suas experiências e estruturam o mundo em que vivem.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1) revisão da literatura objetivando o aprofundamento teórico; 2) levantamento por meio de um questionário realizado junto aos professores da Educação Infantil de um município, utilizado com o objetivo de identificar os educadores que utilizavam os jogos dramáticos em sua prática pedagógica e 3) realização de um estudo de caso com um docente que dizia utilizar os jogos dramáticos como recurso pedagógico.

Com os dados dos questionários em mãos, os quais foram entregues por meio da Secretaria da Educação a todos os professores (na época, em média, 500 professores) da rede municipal de Educação Infantil, sendo que destes 58% (290) devolveram os questionários respondidos, dos quais apenas 21% (61) disseram utilizar os jogos dramáticos em suas práticas pedagógicas.

A frequência da utilização variou, consideramos para a coleta os participantes que responderam a alternativa “utilizo os jogos dramáticos toda semana” 49% (30). Ponderando que neste grupo apenas onze professores assinaram o termo de consentimento permitindo observação da prática, foi realizado um sorteio entre eles para a escolha de apenas um a ser observado durante dois meses.

A análise da prática do professor sorteado foi realizada por meio da descrição em diário de campo das observações, pontuando como ocorriam as atividades, com ilustrações de episódios representativos escolhidos numa tentativa de aproximar respostas reais em relação ao problema de pesquisa ora proposto.

Foram realizadas dezessete observações da prática cotidiana de uma educadora (duas vezes por semana, em dias e horários alternados, com duração de 50 minutos a 1 hora e 30 minutos).

Contextualizaremos um pouco a rotina daquela instituição para que possamos compreendê-la melhor e por isso não iremos olhar apenas para os jogos dramáticos, mas lembramos que ele é o foco do nosso estudo.

Resultados e análise dos dados

Sobre a professora

A educadora tinha oito anos de experiência docente, porém foi o seu primeiro ano naquela escola, atuando com uma turma constituída por crianças de 3 a 4 anos de idade. Sua formação profissional inicial era o magistério e durante as observações, ela participava de cursos oferecidos pela prefeitura municipal como formação continuada. Em conversas realizadas era notável a falta de motivação e incentivo exterior em cursar uma graduação. Sobre sua formação, relatou que durante o magistério preferia estudar outros assuntos que não as teorias do desenvolvimento humano; aprendeu pouco sobre Vygotsky e Piaget, por exemplo, e depois que se formou precisou ir buscar esses conhecimentos em cursos, livros ou com amigos.

Abordamos, várias vezes, a questão do desenvolvimento dos alunos, considerando que para ela os pequenos não apresentavam muito entendimento das coisas e que por isso não era possível fazer muitas atividades diferentes. Sempre que se referia as atitudes das crianças se voltava para os pais para justificá-las, dizendo que eles não conseguiam impor limites, e ainda lembrava que tinha pai que estava preso e apontava outros problemas familiares ou sociais como justificativas para ações indesejáveis dos alunos.

Porém, em geral, a relação da docente com os discentes era bastante tranqüila e amigável. Sendo diferenciada apenas em dois casos, justificada pela educadora pautando-se nos comportamentos indisciplinados dos alunos. Mas com exceção desses, o relacionamento com os outros era bastante próximo.

Em outros momentos, também, era destacada a relação com os colegas de trabalho e funcionários da escola. Ela dizia que, às vezes, as pessoas ali eram mal-educadas umas com as outras, “não falavam nem boa tarde”. Contudo, isso não era regra, havia bons relacionamentos também.

Sobre o dia-a-dia na escola

A dinâmica da aula seguia algumas regras diárias. Quando as crianças chegavam iam direto para o quiosque que ficava bem próximo ao portão, neste local geralmente era realizada a chamada e era contada alguma história ou fazia-se uma atividade mais lúdica. Em seguida se dirigiam para o lanche, escovação dos dentes e para o parque (o momento mais esperado por elas), depois disso iam para a sala de aula ou para a casa da boneca.

Na sala ocorriam às atividades de desenho, pintura, massinha, filmes. A educadora estava tentando aplicar um projeto sobre frutas em que as crianças deveriam, pelo que percebemos, diferenciar o que era fruta dos demais itens alimentares. A professora falou claramente sobre os cuidados com a caneta que eles iriam utilizar para selecionar os itens, mas os alunos não escutaram e começaram a pintar o corpo e olhar no espelho, não conseguiram diferenciar as frutas dos outros itens alimentares.

