

cmfapa@ie.uminho.pt
ctomas@eselx.ipl.pt

"Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar"¹. Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância

²Carla Pires Antunes

³ Catarina Tomás

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.139>

Brincar ao faz de conta, como eixo estruturante das culturas da infância, é um processo de a criança se expressar livremente e representar a sua forma de ver e compreender o mundo (Ferreira, 2004; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994). Na cultura de pares vive uma aventura comum, socializa, cria vínculos, negoceia, sente-se igual, importante e necessária dentro do grupo, brincando, jogando e expressando-se entre pares. Através de brincadeiras improvisadas, a criança desenvolve competências sociais, culturais, linguísticas, comunicacionais, argumentativas, negociais, éticas, entre outras, num ambiente lúdico, de liberdade criativa e onde o seu tempo-espaço deve ser respeitado e reconhecido pelo/a educador/a de infância.

No faz de conta, ou jogo dramático, as crianças reproduzem interpretativamente as ações que lhes são familiares, convertendo-as, simultaneamente, na trama do seu próprio jogo. *Representam*, assim, o seu próprio ponto de vista do mundo; assumem, convenções dramáticas, assumindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando (Pires-Antunes, 2017). Então, uma pergunta se coloca, ainda que não seja fácil dar-lhe resposta: por que razão parece haver tão pouca valorização do brincar, em contexto de jardim de infância

¹ O autor da afirmação foi o Pedro (4 anos).

² Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigadora do CIEC.UM. Doutorada em Estudos da Criança - Educação Dramática. As suas áreas de interesse incidem em temas como Teatro Educação, Infância, Jogo e Animação Sociocultural.

³ Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e investigadora do CICS.NOVA. Socióloga. Doutorada em Estudos da Criança, Sociologia da Infância. As suas áreas de interesse incidem em temas como direitos da criança, participação, educação de infância e brincar.

⁴ A referência aos dois episódios não obedeceu a critérios previamente definidos, mas decorre do trabalho de observação realizada, no ano letivo 2018/2019, em duas salas de um JI público, em Lisboa. No episódio1 tratava-se de um grupo de 25 de crianças, 16 meninos e 9 meninas, entre os 4 e os 6 anos. A educadora tinha 13 anos de serviço docente e a auxiliar 9 anos de atividade profissional. No episódio 2, o grupo de crianças era constituído por 25 de crianças, 15 meninos e 10 meninas, entre os 3 e os 6 anos. A educadora tinha 20 anos de serviço docente e a auxiliar 16 anos de atividade profissional. Neste texto foi garantido a anonimato dos/as intervenientes.

(JI), por parte dos/as (futuros/as) educadores/as (Furman, 2000; Tomás & Ferreira, 2019). Vejamos um exemplo que dá conta do que acabou de se afirmar.

Episódio 1⁴

São 14h30 e as crianças deambulam pela sala de atividades. João, Afonso e Filipa combinam algo que não se consegue entender e começam a dirigir-se para a área da casa. Entretanto, Mafalda [educadora] vê-os e diz-lhes:

- *Já sabem que à tarde a casinha está fechada. À tarde é para pensar.*
- *Mas porquê? Não podemos ir para a casinha agora?* pergunta o João.
- *À tarde a casinha e os jogos de chão estão fechados. Já sabem como é. Vá, andor.*

Passados 10 minutos Afonso e Filipa saem da biblioteca e devagar começam a ir para a casa. João pega no «curso» da cesta das marionetas de luva e começa a brincar. Mafalda pega no vestido vermelho com bolas brancas veste-o e começa a cantar baixinho *quem quer casar com a Carocinha?*

Sílvia [auxiliar] olha para os dois e reprende-os.

- *Não há cá teatrinhos. Acabou! Sabem as regras da sala: à tarde é para pensar e não é para brincar.*

A razão para este tão débil interesse e reconhecimento das ações das crianças pode passar pelo facto de, na formação inicial e na prática de muitos/as educadores/as, as áreas da Educação Artística não serem reconhecidas como domínios de saber, social e pedagogicamente válidos e úteis, e, conseqüentemente, serem relegadas para as margens do trabalho pedagógico, ainda que constem das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016). Acrescentamos que para além de desvalorizadas são, frequentemente, convocadas em discursos e práticas instrumentais, ou seja, como estratégias de animação de datas festivas do extenso e pré-determinado plano anual de atividades, por exemplo.

