



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO**

Aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às oito horas, na por webconferência pela ferramenta Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Dora de Andrade Silva (UFMS), Gabriela Di Donato Salvador Santinho (UFMS) e Vinicius da Silva Lírio (UFMG), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **ANA PAULA GALDINO DA SILVA**, CPF 05657760107, do Programa de Pós-Graduação em Artes, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**A contação de história na educação infantil: teatralidade e educação somática**" e orientação de Dora de Andrade Silva. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

**EXAMINADOR****ASSINATURA****AVALIAÇÃO**

Dra. Dora de Andrade Silva (Interno)  
Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Interno)  
Dr. Vinicius da Silva Lírio (Externo)  
Dra. Simone Rocha de Abreu (Interno) (Suplente)

**RESULTADO FINAL:**

( X ) Aprovação ( ) Aprovação com revisão ( ) Reprovação

**OBSERVAÇÕES:** Fazer as correções sugeridas pela banca, em especial uma revisão textual, e se dar especial atenção aos pontos que tocam o comitê de ética.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

**Presidente da Banca Examinadora**

**Aluna**



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Di Donato Salvador Santinho, Usuário Externo**, em 10/04/2023, às 17:45, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dora de Andrade Silva, Usuário Externo**, em 13/04/2023, às 08:47, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinícius da Silva Lírio, Usuário Externo**, em 13/04/2023, às 10:59, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Galdino da Silva, Usuário Externo**, em 14/04/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3898849** e o código CRC **40226541**.

## COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ANA PAULA GALDINO DA SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TEATRALIDADE E EDUCAÇÃO SOMÁTICA**

CAMPO GRANDE  
2023

ANA PAULA GALDINO DA SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TEATRALIDADE E EDUCAÇÃO SOMÁTICA**

Artigo apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Dora de Andrade Silva.

CAMPO GRANDE

2023

**Resumo:** Esta pesquisa, vinculada ao programa do Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes, buscou discutir a prática da contação de história na formação da criança na educação infantil, ao propor elementos do teatro e alguns princípios da educação somática para a sala de aula sob a perspectiva de seus possíveis desdobramentos criativos e pedagógicos. Para isso, foi realizado um levantamento teórico dos principais pressupostos da educação somática, investigando ainda o campo da teatralidade e da contação de histórias. O presente estudo traz um levantamento bibliográfico dos temas contação de história, educação somática, teatralidade e educação infantil, abordados na pesquisa e elabora um roteiro de experimentações pensadas para sala de aula. A partir de Slade (1978), Vianna (2005) Souza (2006) Strazzacappa (2001, 2009), Fortin (2010), Dewey (2010), Machado (2010, 2015), Miller (2012, 2016), Santos (2017) e Janiaski (2021), entre outros teóricos, a pesquisa buscou compreender as possíveis relações e complementaridades entre contação de história, teatralidade e princípios da educação somática presentes na prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: Arte educação; Artes Cênicas; Teatro; Corpo.

#### ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master in Arts program - Prof-Arts, sought to discuss the practice of storytelling in the formation of children in early childhood education, by proposing elements of theater and some principles of somatic education for the classroom under the perspective of its possible creative and pedagogical developments. For this, a theoretical survey of the main assumptions of somatic education was carried out, also investigating the field of theatricality and storytelling. The present study brings a bibliographical survey of the themes of storytelling, somatic education, theatricality, and children's education, addressed in the research, and elaborates a script of experiments thought for the classroom. Based on Slade (1978), Vianna (2005) Souza (2006) Strazzacappa (2001, 2009), Fortin (2010), Dewey (2010), Machado (2010, 2015), Miller (2012, 2016), Santos (2017) and Janiaski (2021), among other theorists, the research sought to understand the possible relationships and complementarities between storytelling, theatricality and principles of somatic education present in pedagogical practice in classroom.

Keywords: Art Education; Performing Arts; Theater; Body.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu amigo André Kuhn, que foi meu exemplo e porto seguro desde o primeiro momento desse processo. Obrigada por todas as conversas, desabafos, sorvetes e por não me deixar desistir.