Em outro momento, enquanto ajudávamos a professora a fazer um convite para a festa do dia das crianças, ela se lembrou do dia em que deu as propagandas de supermercados para eles circularem as frutas. Remeteu-se a um curso que havia feito naqueles dias sobre Vygotsky falando sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, porém ela não sabia qual era o seu papel com relação ao conceito do que eles ainda não eram capazes de fazer sozinhos, neste dia tentou propor uma atividade mais complexa e os alunos não a realizaram. Ela ficava se questionando sobre o que fazia, tentando remeter suas idéias as teorias, buscando respostas e almejando fazer o melhor, todavia havia dificuldades para transpor a teoria na prática.

O episódio citado ilustra a necessidade dos cursos de formação de professores repensarem seus projetos e práticas pedagógicas, visto que assim como encontrado neste estudo e em vários outros (Kramer, 1994; Negrine, 1994; Macedo, Petty, Passos, 2000) que há dificuldades em se implementar práticas que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos pelas crianças, a partir do desenvolvimento infantil.

A relação da educadora com as pesquisadoras foi muito aberta, ela se disponibilizou a fazer tudo que fosse preciso para que a pesquisa ocorresse, falando que poderiam ir à escola quando desejassem e que ela estava aberta para a realização da observação. Sempre que possível conversávamos sobre ideais teóricos e a prática cotidiana. A primeira pergunta que fez quando chegamos à escola foi sobre o que seria especificamente o jogo dramático e neste momento a diretora, que estava presente, começou a falar sobre teatro e apresentações escolares. Não interferimos nesta discussão para não comprometermos os dados de pesquisa, o retorno foi dado oportunamente.

Nesta instituição ocorreram ainda dois projetos sobre o folclore e brincadeiras antigas. Um dia a professora estava com as crianças no parque enchendo uns saquinhos de plásticos com areia, segundo ela para fazer petecas no próximo momento da aula. Quando fomos para a sala a educadora disse às crianças que iriam fazer petecas neste dia e pelo que notamos, elas não sabiam o que era uma peteca e começaram a furar os saquinhos com os dedos e a areia se espalhou em diversos lugares, ajudamos a professora a reforçar o saco com fita adesiva e após isso ela entregou o material auxiliamos a fechar as embalagens de papel celofane e amarrar com fita adesiva.

Brincamos um pouco até os discentes começarem a jogar as petecas no ventilador e levarem broncas. Nesta atividade não entenderam o que era uma peteca, esse objeto não teve nenhum significado para eles, por isso a atividade poderia ter sido mais contextualizada. Poderia fazer isso por meio de histórias, ou convidando as crianças a perguntarem aos familiares para saber se conheciam o referido utensílio; até mesmo mediante brincadeiras, criação de histórias, filmes, enfim dependendo das possibilidades materiais.

Em outro momento quando voltamos à escola, ficamos sabendo que as professoras se preparavam para uma feira, sobre os projetos citados. Pensamos: por isso a peteca do outro dia; porém como não participamos de todos os dias de aula não sabemos como se desenrolou o restante das atividades.

Quando havia esses eventos na escola, ocorria sem dúvida uma alteração na rotina escolar: foi pedido aos pais que não mandassem seus filhos para a escola devido à organização do evento, que só fossem aqueles que não tinham com quem deixá-los. Neste contexto e nas reuniões de pais, especialmente, pensava-se na participação destes, os quais em geral, eram considerados poucos ativos nestes eventos.

Durante esses dois meses que ficamos na escola ocorreu também uma reforma na mesma, que começou com o parque que estava com muitos brinquedos quebrados e depois se estendeu para o restante do prédio. Num certo dia, quando os alunos entraram algumas mães foram juntamente com eles e começaram a conversar sobre a pintura e sobre suas crianças, em geral, as educadoras relataram que não queriam que os pequenos fossem as aulas, pois não havia lugar para ficar com todas as turmas, diziam também que eles ficavam muito agitados e poderia causar alergias nas crianças.

A professora que convivemos mais disse que gostaria de dar aulas normalmente e não falar para não trazerem as crianças, mas é que a situação na escola estava complicada, por falta de espaço e, o cheiro forte de tinta poderia fazer mal aos alunos, um deles estava vomitando e com dor de cabeça e isso, segundo ela, possa talvez ter sido um dos motivos.