Para contrariar esta tendência e desacreditar qualquer possibilidade de vigência da velha e ultrapassada teoria dos “dons”, importa que a prática pedagógica assente no reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura, nomeadamente, o direito de criar e ampliar a leitura do mundo através da experiência e fruição estética. Para tal, é necessário um aprofundamento dos fundamentos psicológicos, sociológicos e antropológicos do faz de conta, para a compreensão do papel e da importância de o valorizar no quotidiano do JI.

Brincar é algo que é inerente a ser criança. Através desta ação, cria os seus diálogos, transita por outras vidas, explora significados e dá-lhes forma, contextualizando situações dramatizáveis que podem desempenhar um papel importante em termos da imaginação, da criatividade, da capacidade de iniciativa, das interações sociais e do sentido crítico, o que não foi valorizado no episódio anterior.

As brincadeiras das crianças constituem uma forma subtil e elementar de expressão

⁴ A referência aos dois episódios não obedeceu a critérios previamente definidos, mas decorre do trabalho de observação realizada, no ano letivo 2018/2019, em duas salas de um JI público, em Lisboa. No episódio1 tratava-se de um grupo de 25 de crianças, 16 meninos e 9 meninas, entre os 4 e os 6 anos. A educadora tinha 13 anos de serviço docente e a auxiliar 9 anos de atividade profissional. No episódio 2, o grupo de crianças era constituído por 25 de crianças, 15 meninos e 10 meninas, entre os 3 e os 6 anos. A educadora tinha 20 anos de serviço docente e a auxiliar 16 anos de atividade profissional. Neste texto foi garantido a anonimato dos/as intervenientes.

“fechada”, normalmente sem espetadores exteriores ao grupo. Contudo, existem observadores/as, como as crianças que participam nessas brincadeiras e que, alternadamente, se constituem como público umas das outras, bem como o/a educador/a que observa e reconhece como importante “a ação das crianças na brincadeira como dimensão fundamental para informar a prática” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 23), como o seguinte episódio ilustra.

Episódio 2

O Pedro diz que tem quatro anos e faz anos dali a uns dias. Tenta convencer a Íris, o Vasco e a Clara que pode «fazer teatro». A conversa, em frente ao fantocheiro da sala, vai-se tornando audível e visível, no frenesim de entradas e saídas do fantocheiro e pelo tirar e pôr das mãos no fantoche do «polícia», do «urso» e da «capuchinho».

- *Vá, podes entrar. Eu só não quero fazer teatro para os outros. Dá muito trabalho. Tens de meter na mão, dizer coisas... É bué,* diz a Íris ao Pedro.

- *É como no teatro [o grupo tinha ido ver Rainha da Neve ao Politeama], mas eu não era capaz de fazer,* diz o Vasco.

- *Eu também não, isso é que não,* responde-lhe a Íris.

O Pedro começa a tossir e a pedir silêncio aos colegas: *É para sentarem e desligarem os telemóveis. O teatro vai começar.*

- *Tens de desligar o telemóvel,* diz-me a Clara. Eu digo que não tenho telemóvel, mas ela insiste e diz-me: *porta-te bem. Sai e vai à área da casa buscar um telemóvel e em pé começa “a filmar”.*

- *Tens de desligar para ouvir os «tistas» [artistas],* diz o Pedro com a cabeça levantada, a espreitar no fantocheiro, voltando a recolher-se.

Grande algazarra na parte detrás do fantocheiro. Pedro, Íris e Vasco combinam o que fazer.

- *Não pode ser,* grita o Vasco. *Não pode ser. Este [polícia] e este [urso] não podem ser pai dela [capuchinho]. Tem de ser uma mulher e um homem. (...)*

No final, em conversa com o Pedro pergunto se gostou de brincar com os colegas.

- *Sim (...)* *Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar,* responde.

O Pedro é o «polícia» e o Vasco o «urso», naquela navegação entre trocas de identidade, vão dialogando sobre os seus papéis de «pais». A Ema, que estava a pintar, observa a ação, pousa o pincel e dirige-se até eles. Diz aos rapazes que quer fazer com eles ‘o teatro’. Coloca a «capuchinho» na mão e diz que é a filha.

- *Não pode ser? Somos dois [homens] e não dá pra seres a filha,* diz-lhe o Vasco visivelmente irritado.

- *Pode, pode. O meu pai e o Nuno são meus pais. Pode, tá?,* responde a Ema.

Gera-se uma discussão entre os dois, com o Vasco a argumentar que uma família é pai e mãe. Pedro e Ema dizem que não. (...)