À casa do André Kuhn, que foi minha sala de estudos particular. E novamente ao André, por inventar inúmeros pretextos para sair de casa e me deixar estudar.

Ao meu noivo, Alexander Carrasco, por me acolher nesses meses difíceis, me alimentar quando estava sem tempo de preparar algo, me acalmar e compreender as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos Thacio Fagundes, Johnny Lima e Débora Alegrencio, pelas horas de conversa, apoio e por me manterem motivada.

À minha querida avó Alice Maria Galdino, por todas as vezes que tomamos um café enquanto me contava alguma história do seu passado.

Aos meus pais, Célia e Augustinho, pelo apoio, carinho e proteção.

À Professora Flávia Janiaski, que acreditou em mim e me mostrou o mundo mágico da contação de histórias.

Aos meus colegas de turma, que estiveram presentes, mesmo que de forma online, dispostos a ajudar.

À minha orientadora Dora de Andrade, pelos momentos de trocas, de compreensão e por me direcionar nessa caminhada.

Aos professores do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes

E, enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui o meu muito obrigada!

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve o objetivo de compreender a prática da contação de história na formação da primeira infância a partir de elementos da teatralidade e da educação somática para a sala de aula, e buscou investigar, teoricamente, as relações corporais e criativas a partir de uma proposta de contação de história na Educação Infantil (EI).

Para a pesquisa, fez-se necessário entender de qual criança estamos falando, e por isso acredito ser importante trazer a sociologia da infância para esse debate. A Doutora e pesquisadora Amanda Cristina Marques (2017) nos traz que

A Sociologia da Infância emerge como campo de estudos que questiona a concepção clássica de socialização (segundo a qual a criança é compreendida apenas como objeto do processo), e propõe a percepção da infância como construção social, componente estrutural da sociedade, apontando a criança como ator e sujeito produtor de cultura (MARQUES, 2017, p. 150).

Esse campo de estudo propõe dar visibilidade à criança e reconhecer seus modos próprios de ser e estar no mundo, que precisa de acolhimento, da escuta sensível e espaço para ser criança, considerando-a como pessoa histórica e social, deixando para trás a ideia de criança como um adulto em formação, ou um ser incapaz, que necessita de ordem e do autoritarismo adulto.

Como sugere Marques (2017), sociologia da infância reconhece que a criança é um sujeito, produtora de cultura, e que as crianças vivenciam suas infâncias de acordo com o contexto social em que estão inseridas. A infância precisa ser entendida pela voz da própria criança e através de seus conhecimentos e vivências em pares. Por isso, busca-se garantir à criança a participação efetiva na construção de culturas. Cabe ao adulto oferecer à criança ambientes seguros para o brincar, participar, expressar e escolher, favorecendo a construção da autonomia do ser.

Sobre o tema, a doutora e pesquisadora Fabiana de Oliveira (2010) traz suas considerações. Para ela,

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p.5).

A educação infantil, então, precisa ter contato com o ambiente, em que se deve respeitar esse ser social em formação, construindo relações (sociais e de mundo) que ampliem as possibilidades de aprendizagem, valorizando as formas próprias da criança se expressar. É sabido que a criança necessita da proteção e supervisão do adulto, e a sociologia da infância não trata sobre deixar a criança sozinha ou sem cuidados, mas é o olhar para o ambiente escolar prezando pelo equilíbrio do cuidado e educação, manter o bem-estar da criança, mas entendendo que ela é a protagonista, ou seja, conceber “as crianças enquanto cidadãos e sujeitos ativos que se desenvolvem e interagem com o mundo, a partir de muitas experiências, dentre elas a brincadeira, no momento de seu direito de vivenciar as suas infâncias distintas” (OLIVEIRA, 2010).

