

# **ARTE TEATRAL COMO CONTRIBUTO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO**

Cátia Simone Bilheri Goulart Carvalho<sup>1</sup>

Adriana Barni Truccolo<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O objetivo da pesquisa foi compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da autonomia de escolares por meio da arte teatral. Estudo qualitativo realizado com 17 escolares do 4º e 5º anos de uma escola do campo na fronteira oeste do RS. Foram propostos três encontros semanais com atividades de expressão corporal, dramatizações e na sequência apresentações em público dos trabalhos desenvolvidos de março a junho de 2019. Os encontros foram observados e registrados em um diário de campo. Inicialmente as crianças não demonstraram interesse em participar das atividades, colocavam empecilhos, não dialogavam e quando o faziam sempre era no intuito de criticar uns aos outros, porém, no decorrer do período envolveram-se de tal forma com o projeto que se tornou visível a melhora na maneira com que se expressavam tanto verbal quanto gestualmente. O relacionamento entre o grupo mudou, sentiram-se confiantes e observou-se espírito de grupo, empatia e o desenvolvimento da autonomia.

**Palavras-chave:** Criança. Autonomia. Arte Teatral.

## **ABSTRACT**

The objective of the research was to understand how the process of developing autonomy in schoolchildren occurs through theatrical art. Qualitative study carried out with 17 students in the 4th and 5th years of a rural school on the western border of RS. Three weekly meetings were proposed with body expression activities, dramatizations and then public presentations of the work carried out from March to June 2019. The meetings were observed and recorded in a field diary. Initially the children did not show interest in participating in the activities, they created obstacles, did not talk and when they did so it was always with the intention of criticizing each other, however, over the period they became so involved with the project that it became visible to improvement in the way they expressed themselves both verbally and gesturally. The relationship between the group changed, they felt confident and group spirit, empathy and the development of autonomy were observed.

**Keywords:** Child. Autonomy. Theatrical Art.

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0009-0009-8869-4695>; <sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>

## **1. INTRODUÇÃO**

O processo de construção da autonomia acontece quando a pessoa adquire a capacidade de definir seus próprios conceitos, de elaborar suas próprias normas e limites, sendo capaz de se autorregular (Silva e Guimarães, 2011). Dessa forma, para a elaboração deste trabalho buscou-se autores que defendessem esta prática como estratégia para o desenvolvimento da autonomia dos escolares. Neste percurso Vygotsky (2003, p.75) diz que “a arte leva as pessoas a se perceberem, perceberem os outros e, então, interagirem” e que “o ser humano é determinado pelo meio social no qual cresce e se desenvolve”. Para Morin et al. (1996) o indivíduo é autor e protagonista de sua história e das diferentes histórias sociais, sofrendo influência dos diversos sistemas de que participa. Neste sentido, para conhecer o potencial autônomo da criança, é essencial compreender os tipos de relações que ela estabelece na sua vida social. Nessa perspectiva, a autonomia é construída pela própria criança, na medida em que existe uma relação de seu mundo interno, de sua própria auto-organização, com as condições externas em que ela se desenvolve.

Para Ramos, de Carvalho e Silva (2023), a autonomia é o fundamento da moralidade e concebe a condição de ser humano enquanto espécie racional e emocional. Durante o processo de desenvolvimento da autonomia, a criança deve receber a atenção adequada e necessária, para que esse processo aconteça de maneira natural, sendo permeada de condições sociais e psicológicas próprias dessa fase do desenvolvimento.

Quando a criança atravessa de forma adequada as fases antecedentes à autonomia, sejam elas a anomia (negação à regra) e a heteronomia (sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou até de uma coletividade) estará formando sua identidade, que será a ponte que a conduzirá a autonomia moral. Assim, quanto mais aprimorado for o processo de individualização do ser humano melhor será a capacidade de atuar com autonomia (Ramos, de Carvalho e Silva, 2023).