A prática docente, em geral, era clara em seus comandos dados à turma, eles confiavam nela e a respeitavam. Ela apontava para mim sempre que as crianças estavam conversando e se remetia a importância da socialização entre elas, a qual foi destacada como extremamente relevante na prática da professora. Além da valorização das atividades lúdicas, um dia durante o parque a professora carregou todos num carrinho de mão, colocou de dois em dois alunos para passear e eles se divertiram muito com a situação, havendo uma grande aproximação da educadora com os alunos. Entretanto, não demonstrou objetivos pedagógicos em suas ações.

A relação entre as crianças era muito intensa, considerando que na maioria das vezes são as primeiras relações estabelecidas com iguais, eles ficavam magoados quando os amigos não queriam brincar com eles, ou falavam que não eram amigos, choravam por brigas e desejavam ser amigos, tudo muito passageiro e comum para quem trabalha com crianças.

Neste ínterim, a prática docente tinha pontos fortes e fracos, a educadora parecia tentar fazer o melhor na sua dinâmica de sala de aula. Porém, evidenciou certa desmotivação e dificuldade em realizar atividades com objetivos conceituais bem definidos.

Sobre a utilização dos jogos dramáticos

Depois de contextualizar a prática desenvolvida por esta educadora, podemos nos centrar nos jogos dramáticos, objeto deste estudo, e olhar também para as atividades lúdicas.

Pela crença da educadora na relação e socialização entre as crianças percebe-se que em inúmeras situações apenas elas eram as protagonistas dos momentos lúdicos. Cinco alunos começaram a rodar no gira-gira segurando a mão na barra e com os pés no banco, meio curvados, gritando: "Eu não tenho medo", eles falavam isso com uma segurança tão grande que mais alunos vieram se unir ao cântico, formando uma grande turma junto ao brinquedo. Essa situação se repetiu em outros dias.

Durante o parque algumas crianças brincavam de monstros, pega-pega e nos brinquedos fixos. Neste momento, o lúdico ficava extremamente claro nas suas ações.

Sexta-feira era o dia do brinquedo e as crianças podiam trazer os seus de casa, trocar com os amigos e brincar durante um tempo com eles. Essa era uma das práticas lúdicas, assim como contar histórias, ir ao parque e distribuir materiais para que as crianças brincassem.

Às vezes a professora entregava massinha para a turma e ocorria à produção de vários objetos, sorvetes, bolos, massas, enfim, em geral eles imitavam as atividades que a educadora fazia, criavam algumas e conversavam bastante entre eles, envolvidos no contexto de criação. Em outros momentos, depois que a docente contava uma história, as crianças podiam recontá-la para a turma e eles gostavam de imitar a educadora.

Presenciamos duas vezes situações em que ela deixava materiais expostos e disponíveis para todos poderem pegar, colocava lençóis nas mesas para montar cabanas na sala de aula e no parque. E as crianças inventavam histórias e discutiam vários assuntos. Não era sempre tranqüilo, havia brigas, disputas por objetos, desentendimentos.

No primeiro dia que fomos até a escola, a professora fez uma atividade que se repetiu em outro dia, na qual os alunos precisavam contar quantos estavam em roda, a qual era formada pela professora, que ia chamando os alunos e conseqüentemente aumentando a roda, e ao mesmo tempo as crianças cantavam uma música, “*um elefante na teia de uma aranha, quando eles viram que a teia não arrebentava foram chamar outro elefante*”, então mais um aluno entrava na roda e havia uma contagem de quantos estavam ali. Havia um grupo de alunos sentados enquanto a professora estava com outros formando a roda e ela ia chamando os alunos para entrar.

Falamos para um garoto que estava próximo para observar quantos elefantes estavam na teia e depois ele comentou que havia muitos “elefantes” mesmo. Naquele momento havia vinte “elefantes” e era para ele observar quantos deveriam estar na roda para formar vinte. Consideramos que participaram melhor da brincadeira na segunda vez, mas eles podiam perceber mais coisas com esta atividade e realmente compreender que eles eram os elefantes, porque acreditamos que nem todos se deram conta disso. Nesta situação o jogo dramático poderia ter ocorrido, poderia haver um objetivo mais sistematizado, o qual teria potencializado a brincadeira e poderia proporcionar a chance de romper com uma prática lúdica apenas pelo prazer momentâneo, oportunizando aprendizagem, problematizando situações com sistematização.