Pensando a criança que cursa a educação infantil, seu desenvolvimento acontece por meio do lúdico, do contato, da experiência, contexto em que a contação de histórias se revela um valioso meio de desenvolvimento de habilidades, ou seja, uma forma lúdica para que as crianças conheçam histórias, interajam com o contador de tais histórias e possam experimentar atividades, seja de forma oral, escrita, gráfica (desenhos) ou corporal. Inserida no cotidiano da criança, a contação de histórias pode favorecer a interação social, possibilitando - por meio do olhar, do toque, do estar juntos e estar em ação - desenvolver as habilidades propostas na ementa curricular da educação infantil. A arte de contar história está, então, presente na vida da criança de forma intrínseca, sendo estudada por estudiosos ao longo dos anos, como Janiaski (2021), Cardoso e Faria (2016), Marcondes (2010), Girardello (2007) e Souza (2006).

A criança que cursa a educação infantil está na fase de descobertas, e a contação de histórias permite o incentivo à leitura, a exploração da criatividade e ideias, ampliando, assim, o repertório individual e cultural do ser. Essa fase marca o início do relacionamento em grupo, da percepção acerca das diferenças e do interesse por um mundo do faz de contas, um mundo lúdico, no qual as crianças sentem medo, relacionam o real com o imaginário e buscam o próprio universo de magias, pois a criança, quando brinca, elabora a própria verdade. Para a professora pesquisadora Flávia Janiaski (2021),

A contação de história tem o potencial de aguçar na criança o prazer, a observação, a imaginação, o lúdico, ampliar o vocabulário, estimular a linguagem oral, a escrita (quando chegar a idade), além de ser uma maneira de criar uma ponte entre realidade e fantasia, ou seja, entre os dois mundos que a criança naturalmente habita (JANIASKI, 2021 p.48).



Para a autora, a criança tem, em si, a fantasia e, por ela, constrói mundos diversos, onde a realidade pode ser modificada a bel prazer, de modo que uma simples árvore possa ser ressignificada em um enorme e terrível monstro, por exemplo. Essa experiência da contação de história conduz a uma vivência infantil cheia de descobertas. A contação de história, na sala de aula, precisa que o professor, ou professora, consiga envolver as crianças de modo a despertar nelas o interesse, a busca, a compreensão e a vontade de experimentar. Por isso, pensa-se no corpo como uma totalidade em que físico e emocional se relacionam. É a partir deste corpo total, desta soma, junto com o jogo dramático infantil e a contação de história, que acontece a expressividade. Ao descobrir as próprias expressões, o aluno se relaciona com outros corpos e grupos sociais.

Diante disso, a pesquisa visou a responder a seguinte questão: Como a prática da contação de história, aliada à teatralidade e a alguns princípios da educação somática inserida na sala de aula, é capaz de auxiliar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança que cursa educação infantil? Para tanto, esse estudo busca compreender a prática da contação de história na formação da primeira infância, na etapa da educação infantil, a partir de elementos do teatro e da educação somática para a sala de aula, pensando seus possíveis desdobramentos criativos e pedagógicos.

Para isso, a pesquisa buscou levantar os principais pressupostos da educação somática e sua relação com o desenvolvimento infantil; investigou o campo da teatralidade e da contação de história em seus conceitos e práticas relacionados ao trabalho lúdico na educação infantil; identificar possíveis atravessamentos somáticos na contação de história que proporcionem o desenvolvimento da criança na educação infantil, e refletir sobre a contação de história enquanto prática artística e pedagógica.

Este artigo discute a temática da pesquisa apresenta um panorama de seus aportes teóricos, que buscaram tratar sobre a conceituação dos termos elencados nesta introdução, bem como relacionar os principais autores que serviram como base teórica da proposta pedagógica elaborada. A seguir, também pontuarei brevemente minha inserção na educação, bem como algumas de minhas práticas pedagógicas como professora da educação infantil, visando a aproximar o olhar sobre minha ação docente.

## **APORTES TEÓRICOS**

Neste tópico, apresento os referenciais teóricos utilizados na investigação. Início apontando os autores que tratam sobre sociologia da infância, teatralidade e contação de história. A seguir, aponto os autores que tratam da educação somática.