No contexto educacional, autonomia representa a condição do aluno que busca por si mesmo as respostas para as perguntas que formarão seu

conhecimento. Por diversas vezes, a autonomia do aluno e da criança em si mesma, é considerada como autogoverno, autoformação e autodeterminação. Esse princípio que caracteriza a autonomia do aluno e da criança em ambiente escolar tem sua origem em preceitos socialistas que influenciaram a autogestão da criança com sendo a autonomia plena (Martins, 2007).

Conforme Pereira (2006), professores, de forma geral, possuem pouco conhecimento sobre a autonomia moral, bem como seu significado e sua importância, podendo realizar práticas equivocadas. A escola deveria proporcionar conteúdos voltados para o ensino da educação moral, para possibilitar à criança a construção de uma identidade autônoma.

Kant (2020) definiu o conceito de autonomia na perspectiva da dignidade humana e do respeito, o que se tornou fundamental para a ampliação dos sistemas legais, sistemas educacionais e da sociedade moderna em sua totalidade. Neste contexto a educação e o modelo escolar criados na modernidade sofreram grandes influências da concepção Kantiana de liberdade e autodeterminação, sendo a “autonomia o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (idem, p. 235).

A partir da pedagogia kantiana, pode-se perceber que uma educação que objetive formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia.

Para Kant (1989) a disciplina não é oposta à autonomia, ao contrário, a disciplina é necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo. No entanto, a disciplina não pode tratar as crianças como escravas, elas precisam sentir sua liberdade, mas de modo que não ofendam os demais. O respeito à dignidade da criança sempre deve estar presente para que não se promova um simples adestramento. A vontade da criança não pode ser quebrada, o que acarretaria um modo de pensar escravo e, portanto, heterônimo. Mas a vontade deve ser disciplinada para que possa se guiar pela razão e assim haja autonomia. Em outras palavras,

educação para a autonomia em Kant não se funda na disciplina, embora ela seja necessária para “domar as paixões” e “abrir espaço para a razão”.

Segundo Kamii e de Clark (1988), Piaget seguiu a linha educacional desenvolvida por Kant (2020) e Rousseau (1995) fazendo da autonomia um dos fundamentais objetivos da educação.

De acordo com o autor os estudos teóricos de Piaget tornaram possível dividir a autonomia em dois aspectos, o moral e o intelectual. Na autonomia moral, é de suma importância que as crianças desenvolvam suas habilidades e competências a fim de resolver e analisar os fatos e situações que se apresentam no seu cotidiano, tendo como escopo o melhor caminho a seguir. Isso implica respeitar os diferentes pontos de vista e seguindo a linha de pensamento Piagetiana a autonomia moral se alcança a partir das relações interpessoais, e a autonomia intelectual é a competência de seguir o seu próprio julgamento.

Para os autores Vygotsky; Luria e Leontiev (2006) a escola, o docente, enfim, toda comunidade escolar, de certa forma são agentes mediadores do conhecimento do educando. Conquistá-lo e transformá-lo em um sujeito expressivo e comunicativo é uma das ações fundamentais na escola hoje, uma vez que a interação ajuda o estudante na compreensão da realidade.

Nesse contexto, a função do educador é mediar este conhecimento de modo a inquietar o pensamento do educando e levá-lo a constituir novos saberes progredindo no processo de desenvolvimento. É certo que a escola não consegue resolver todos os problemas de aprendizagens, contudo, ela pode e deve conduzir o estudante para a promoção na cognição do conhecimento historicamente constituído. Para o docente trabalhar nesta expectativa é necessário que busque caminhos de ensino, instrumentos pedagógicos que auxiliem para o melhor desenvolvimento do estudante para que de fato haja inquietação do conhecimento, para que eles tenham consciência de si.