A educadora, que observava discretamente o que estava a acontecer, comenta que não conhecia a estrutura familiar da Ema e que não imaginava que o Vasco pudesse reagir tão mal. Argumenta o quão importante é estar atenta às brincadeiras das crianças e que é um tópico a debater com o grupo”.

Nesta situação, a educadora, atenta ao jogo das crianças, escutou a partilha que a Ema fez com o grupo, de forma natural e espontânea, revelando detalhes sobre a sua vida familiar. A educadora valorizando a importância do brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, compreende que é desse modo que elas melhor se dão a conhecer e revelam os seus interesses e valores.

Este episódio é também revelador da importância da criação, da atribuição e da caracterização das personagens, da adaptação de ideias a ações representáveis, o que proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória, favorecendo a introdução de vocabulário, o aprofundamento de conceitos e o desenvolvimento de competências argumentativas (Pires-Antunes, 2017). O teatro de formas animadas e, neste caso, o teatro de marionetas de luva, apelidado, normalmente, de teatro de fantoches pelas crianças e educadores/as, é uma atividade grupal que favorece a comunicação, a interação e a socialização da criança com o grupo. Por essa razão, estimula a imaginação, a criatividade, a capacidade de improvisação, a confiança e a desinibição. Como afirmam Costa e Baganha (1989), tornar-se alguém é “a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (p. 37).

Estes dois episódios não representam nem a realidade dos/as educadores/as em Portugal, nem a diversidade de situações que podem ocorrer no que diz respeito às práticas de Educação Artística no II. Não obstante, eles provocam-nos a reflexão pelo sentido contrário que assumem.

O episódio 1 possibilita o confronto dum cenário que desvaloriza as práticas de educação artística, as culturas da infância e o brincar como direito. Em tempos-espacos cada vez mais rotinizados, domesticados, compartimentalizados e escolarizados, o faz de conta parece estar a desaparecer das práticas pedagógicas, redefinindo, desta forma, o tempo e os modos de ser criança, assim como a função dos/as educadores/as de infância. Tal como afirma Mia Couto, “brincar não é apenas divertimento, nem assunto de pedagogos. É a génese do que podemos designar de criação artística” (2019, p. 103).

O episódio 2 possibilita testemunhar o quão as marionetas de luva, enquanto mediadoras cinético-dramáticas, são práticas que propiciam às crianças a possibilidade de exteriorizarem o seu pensamento, de se experimentarem, de se testarem e de afirmarem a sua personalidade, de forma lúdica, livre e espontânea. Ele revela o modo como as crianças assumem e atribuem papéis entre si, enquanto “jogadoras”, e como atribuem o papel a um “outro”, exterior ao jogo, enquanto sujeito-público. Possibilita, ainda, assistir ao reconhecimento, pela educadora, da importância daquelas práticas na sua ação pedagógica, por lhe permitirem obter informação crucial sobre a(s) criança(s) e os seus mundos sociais e culturais e, posteriormente, redefinir a sua ação pedagógica.

“Com os olhos bem abertos e a falar” defendemos, neste texto, a necessidade de um maior reconhecimento e valorização do brincar das crianças e das áreas de educação artística no II, pelos/as ministros/as, pelos/as profissionais de educação, pelas direções das organizações socioeducativas, pelas comunidades, pelas famílias e pelas crianças. A tarefa é exigente, mas imprescindível, porque é necessário aumentar complexidade aos quotidianos das crianças no II. Um dos caminhos passa por resgatar o lugar central das áreas de educação artística na ação pedagógica. Resgatar as áreas de educação artística na educação de infância é resgatar a liberdade da criança em relação à forma convencional,

tantas vezes orientada pelos/as educadores/as, de usar o corpo, os objetos, os materiais, os espaços, os tempos, as ideias e até a própria imaginação. É proporcionar à criança tempos-espaços para explorar, conhecer e desenvolver, sozinha, entre pares e com os/as adultos/as. Não se tratará de promover aptidões artísticas ou a manifestação de talentos, mas sim de cuidar do desenvolvimento global, holístico e inclusivo da criança, na relação com a arte e a criatividade.

Referências

- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O Fantoche que Ajuda a Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Couto, M. (2019). *O Universo num Grão de Areia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal. Arts and Young Children*, 27(3), 173-178. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02694231.pdf>
- Pires-Antunes, C. (2017). A educação dramática na formação inicial de professores e educadores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(18), 248-484. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/719/pdf>
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. London: Avebury.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos-Revista Científica*, 50, 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=14109&path%5B%5D=7779>