### **Sociologia da infância**

A sociologia da infância surge no Brasil na década de 1940, mas começa a ser tema de pesquisas a partir da década de 1970, sendo então, um tema relativamente novo, mas bastante explorado pela educação, por autores como Sirota (2001), Corsaro (2002), Sarmiento (2003, 2005, 2007), Delgado e Müller (2005), Abramowicz (2009, 2015, 2018) Oliveira (2010) Bastos (2014), Marques (2017), entre outros.

Para Anete Abramowicz (2009), socióloga, doutora em Educação e pós-doutora em Sociologia da Infância, “ao longo da história, atribuíram-se a ela (a criança) características diversas, desde aqueles que a consideraram em perigo (frágil, dócil, ingênua, pura etc.) até os que a consideraram perigosa (violenta, indócil, incivilizada, com pouca humanidade etc.)” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 374). Essa percepção da criança traz a ideia de incapacidade e vulnerabilidade, e ela (a criança) se torna o sujeito sem conhecimento, que precisa de um adulto que o domine em uma relação de poder.

Com o passar do tempo, o entendimento de infância foi se modificando e, a partir da sociologia da infância, surgem os três princípios fundamentais: criança sujeito de direitos; criança como sujeito social; criança produtora de cultura (ABRAMOWICZ, 2018).

Para Abramowicz (2018, p. 379), o primeiro princípio “diz respeito à criança como sujeito portador de direitos e, devido a isso, tem agência” e a sociedade começa a tratar a criança com mais “respeito”, preocupando-se com a sua saúde, higiene, qualidade de vida e educação. Assim, passa a haver leis que protegem a criança e lhe asseguram uma vida digna. Além disso, a sociologia da infância deixa para trás a ideia da criança como adulto em miniatura e passa a considerar a criança como sujeito de direito, alguém que deve ser ouvido e respeitado. Traz, assim, a infância como uma construção social, contribuindo para um novo olhar sobre a infância e a criança.

Partindo dessa concepção, o segundo princípio apresentado por Abramowicz diz respeito “à infância como construção social histórica e não universal” (2018). Assim,

como é defendida por outros autores, a socialização deixa de ser impositiva, baseada na ação dos adultos para as crianças, e passa a ser interativa, compreendendo a construção do ser social pela troca de experiências com seus próximos, buscando a construção da identidade do sujeito.

Ainda sobre esse princípio, a autora Gisele Souza (2007, p. 07) afirma que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido, a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”, ou seja, cada criança é única e tem a sua própria infância, partindo de suas singularidades no mundo.

Complementando esse pensamento, e trazendo para o campo da educação, a autora Carla Rinaldi (2002) defende que “as crianças são sujeitos sociais. A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche” (RINALDI, 2002). Por isso, como professores e educadores, devemos ouvir as suas vozes, para lhes atribuir a construção da sua identidade cidadã.

A autora e mestre Lilian Bastos (2014) traz a ideia de criança como sujeito social e aborda o cotidiano da escola. Para ela,

quando as crianças são possibilitadas a opinar sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, elas assumem o seu papel político e então lançamos olhar sobre a escola como um ‘espaço social das crianças’. Olhar a criança na condição de sujeito social, construtor de cultura, cidadão com direitos e deveres, capaz de opinar sobre tudo que lhe diz respeito, requer a ruptura de paradigmas e concepções autoritárias e hierárquicas já enraizadas em nossa história. Para almejarmos a escola como sinônimo de espaço social democrático, precisamos reconhecer e respeitar as diferentes culturas, valores e crenças trazidas na bagagem de cada criança e de cada professor (BASTOS, 2014, p. 39).

Por fim, o terceiro princípio, definido por Abramowicz, defende que “as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura” (ABRAMOWICZ, 2018. p. 379), ou seja, a criança é vista como ser social, com direitos e que produzem sua própria cultura. É através da cultura da infância que podemos compreender a criança como sujeito cultural, que cria pelas suas experiências e sua interpretação de mundo e não pelo que lhe é imposto.