Incluso nesta perspectiva a arte teatral é, portanto, um elemento informal de educação no sentido de propor ao sujeito uma experiência de vida significativa abrindo-lhe um rico caminho para a descoberta e a exploração de si mesmo e do mundo que o rodeia. Esta é uma das mais importantes

tarefas que o teatro pode desempenhar na educação oferecendo ao aluno metodologias de ensino diferenciadas conduzindo o sujeito a uma aprendizagem significativa. Na escola, o teatro pode oferecer oportunidades de aprendizagem e conhecimento.

Uma das características mais importantes para esta aprendizagem é o uso da comunicação, pois é uma arte que privilegia o uso da linguagem, estimula o desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico do sujeito, promovendo sua interação social. Através desta arte, é possível motivar o estudante a uma aprendizagem dando-lhes suporte para que construa seu próprio conhecimento. Assim, a arte teatral viabiliza a socialização e a interiorização da cultura pelo meio da expressão e da linguagem. Explora as várias formas de expressões bem como: linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e por fim a disposição espacial, necessitando uma total interação do estudante com o grupo o qual este está inserido.

Para Reverbel,

(...) o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (1989, p. 25).

Através do entendimento de si mesmo, do outro e do mundo, a criança amplia sua intelectualidade, pois a arte teatral possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades, aliando prática à reflexão juntamente com as observações de regras.

A arte teatral permite a criança e ao adolescente, situações para este refletir suas ações, proporcionando a consolidação de sua identidade. Nesta conjectura, a arte teatral propicia situações de aprendizagem a partir de práticas que estimulam o senso crítico que, por sua vez permite autonomia ao perceber a si e ao outro como seres diferentes e seres de possibilidades. Deste modo a arte teatral exerce uma função importante na área da Educação, articulando e envolvendo os aspectos: emocional, cognitivo, social, cultural e outros. Sua linguagem universal permite ao educando concretizar uma infinidade de atividades essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e social ferramenta importante que pode auxiliar na construção da autonomia.

Considerando o acima pensou-se em propiciar aos educandos momentos de interação onde gradualmente, através da socialização propiciada pela arte teatral eles desenvolveriam a autonomia de forma espontânea e global. De acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (1997, p.57).

Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o teatro na escola tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

Através do teatro, a criança desenvolve seu potencial criativo, a linguagem oral e corporal, e o lado emocional, organiza o pensamento, desinibe-se e adquire autoconfiança, e desenvolve a autonomia.

Assim, partir do acima exposto formulou-se a seguinte questão de pesquisa: De que forma a arte teatral contribui para o desenvolvimento da autonomia de escolares em uma escola do campo?

A fim de responder a questão de pesquisa traçou-se o seguinte objetivo geral: compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da autonomia de escolares dos 4º e 5º anos do ensino fundamental por meio da arte teatral.

Considerando que os objetivos específicos são as ações realizadas para chegar ao objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos: propor jogos teatrais a fim de estimular a interação e socialização entre as crianças; envolver o grupo nas tomadas de decisão referentes a cenário e figurino a fim de propiciar maior autoconfiança; estimular o desenvolvimento da autoestima dos escolares através da composição dos personagens e posterior encenação teatral.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

Estudo qualitativo de intervenção pedagógica realizado com escolares dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, sendo oito meninas e nove meninos na faixa etária entre dez a doze anos. Os critérios de inclusão foram pautados nas características semelhantes das duas turmas, tais como faixa etária e índice de frequência às aulas.

A Instituição de Ensino onde a pesquisa foi desenvolvida é uma escola do campo localizada no 8º subdistrito de município da fronteira oeste, a 32 km da sede municipal, e atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, oriundos da região e outras localidades.

Por ser uma Escola localizada na zona rural funciona em turno integral, com seus alicerces pautados na Educação do Campo. Segundo Molina (2011, p.11),

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

A Equipe Diretiva da escola é composta pela Diretora e Vice-Diretoras, com uma Coordenadora Pedagógica e uma Orientadora Educacional. O quadro de professores conta com uma professora para a Educação Infantil, quatro professoras para os anos iniciais e oito professoras e dois professores distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No quadro de funcionários estão disponibilizados quatro serventes e duas merendeiras. Esta equipe geral está disponível para atender 133 alunos matriculados na instituição, em turno integral com o funcionamento semanal no horário das 09h00min às 16h00min horas.