Enquanto o parque estava sendo reformado, foi preciso brincar no pátio. Foram feitas diversas brincadeiras como: balança caixão, esconde-esconde, atividades com bolas e amarelinha. Brincadeiras essas que os alunos demoraram a compreender, devido à apresentação de algumas regras que eram rompidas sempre por eles.

Novamente os dados corroboram a necessidade dos educadores conhecerem teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano para (re)planejarem práticas educativas, pois como aponta Piaget (1999) os jogos de regras devem ser propostos às crianças no período operatório-concreto, em contrapartida ao observado, cujo período em que as crianças se encontravam era o pré-operatório, em que o lúdico/simbólico imperava. Elucidando assim o pouco conhecimento da professora sobre o tema.

Num dia destes a professora ensinou uma brincadeira para os educandos em que eles tinham que pular feito carneirinho, eles só podiam dar um pulo por vez e, por isso,

precisavam dar pulos largos para chegar o mais rápido possível até a educadora que estava à frente. Os jogos dramáticos também poderiam ter sido utilizados, porém faz-se relevante questionar qual foi o objetivo da educadora com esta atividade, seria apenas diversão ou havia algum objetivo mais amplo por detrás dela?

A prática lúdica se fazia presente no cotidiano escolar, especialmente por causa das crianças que eram insistentes nisso e resistentes em mantê-la. A educadora auxiliava, distribuindo materiais, dialogando em alguns momentos quando faziam atividades com massinhas, ou no momento em que ela organizava os espaços de outras maneiras que as convencionais e ao contar histórias. Porém, os jogos dramáticos, não se fizeram presentes da forma como é conceitualizado pela literatura, havendo muito mais o desenvolvimento de atividades lúdicas elaboradas especialmente pelas crianças, o que é muito importante também, mas não se caracteriza como jogos dramáticos.

Nesta perspectiva, seria importante a professora ter aproveitado várias destas situações lúdicas criadas pelas crianças para construir novos conhecimentos. E ao mesmo tempo, mediar as aprendizagens dos alunos, criando situações problemas que sejam desequilibradoras, questionando-os, de forma intencional.

Mello (2001) aponta que é incontestável a mediação do professor no processo de desenvolvimento das crianças, daí decorre a importância de se ter conhecimentos claros e específicos para a realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas.

Retomando Piaget (1998), os professores são responsáveis na proposição de situações potencialmente desequilibradoras, para que os alunos, frente às novidades, acionem seus mecanismos de assimilação e acomodação, e aprendam de forma significativa.

Considerações finais

Diante das situações vivenciadas e aqui expostas de um determinado cotidiano escolar, pensadas e repensadas, pode-se perceber que houve um grande esforço da educadora em realizar um bom trabalho, em tentar acertar. Todavia, apenas a boa vontade não é o bastante, uma vez que é necessário que o professor receba fundamentação teórica e prática.

O educador é um profissional bastante responsável pela qualidade das atividades oferecidas aos alunos, porém há um contexto macro que influencia significativamente as práticas desenvolvidas em sala de aula, destacando como uma das conseqüências desta complexa relação (macro - micro), o que a literatura chama de mal-estar-docente.

Segundo Esteve (1991, p.97), mal-estar docente

[...] significa o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais. [...] São efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à esta acelerada mudança social.

Pode-se perceber que o atual contexto educacional é perpassado por uma burocratização, intensificação e proletarização do trabalho pedagógico, entre outras questões, que pode estar interferindo diretamente nas práticas pedagógicas, mesmo com o professor manifestando interesse em “resistir” e buscar estratégias para realizar um bom trabalho há algumas dificuldades relacionadas às mudanças sociais, tais como: aumento das exigências em relação ao professor ao desempenhar vários papéis além de “cuidar” do processo de ensino-aprendizagem (assistente social, coordenador, inspetor, etc); os avanços tecnológicos também se fazem presentes; desvalorização social do profissional, mudança dos conteúdos curriculares, deficientes condições de trabalho e despreparo do educador para usar recursos materiais ou metodologias diferenciadas; dificuldade no relacionamento com a família dos alunos; entre outros aspectos citados por ESTEVE (1991).

Muitos dos problemas que se fazem presentes na educação acabam por recair sobre os professores como os responsáveis e possíveis agentes de modificação desta situação visando a qualidade de ensino, e para que isto ocorresse seria necessário haver mais investimentos na formação do profissional. Com base nisso, pesquisas apontaram também para um pensamento negativo quanto ao trabalho docente.