Complementando o pensamento de Abramowicz e Sarmiento, as autoras e professoras Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2005) trazem a ideia geral de socialização. Segundo as autoras,

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, precisamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.353)

Neste sentido a sociologia da infância, no campo da educação, busca formas de ressignificar o nosso olhar para a criança pequena, procurando compreender e evidenciar as manifestações das crianças, na sua forma de criar e modificar culturas e sua forma de interação com o mundo. A criança é vista como produtora de cultura, diferente da cultura produzida pelos adultos, pois parte da singularidade de cada criança.

Abramowicz (2018) nos traz a criança como contemporânea:

O que é ser contemporânea? A criança habita em uma espécie de fratura no tempo que faz com que o tempo não se assemelhe e nem se junte. Ou seja, a criança ao nascer nos indica, em relação ao tempo, que ele não é igual ao que foi, e nem é continuidade. A criança está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura. A criança é um presente do qual nós, adultos, não fazemos parte e desconhecemos, pois não somos mais crianças é um presente em infância, um tempo que não somos/temos mais. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375)

Dessa forma, a autora sugere que a criança vive no seu próprio tempo e espaço, tempo esse que, como adultos, não temos mais, mas, por não entender esse conceito de criança contemporânea como adultos, queremos poder controlar tudo, inclusive as crianças. Por isso, faz-se tão necessária a compreensão da cultura da infância que Sarmiento (2003) nos traz, como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação” (SARMENTO, 2003, p. 3-4), ou seja, a criança constrói seu próprio sistema de significação do mundo, que difere da maneira em que o adulto enxerga.

Para Marques (2017), o conceito de culturas da infância permite-nos compreender as crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele, caracterizado

pelo processo de reprodução interpretativa, pelo jogo simbólico e a alteração da lógica formal.

Neste sentido, Sarmento escreve:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (SARMENTO, 2007, p. 35).

A sociologia da infância, então, vem como uma ponte para que os adultos possam repensar suas práticas de autoritarismo e compreender o universo da criança através da própria criança e busca compreender a criança como ser social que é atravessada por variáveis sociais (de geografia, gênero, etnia, sociocultura, de forma ampla...) que influenciam as diferentes formas de viver a infância.

Partindo desse pressuposto, buscamos as contribuições da sociologia da infância para a educação que se faz presente neste estudo, na perspectiva de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criança para que ela possa ser ouvida e considerada. Apoiada nessas colaborações, vemos a contação de história e alguns atravessamentos somáticos como parte desse processo de desenvolvimento, capaz de trazer colaborações reais para o desenvolvimento da criança pequena.

### **Teatralidade e contação de história**

Ao ouvir uma história, a criança é motivada a transmitir a sua própria história de maneira natural, sendo capaz de compreender a sociedade, à qual pertence, por meio de suas próprias experiências. Para a autora e pesquisadora Gilka Girardello (2007),

(...) é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [as crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. (GIRARDELLO, 2007, p. 10).

A contação de história, assim, mostra-se como uma prática com considerável importância para o desenvolvimento das crianças enquanto “sujeitos culturais” (ibid., p. 10), pois promove a construção da criança enquanto protagonista da própria experiência enquanto ser humano, que vive momentos e sabe (e pode) narrar tais experiências como sujeito social. Quando a criança não tem acesso a essas histórias, a sua formação enquanto indivíduo passa por dificuldade. Flávio Desgranges (2010), professor e pesquisador, pontua que “quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (DESGRANGES, 2010, p. 23).

Conceitualmente esta pesquisa serve-se da “experiência sobre o pensamento”, do pedagogo e filósofo John Dewey (2010), para quem tal experiência acontece quando algo nos afeta e é capaz de formar e transformar, considerando que, para isso ocorrer, é necessário estar aberto aos acontecimentos e se deixar ser tocado por eles. Partindo desse olhar, o doutor e pesquisador Jorge Larrosa Bondía (2002) contribui trazendo a palavra “experiência”, que vem do latim *experiri*, provar (experimentar). Segundo suas palavras “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDIA, 2012, p. 25).

Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2012, p. 21). A experiência, então, é vista como singular e pessoal, já que muitas coisas acontecem em conjunto, em pares, mas nem tudo irá atravessar da mesma forma.

Trago para essa discussão um acontecimento em uma aula de arte na turma da educação infantil. As crianças estavam fazendo uma atividade com massinhas de modelar, e uma aluna veio até mim, pedindo que eu “fizesse sua unha”. Questionei sobre como se “fazia unha”, ela me contou que a sua mãe a levou como acompanhante no salão de beleza com todos os detalhes da visita. A menina queria que eu pintasse suas unhas com esmalte rosa (mesmo não tendo essa cor de massinha disponível no momento), ela também me ensinou a limpar os cantos da unha e no fim, agradeceu meus cuidados.

Quando me dei conta, havia uma fila de meninas esperando para serem atendidas no “meu salão”. Os meninos ficaram curiosos com a fila inesperada na sala e resolveram participar do jogo, mas surgiu a problemática comum das convenções machistas que atravessam as crianças desde muito novos: “menino não pinta a unha”. Eu não interfeiri

na conversa e deixei que as próprias crianças resolvessem a situação, então um aluno sentou do meu lado e pediu pra eu ensinar a ele, pois seria meu ajudante, e todos os outros meninos aceitaram a ideia e eram meus ajudantes no salão. Dessa forma, uma massinha de modelar na mão de uma criança tornou a sala de aula em um salão de beleza onde só podiam fazer as unhas (nada de cabelo, nem maquiagem). As crianças responderam ao estímulo da colega e, mesmo aqueles que nunca tinham ido a um salão, foram capazes de criar através da experiência da colega.

As crianças que frequentam a educação infantil criam a partir da sua singularidade para o coletivo através da ação corporal que se dá durante as aulas, mas, para que isso ocorra, é necessário um ambiente que favoreça a esse processo de criação, que pode ser mutável, que se transforma e que respira vida.

Assim acontece com as histórias que nos formam, em que essas experimentações têm como pilar as vivências anteriores, logo todas as experiências vividas serão o alicerce para as experiências que virão. Para Dewey, “a experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer” (DEWEY, 2010, p 123). Para ele, a imaginação está na raiz de todo conhecimento, de modo que as crianças que frequentam a educação infantil aprendem melhor quando partilham experiências imaginativas com seus pares e professores, dentro de um ambiente acolhedor que seja estimulante. Entende-se, então, o quão fundamental é possibilitar novas experiências para a criança que está inserida na educação infantil, e a contação de história pode ser uma grande aliada a este processo. Para este estudo, a contação de história é proposta pelos vieses da teatralidade e da educação somática (que será tratada adiante).

Cabe aqui compreender essa pesquisa à luz da sociologia da infância. É para essa criança que cursa a educação infantil, que tem ou está próximo a completar 5 anos, que esse estudo se dirige e que a proposta pedagógica nesta pesquisa se elabora. É a experiência dessa criança, guardadas todas as suas especificidades e contextos, e minha experiência acumulada como professora, que me dirige a esse trabalho. É pensando em ouvir a voz dessa criança, entender a sua cultura e ser atravessada pelo momento presente. Assim, a partir disso que moveu a pesquisa, que acreditamos que se possa estabelecer relações com outros educadores, que dialogarão com a proposta apresentada a partir de seus próprios territórios e experiências.

Como educadores, percebemos as modificações da criança atual, que busca por telas, que cansa rápido, que não pode se sujar, mas será que conseguimos ter essas mesmas percepções sobre nós mesmos e sobre nossas experiências?