A estrutura física da escola contempla as necessidades dos educandos, além das salas de aula dispomos da biblioteca onde está inserida a sala de

informática, um amplo refeitório e um vasto ambiente externo incluindo a praça.

Cada docente desenvolve um Projeto para trabalhar em sua área, entre estes Projetos podemos destacar: Projeto Higiene Bucal, Arte Circense, Projeto Resgatando as Tradições, Projeto Hora do Conto, Projeto Flauta Doce, Projeto Jogos e Brincadeiras, Projeto Horta na Escola e Projeto Tearte. A Escola recebe a visita semanal do Projeto Saúde do Campo, que leva para a Zona rural atendimento médico e dentista para comunidade local, incluindo vacinas e exames preventivos.

Parte dos alunos pertence à região, filhos de proprietários e integrantes do Assentamento Unidos Pela Terra (MST), outros são itinerantes visto que os pais são trabalhadores rurais e a cada safra trocam de emprego o que acaba muitas vezes transferindo-os de região. Neste contexto, a escola procura contemplar a diversidade dos estudantes com projetos pautados na concepção da Educação do Campo.

Os dados gerados foram coletados por meio da observação participante, advinda dos estudos antropológicos que consiste na participação ativa do observador na realidade estudada, isto é, o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação do estudo (Lakatos, 2001). As observações foram registradas em um diário de campo.

Também foi utilizado um diário de campo para anotar as observações.

De acordo com Falkembach (1987), o diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa.

Segundo Triviños (2011) as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é,



compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento.

Após a aprovação do projeto pela equipe diretiva da escola, o mesmo teve início, com três encontros semanais de cinquenta minutos cada encontro.

No cronograma do Projeto foram dispostos encontros ao longo do ano letivo de 2019, com o começo em março e o término em dezembro, esses encontros objetivaram propiciar aos educandos diálogos das diversas formas de expressão, provocando os mesmos a manifestação de suas ideias e dúvidas em ambiente onde se sentiam seguros e confiantes.

Para a realização das dramatizações foi necessário realizar um estudo acerca da fábula “A cigarra e a formiga”, estudar como vivem as formigas e as cigarras, sua classificação, e a releitura da história para que os escolares pudessem interpretar essas formigas e essa cigarra. Como as formigas se portam e como a cigarra se comporta, a disciplina versus o descompromisso e o sonho. Também assistiram a documentários e vídeos. Em seguida, foi estudada a música “Terra Planeta Água’, e fizeram todo o caminho de uma nascente da água até a chegada ao rio, estudando e contemplando o movimento da água nos córregos”. Alguns escolares seriam a água, outros a terra. Logo, para que os mesmos incorporassem água e terra, foi necessário o estudo não só da música, mas do significado e da importância da água e da terra no planeta.

Os ensaios culminaram com as dramatizações da fábula: A cigarra e a formiga e do musical: Planeta Água, os quais foram apresentados na Semana Arrozeira e na Feira do Livro em nosso município.

### **3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O objetivo deste trabalho foi compreender a importância da arte teatral como estratégia no desenvolvimento da autonomia de escolares na faixa etária entre dez a doze anos.

Para Piaget (2001) o terceiro período (sete aos 11/12anos), é o das operações concretas, a criança conhece e organiza o mundo de forma lógica ou operatória. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem

socializada), pois a fala egocêntrica desaparece devido o desejo de trabalhar com os outros (idade escolar), sem que, no entanto, possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum.