[...] as bases legais e estratégicas em que se desenvolveram a relação oficial entre valorização docente e qualidade do ensino em muito se distanciaram das velhas bandeiras do magistério paulista da década de 80. Pelo contrário ela foi oficialmente colocada sobre as bases economicistas, de modo que a valorização não fosse vista como parte do processo de qualidade do ensino, mas como a causa maior e a consequência do tipo de qualidade alcançada, coerente com o contexto maior da reforma do aparelho do Estado.

E assim, num contexto de reforma do Estado e de racionalização de verbas em que a valorização docente virou meio para a qualidade do ensino e a qualidade (produtiva) do ensino virou meio para o desenvolvimento do país, o que resta é perguntar: onde foram parar os fins da educação? (PEREZ e BORGHI, 2007, p. 19).

Durante os dois meses de observação ficou claro que a educadora considerava que os jogos dramáticos poderiam ser apenas as atividades que as crianças realizariam “naturalmente”, com seus companheiros, não necessariamente havendo a intervenção direta do professor.

É notório que a mediação não deve acontecer em todos os momentos, pois é importante incentivar a autonomia dos alunos, permitindo a troca e a colaboração com os colegas, sem precisarem o tempo todo de uma figura mais velha ou mais experiente para

direcionar o que fazer, porém em muitos momentos a mediação da educadora frente a algumas situações de brincadeiras espontâneas, ou posterior a elas poderia estar presente com um objetivo específico.

Ressaltando que as atividades vistas durante a observação escolar, elaboradas e desenvolvidas pela educadora não demonstraram ter objetividade expressas, objetivos longitudinais, seqüência nas ações. Parecia haver pouco planejamento das atividades, leituras de histórias descontextualizadas, ficando assim, as atividades lúdicas mais relegadas aos prazeres, sendo pouco sistematizadas.

Lembrando que:

A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma interferência. É preciso construir confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 17/18).

Romanã (1985) conta uma experiência que teve com a utilização dos jogos dramáticos, que segue outra direção do que foi visto na prática de apenas uma educadora. No 1º momento ocorreu um diálogo sobre a água, reproduziram-se situações postas pelo grupo com experiências vivenciadas ou criadas com a presença de água, por exemplo: um menino está com sede, entra na cozinha e toma água. Seguiu-se criando várias cenas em que a presença da água em diferentes estados fosse explorada. No 2º passo simbolizou-se as qualidades da água, como frescura, mudança, fluidez, considerando que essas características estavam presentes nas vivências do 1º passo. E no 3º passo é colocado uma situação problema: há a presença de água no estado líquido, sólido, gasoso e, uma planta, os participantes trocam opiniões sobre como a planta se sente frente aos estados da água. Há uma escolha, feita pelo grupo, de pessoas para serem cada um dos personagens (“eu sou”), as quais após as discussões manifestam suas opiniões sobre o fato confirmando as idéias presentes nas discussões ou as refutando. “Diríamos que nosso aluno teve então a possibilidade de pensar em idéias, em imagens e em papéis (ROMANÃ, 1985, p. 42)”.

Assim, podemos perceber que as atividades desenvolvidas pela educadora, sem deixar de considerar o contexto mais amplo, não se caracterizaram como jogos dramáticos, mas são válidas por olharem para a socialização infantil e exploração da imaginação e autonomia, porém o jogo dramático exige atividades mais sistematizadas, planejadas, com um entorno de contextualizações e significações.

Cientes da limitação que a pesquisa de observação que seleciona alguns dias para se dirigir a escola impõem, acredita-se que os achados até o momento neste estudo sobre os

jogos dramáticos podem subsidiar algumas idéias para a formação inicial e continuada, além de estimular outros estudos sobre esta temática. Pois, os jogos dramáticos e outros recursos muitas vezes não utilizados, acabariam por contribuir para reflexões e propostas pedagógicas na Educação Infantil, que respeitem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento das crianças. Deve-se destacar aqui que este estudo é uma realidade de um município, em uma escola mais especificamente onde ocorreu a observação, portanto, não se pretende fazer generalizações, mas sim fomentar a discussão e impulsionar outras pesquisas na área.