Bondía (2010) já nos alerta sobre isso, para ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24)

Portanto, é necessário parar, não no sentido de se fazer estático, e sim de buscar pausa para se perceber. Quando essa experiência é vista dentro da educação infantil, buscamos enxergar a criança através da própria criança, de seu olhar, da sua fala e da sua forma de ser sujeito.

Bondía (2010) também contextualiza o sujeito da experiência, afirmando que “o sujeito da experiência se define por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (p.24), mas o próprio autor esclarece que “definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.” (p.26)

Nesse estudo, como professores educadores, buscamos proporcionar novas experiências às crianças pequenas através da teatralidade, da contação de história e da educação somática, respeitando sempre sua individualidade e seu trabalho coletivo. Segundo a professora, coreógrafa e educadora somática Jussara Miller,

As crianças necessitam primordialmente do olhar do professor, de sua escuta, de seu diálogo e de suas provocações. O professor, nesta abordagem de trabalho, não é um modelo a ser copiado, mas sim um facilitador e provocador de processos. Esta metodologia considera a soma, o corpo em sua integralidade, desta forma a criança é constantemente convidada e estimulada a se perceber e reconhecer o seu movimento enquanto está em movimento, ou seja, reconhecer o que se faz enquanto se faz. (MILLER, 2021, p.80)

A criança que frequenta a educação infantil ainda está passiva aos cuidados do professor e, muitas vezes, tem nesse profissional a verdade absoluta. Miller nos alerta sobre a influência que temos sobre os pequenos e nos coloca, através da educação somática, como professor facilitador e provocador de processos e experiências.

Nesse sentido, o pesquisador Luiz Fernando de Souza (2006) contribui quando afirma que o teatro/teatralidade se torna eficiente para a educação infantil quando



(...) dialoga com as outras artes, apropriando-se de suas diferentes linguagens para se fazer mais atuante no âmbito específico da Educação Infantil, levando a criança a aprender, por meio do jogo dramático, a lidar com a alteridade e com as diferenças, construindo assim um referencial artístico e cultural (SOUZA, 2006, p. 179).

A partir da teatralidade, que Souza compreende como “tudo aquilo que pode se tornar signo, sensação e percepção” (SOUZA, 2006, p.185), a criança pequena é capaz de interpretar a si e a sociedade na qual é inserida, atingindo assim seu desenvolvimento pleno, por meio do jogo dramático. Essa dramatização espontânea torna-se mecanismo para desenvolver “as habilidades expressivas e estabelecer suas relações sociais” (ibid., p. 188).

Além disso, o autor também esclarece que a linguagem artística, como a brincadeira, a música, a narração de histórias e o desenho, pode ser usada dentro da educação infantil, a fim de promover o desenvolvimento da subjetividade e manter laços com a realidade do mundo ao seu redor, representando o mundo interno e externo da criança.

Nesse estudo, se propõe o trabalho com a teatralidade, que, para a autora Josette Féral (2015), “consiste tanto em situar a coisa ou o outro nesse outro espaço [...] quanto em transformar um evento em signo (quando um simples fato cotidiano transforma-se em espetáculo)” (FERAL, 2015, p. 89). Para Féral, a teatralidade é vista como um processo, o fazer teatral.

Neste sentido, trago a professora e pesquisadora Flávia Janiaski (2021), que conceitua teatralidade com a afirmação de que “tudo que pode se tornar um signo no fazer teatral [...] será através da teatralidade” (JANIASKI, 2021. p. 134). Para a autora, a teatralidade se relaciona diretamente com as sensações e percepções do espectador, que será convidado a fazer uma ponte entre a realidade e a ficção, provocando reflexão acerca da própria vivência e experiência por meio do fictício.

A teatralidade, para este estudo, então, fica compreendida como possibilidade do fazer teatral como parte do processo de percepções que a criança é capaz de assimilar.

A professora e pesquisadora Marina Marcondes (2010), que trabalha teatro com crianças, contextualiza a criança contemporânea, conceito que já foi discutido aqui por Abramowicz (2018). Para Marcondes,

(...) a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana (MARCONDES, 2010, p. 118)

Segundo a autora, que também estuda a sociologia da infância, a criança segue sua própria lógica, modificando suas narrativas pelas suas vivências e experiências. Para Marcondes (2010, p. 122), “é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas”.