Na primeira semana em que o projeto passou a ser desenvolvido apresentei aos alunos a proposta e expliquei o que ocorreria nos encontros, perguntei a eles se já haviam participado de atividades envolvendo o teatro e eles me responderam que não, ficaram inseguros com a proposta, mas ao mesmo tempo ansiosos para saber o que aconteceria, após a conversa inicial, realizei com eles atividades de expressão corporal entre elas as brincadeiras de mímica, expressão dos sentimentos por meio de gestos e a brincadeira da cabra cega. Todas essas brincadeiras foram propostas com o intuito dos estudantes descobrirem o seu corpo e o do outro, procurando compreender como ocorre a comunicação através da expressão corporal.

De acordo com o referencial teórico deste trabalho, para Reverbel (1989) “o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia. ” Ao tecer as palavras do autor com as práticas desenvolvidas com os educandos foi possível perceber embora que em curto espaço de tempo, o entusiasmo que eles demonstraram ao término desse período, começaram a semana seguinte perguntando: Professora vai ter encontro hoje? Qual vai ser a atividade? Essas perguntas foram feitas a cada véspera dos encontros que aconteceram e acontecem até hoje.

Após a acolhida dos alunos e as atividades realizadas na semana anterior, os alunos começaram a semana muito entusiasmados, pois realizaram atividades diferenciadas e isso trouxe grande expectativa e curiosidade para eles. Então propus para o grupo as apresentações na semana arroteira e na feira do livro, no momento eles ficaram inseguros e muitos não aceitaram participar, porém, depois com incentivo dos colegas concordaram com a proposta.

Primeiramente comecei trabalhando com eles a música Planeta água, escutamos e cantamos a música, logo a seguir discutimos sobre a importância da água em nosso planeta, realizamos atividades envolvendo expressão corporal representando as águas calmas e agitadas as quais eram retratadas

na música. Para Vygotsky (1989, p. 75) “pela interação social, a criança tem acesso aos modos de pensar e agir coerentes com seu meio e a cultura compartilham as formas de raciocínio, as diferentes linguagens, tradições, costumes e emoções”. Propiciar aos educandos estes movimentos voltados para a interpretação de personagens, onde eles tinham que se sentir outro, nesse caso a água, provocou neles certa espontaneidade, logo notei que se expressavam com mais facilidade uns auxiliando os outros sem receios. Nesse momento percebi o quanto estava sendo significativo para todos nós a realização deste Projeto.

“ Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber’ Freire (1997, p.24). Quando pensei na realização desse trabalho com o objetivo de construir ao lado dos escolares a autonomia, foi baseado nesse conceito que Freire pontua em suas reflexões, que busquei proporcionar aos educandos movimentos que os libertasse da condição passiva e os impregnassem de senso crítico e opiniões próprias, senti com as palavras do autor a responsabilidade que tenho quanto educadora em respeitar e provocar cada vez mais a curiosidade do ser inconcluso que assim como eu deve lutar para participar ativamente das decisões que nos levam a exercer plenamente nossa cidadania.

Nas duas semanas seguintes montamos a coreografia para a dramatização do musical Planeta Água, assistimos vídeos de outros musicais com o mesmo tema, escolhemos os figurinos, distribuímos os papéis entre os participantes. De início eles ficaram um pouco tímidos com a representação, mas aos poucos foram se descontraindo. Pude perceber a descontração deles com os ensaios e a grande satisfação que eles sentiam em estar ali. Neste período os ensaios começaram a engrenar, a coreografia ganhou corpo, os atos ficaram visíveis e eles começaram a demonstrar mais segurança na realização da coreografia, embora nosso tempo de ensaio fosse apenas cinquenta minutos, esse tempo rendia muito, ao chegarem pela manhã na escola vinham correndo me abraçavam e perguntavam:

*“Professora vai ter ensaio hoje?”*

A pergunta, carregada de ansiedade e expectativa demonstrava o tamanho do interesse deles pelo trabalho que estava sendo realizado, sem contar nas incansáveis demonstrações de carinho que eu recebia.