Desta forma, não se almeja colocar os jogos dramáticos como um recurso que pode salvar a escola de todas as dificuldades encontradas no seu dia-a-dia, porém é objetivado pensar em práticas pedagógicas que possam servir como uma alternativa de resistência para o docente, uma busca de trabalhos diferenciados frente a diferentes pessoas envolvidas no processo de escolarização. Além disso, acredita-se na necessidade de mostrar as inúmeras dificuldades vivenciadas pelos educadores e o enorme desejo de haver uma maior valorização profissional, compreendendo-o como alguém dentro de um contexto histórico e social.

Diante do exposto, percebemos que mudanças são difíceis de serem adotadas na prática. Podemos nos perguntar: como colocar em prática uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas? Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? O caminho que nos parece possível sugere pensar a formação dos educadores.

é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação". (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19).

O problema que se enfrenta, na formação de docentes, dentre vários, como por exemplo, de ordem Política, é que ainda mantemos um distanciamento entre teoria e prática, com dificuldade em tornar a prática teórica e a teoria prática, pouco é permitido aos professores liberarem a espontaneidade, a capacidade de fazerem diferente, de cultivarem a criatividade para permitirem aos educandos o acesso ao conhecimento, mediado por ações significativas do professor. Isso implica um exercício de alteridade, em que o profissional coloca-se no lugar do outro. Para este exercício, o jogo de papéis, os jogos de simulação ou de representação, os jogos dramáticos constituem recursos excelentes.

Enfim, os jogos dramáticos colaboram para o desenvolvimento das crianças e também pode ser utilizado para a formação dos professores.

Referências

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação Matemática**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CUKIER, R. **Psicodrama bipessoal**: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente. São Paulo: Agora, 1992.

DESSEN, M.A. e JUNIOR, A. L. C. (org.) **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectiva futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTEVE, J. Mudança social e função docente. In: NÓVOA, A.(org) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

GILLES, B. **Jogo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Trad. Patrícia Chittoni Ramos.

GONÇALVES, C. S.; WOLF, J. R.; ALMEIDA, W.C de. **Lições de Psicodrama**: Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. Editora Àgora: 1988.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O Jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 4º edição, 2000.

IAVORSKI, Joyce e Venditti Junior, Rubens. **A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola**: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 119 - Abril de 2008, <http://www.efdeportes.com/>

KISHIMOTO, T.M., (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOUDELA, I.D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 4º ed, 1984.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994^a

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.(trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. Os Jogos e sua Importância na Escola. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, nº 93, p-5-10, maio 1995.

MACEDO, L. ; PETTY, A. L. S. ; PASSOS, Norimar Christe . **Aprender com jogos e situações-problema**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MELLO, Maria Aparecida, **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores**: Educação Infantil e Educação Física. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. Editora: Artmed, 2006.

PEREZ, M. C. A. e BORGHI, R. F. (orgs). **Educação**: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 3º ed., 1990.

_____. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária Ltda, 1999.

RAPPAPORT, C. R. **Teorias do desenvolvimento**. São Paulo: E.P.U., 1981.

ROMANÃ, M.A. **Psicodrama pedagógico**: método educacional psicodramático. Campinas: Papyrus, 1985.

ROMANÃ, M.A. **Construção Coletiva do Conhecimento através do psicodrama**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992

SLADE, P. **O Jogo Dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1979.

THE DRAMATICAL GAMES AND THE INFANTILE DEVELOPMENT: Thinking the practical professor

Abstract

The accomplishment of this research directed in the necessity and importance to know the processes of infantile development so that if it can plan excellent and adequate pedagogical

activities to the children. In this direction, we will present the result of a study carried through in a school of Infantile Education, that objectified to observe practical the pedagogical one of an educator who said to use the dramatical games. The research was developed by a questionnaire and applied to the teachers of a municipal net of education, to identify those who used to use the dramatical game and, posterior observation on the teacher practice in the case in study which disclosed that the teacher in question. Such study reveals that teacher in question, even though she said that she used to use dramatical games, she did not have clarity of its objectives and purposes. In the playful situations it stimulated the games of make-of-counts made for the children, what it is not enough so that the dramatical game happens, a time that is necessary to go beyond what the children make alone and to intervene in this process. Thinking about this, we suggest some possibilities of use of the dramatical games as mediating resources of the infantile development and the construction of the learning.

Key-Words: Dramatical games, pedagogical practice, infantile development

Agradecimento

À FAPESP por ter financiado este projeto e a escola que nos cedeu espaço para realizarmos está pesquisa, especialmente a professora que acompanhamos e aos alunos envolvidos.