Conforme está citado no referencial teórico:

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (Antunes, 2007, p.12).

Através dessa prática foi possível construir laços afetivos com o elenco, ali não estava mais a professora e os alunos, mas sim um harmonioso grupo teatral envolvido amorosamente com o espetáculo, todos esses acontecimentos serviram como estímulo para o meu trabalho, receber demonstrações de afeto e carinho por parte dos educandos me trouxe a certeza que estava no caminho certo para a construção não só da autonomia dos participantes, mas da minha também.

O mês de maio chegou com ele também a data para a apresentação do Musical Planeta Água nesse período apresentou para eles o nosso próximo trabalho que seria a Dramatização da Fábula a Cigarra e a Formiga, primeiramente questionei eles sobre o que eles conheciam da história, logo contei a fábula para o grupo, na sequência exibi o vídeo com a narrativa seguido das imagens, eles ficaram encantados com o desfecho da fábula, conversamos sobre como faríamos para escolhermos quem representaria o personagem principal, o que me surpreendeu bastante, pois, as meninas disputaram o papel da cigarra com muito interesse, então decidimos pelo sorteio, fiquei então com o papel da formiga rainha um dos alunos representou à árvore e os demais as formigas operárias, no decorrer desse período continuamos realizando os ensaios do Musical Planeta Água.

O meu objetivo em participar do espetáculo representando uma das personagens principais era o de transmitir para o grupo o quanto eu estava comprometida e confiante com o espetáculo, eu estar presente como parte do elenco transmitia para os educandos uma segurança juntamente com a admiração que eu lia nos olhos deles. “A alegria não chega apenas no encontro

do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997).

As datas das apresentações foram se aproximando, começamos a ensaiar os dois espetáculos concomitantemente, ajustar coreografias e estudar o universo das formigas e das cigarras, exibi para o grupo o filme: Lucas um estranho no formigueiro, com o objetivo de construir com os alunos um pouco da rotina das formigas e conhecer também qual a função delas em nosso ecossistema, dialogamos muito sobre esse assunto. Comecei a perceber o quanto esse trabalho estava tornando-me próxima do grupo, cada vez mais podia sentir a admiração no olhar deles, em contrapartida estava muito empolgada, diria emocionada, apaixonada com todo aquele envolvimento e expectativa frente a algo totalmente novo para todos nós. Almeida e Mahoney (2004) consideram o afeto uma das principais influências positivas e ativas no processo de aprendizagem. Esta afirmação vem assegurar a conquista apreciada com o desenvolvimento deste projeto.

As semanas seguintes recebemos da equipe diretiva da escola o material solicitado para a confecção dos figurinos e cenários, começamos então mais uma etapa dessa empreitada. Anotei então as medidas dos alunos para confeccionar os figurinos e prosseguimos com os ensaios. Ao longo dessa semana ocorreram vários fatores surpreendentes: a maneira com que eles começaram a opinar sobre a confecção dos figurinos, o modo com que o grupo passou a realizar os ensaios dando sugestões nas coreografias e na interpretação dos papéis. Bom estava chegando o dia da apresentação do musical: Planeta Água. A ansiedade começou a tomar conta do grupo, eles ficaram tão inquietos, que cheguei a pensar que poderia não sair como o planejado. Embora o meu objetivo com o projeto tivesse outro enfoque, a expectativa dos alunos com a apresentação era muito grande o que aumentava mais a minha responsabilidade, e isso me causou uma imensa aflição. Segundo Freire, “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (1997, p 29).

Essa expectativa em torno da apresentação, a ansiedade a qual nós, enquanto grupo, sentimos, posso explicar nas palavras de Freire expostas na citação acima. Com certeza resistimos sim igualmente aos obstáculos para juntos contemplarmos a alegria de vivenciar os momentos os quais compartilhamos com este trabalho.

O dia estava chegando, fizemos um último ensaio foi com o figurino, fiquei orgulhosa, nem parecia que na semana anterior eles haviam feito toda aquela algazarra. Senti um imenso alívio. Eles estavam confiantes embora ansiosos com o desconhecido. No dia da apresentação chegaram na escola radiantes e eu nervosa, o CTG repleto de gente, a toda a hora me diziam:

*“Ai professora que nervoso! “(sic)*

Em nenhum momento pensaram em desistir, o que me proporcionou certa tranquilidade. Eles estavam ansiosos, mas, ao mesmo tempo realizados com a apresentação. Depois de prontos ensaiamos uma última vez antes do espetáculo e correu tudo bem. Nos encaminhamos para o pátio da escola onde aguardamos sermos chamados, tiramos fotos, algumas mães estavam ali ‘corujando’ os filhos e filhas, a ansiedade estava abrindo espaço para satisfação e alegria, uma das alunas me disse:

*“ Ai professora! Estou nervosa! “*

Eu respondi para todo o grupo – *“Gente vai dar tudo certo! Vocês serão aplaudidos de pé! Depois disso o Rincão (localidade rural onde a escola está inserida) será pequeno para o talento de vocês! “*

Estas palavras para eles foram de fundamental importância para a segurança deles. O local estava lotado, o espaço para a apresentação era pequeno, porém não foi empecilho para o sucesso do espetáculo, eles realmente foram aplaudidos de pé pela grande maioria, estavam radiantes e eu também fiquei muito satisfeita com o resultado do nosso trabalho. Depois da apresentação uma das alunas participantes do projeto me questionou:

*“Professora, a senhora disse que todos aplaudiriam de pé nossa apresentação, porém alguns não levantaram!”*

Nossa fiquei muito surpresa com a observação dela, mas respondi que embora as apresentações fossem um sucesso sempre iria ter alguém que aplaudiria sentado. Após o término desse trabalho pude perceber o quanto eles haviam mudado, estavam mais confiantes e receptivos.

Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (Ribeiro, 2005, p.131).

A relação que Vygotsky se refere entre o pensamento e a linguagem foi percebida no decorrer deste trabalho, pois no início dos encontros os alunos não demonstravam interesse em participar das propostas ofertadas, colocavam empecilhos não dialogavam entre eles e quando o faziam sempre era no intuito de menosprezar uns aos outros, porém, no decorrer desse período os participantes envolveram-se de tal forma com o projeto que se tornou visível a melhora na maneira com que se expressavam em todos os sentidos tanto verbal quanto gestual e escrita.

Passado a inquietude do primeiro espetáculo a últimas semanas que trago no meu Diário de Campo para a discussão dos resultados transcorreu de forma tranquila, o grupo ensaiou bastante, embora estivéssemos todos ansiosos com a próxima apresentação, até porque seria na cidade em plena Feira do Livro. Os preparativos para espetáculo a produção do cenário tudo certo, nesse momento era como se todos nós fossemos um só partilhando ideias e dividindo tarefas. No dia do espetáculo fomos para a cidade, a alegria do grupo era visível em cada rosto, em cada olhar, confesso que eu estava muito nervosa, mas ao mesmo tempo muito feliz e emocionada com o comprometimento de todos. Chegamos à cidade às 10h30min e a nossa apresentação era às 11h15min, foi uma correria danada, fomos às pressas para o camarim, figurino para cá e cenário para lá, tudo arrumado e lá fomos nós, dez minutos no palco e chegamos ao fim do espetáculo, e lá estávamos nós mais uma vez recebendo os aplausos da plateia. Confesso que chorei de tanta emoção, quando retornamos para o camarim foi uma comemoração só,

a alegria e a satisfação estavam estampadas naqueles rostinhos lindos. Naquele dia havíamos combinado um almoço de comemoração do excelente resultado do nosso trabalho, depois do almoço visitamos a Feira do Livro prestigiando os outros espetáculos passeamos pelas bancas das livrarias, o grupo estava radiante, já queriam apresentar novamente o espetáculo.

Nessa interpretação a forma é o que menos lembra um invólucro externo, uma espécie de casca de que se reveste o fruto. Ao contrário, a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares. (Vygotsky, 1999, p. 177)

Pontuando as afirmativas de Vygotsky a casca na qual os educandos estavam envolvidos rompeu-se os tornando sujeitos participantes ativos do processo pelo qual passaram, provando o quanto é importante um olhar sensível do professor (a) para a realização de uma intervenção bem-sucedida.

Quando me refiro a construção da autonomia trago a compreensão Kantiana que defende a autonomia na perspectiva da dignidade humana e do respeito (Kant, 2020). Procurei com esse trabalho proporcionar aos alunos movimentos que os inquietasse perante os acontecimentos cotidianos na escola, família e comunidade. Para Piaget (1932-1994) só a cooperação conduz a autonomia moral do indivíduo levando-o a apreciar as regras propostas e não apenas obedecê-las. A autonomia do ponto de vista intelectual desprende as crianças das normas impostas pelos adultos, e do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade, por uma norma própria a da consciência.

Usar a arte teatral como estratégia para a construção da autonomia está assegurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando o documento deixa claro que:

“O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. Dramatizar não é somente uma



realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (p.42).

Após estas incríveis experiências outras ideias foram surgindo, novos desafios seriam enfrentados, o grupo já demonstrava segurança em todos os sentidos, na maneira de se posicionar perante as situações tanto quanto no modo de agir uns com os outros. O projeto aproximou as crianças, criou o sentimento de empatia, enfatizou a necessidade de colaboração mútua do grupo pelo grupo e auxiliou na conquista de uma autonomia antes desconhecida.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do presente trabalho foi o de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da autonomia de escolares em uma Escola Pública no Município do Alegrete.

Através do Projeto Tearte foi possível contribuir no desenvolvimento da autonomia dos participantes, estar presente nesse processo trouxe imensa satisfação e sentimento de dever cumprido, e quando me refiro ao “dever cumprido” trago as palavras de Freire (1997) “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebiam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.” É nesse sentido que pronuncio “dever cumprido” com o intuito de desafiar-me e mergulhar rumo ao desconhecido, com a esperança, a alegria e o comprometimento que todos nós professores devemos ter e sentir ao observar as inquietações que os educandos demonstram numa narrativa silenciosa e íntima, revelando sem revelar, sem palavras para contar, apenas nos gestos, olhares na maneira de se relacionarem com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte :Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2004.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. ano 2. n° 7, julho /set 1987.p. 19-24

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Vol. 1. Buenos Aires: Editorial Sudamericana,

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAMII, Constance; DE CLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Trad. Elenisa Curt. Campinas: Papirus, 1988.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**. Trad Marco A. Zingano. Porto Alegre; São Paulo: LPM, 1989.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2020.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamento FALKEs de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001, 4ª ed.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. In: Cadernos de Pesquisa. Março. 2007.

MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo** apud MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). Educação do Campo. Revista Em Aberto, INEP, vol. 24, n° 85, Brasília, 2011.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I. et al. **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PEREIRA, Regiane Larréa. **Psicologia Clínica: infância e família**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade. Monografia. Porto Alegre. Março. 2006.

RAMOS, Élison Davi Crispim; DE CARVALHO, Waldênia Leão; SILVA, Emilly Daiane Crispim. Acordos, combinados, normas e as regras de convivência na escola: desafio para educação do século XXI. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 4, p. 2918-2944, 2023.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milhet. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SABINI, Maria Aparecida, **Psicologia Do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2010.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar**. In: V EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiás. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVINÔS, A. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais** SÃO PAULO. EDITORA ATLAS S.A. — 1987 Revista Em Aberto, INEP, vol. 24, n° 85, Brasília, 2011.

VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo – SP: Ícone Editora Ltda., 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H.. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1989.