A fantasia permeia o mundo da criança e a estimula a jogar com o entorno. Esse momento do jogar, segundo o escritor e dramaterapeuta inglês, e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, Peter Slade, “é uma parte essencial da vida, pois é nele que a criança aprende a pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p. 17), e esse jogo dramático auxilia como “um instrumento de análise do mundo”, em que a criança pode dramatizar através de suas experiências pessoais cotidianas.

Concordando com os autores mencionados acima, Janiaski (2021) afirma que “tanto a performance quanto a teatralidade fazem parte da contação de histórias, pois, na contação, o narrador ou contador utiliza-se de seu corpo, sua voz, seus gestos e movimentos para comunicar algo ao espectador” (JANIASKI, 2021, p. 135).

A contação de história, então, quando se vale da teatralidade, é capaz de desenvolver as habilidades a serem desenvolvidas na educação infantil. Mais do que ouvir histórias de suas mesas e cadeiras, as crianças devem ser estimuladas a ver, ouvir e reproduzir, em um espaço que favoreça o aprendizado. Ao ter esse espaço, os professores são capazes de auxiliar esse processo, buscando elementos da linguagem teatral para serem inseridos de forma espontânea no jogo dramático das próprias crianças, deixando-as livres para brincar e contar suas histórias e, assim, aumentando seu repertório de histórias e experiências.

A prática teatral, quando inserida no ambiente escolar, possibilita à criança a experiência do conhecimento sensível, de trabalhar com a sua própria realidade e com os contos de fadas, e por meio da contação de história as crianças pequenas conseguem desenvolver a criatividade e a interação, estimulando as experiências sensoriais e expressivas. Esses princípios vêm orientando o pensamento e prática desta pesquisa ao

relacionarem a teatralidade presente na contação de história a possíveis vivências que surgirão durante a proposta pedagógica.

Pensando a criança como esse sujeito capaz de criar a partir de suas experiências, Marcondes vem nos lembrar da realidade; segundo ela,

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

Apesar dos avanços nos estudos sobre infância, sociologia da infância e educação infantil que vimos até esse momento, ainda é possível perceber que a sociedade não está preparada para entender a criança como um ser total, e por isso ainda são impostas às crianças as regras e verdades absolutas dos adultos. Dentro da própria sala de aula, ouvimos crianças repetindo verdades que não são delas, como “criança não chora, quem chora é bebê”. Criança chora, sim, e adultos também choram, mas o choro adulto, o grito adulto, o medo adulto são vistos com respeito e amparo pela sociedade, enquanto a criança que chora é o bebe chorão, manhoso, medroso. O corpo da criança, desde cedo, é moldado pelos adultos, por isso é comum ouvir os pequenos dizendo que não podem sentar no chão para não sujar a roupa, ou que não pode correr/pular, para não ficar suado. Muitos adultos, mesmo a distância e sem ter essa intenção, podem vir a controlar o corpo do pequeno, tirando dele a possibilidade de experienciar o novo e criar.

### **Corpo e educação somática**

Como definir o que é corpo? O corpo já foi compreendido de várias formas ao longo da história ocidental, já foi motivo de diversas discussões e já teve diversas acepções. Trago aqui as pesquisadoras Maria Raquel Barbosa, Paula Mena Matos e Maria Emília Costa (2011) para pensarmos tais trajetórias. As autoras afirmam, por exemplo, que, na Grécia antiga, o corpo era percebido como objeto de admiração e saúde, principalmente o corpo nu. Já para o cristianismo, o corpo precisava ser ocultado, pois

era entendido como fonte de pecado que precisava ser silenciado, encoberto e escondido, mesmo na intimidade. O corpo cristão servia como templo do Espírito Santo, que precisava ser preservado.

Na Idade Média, ainda sob influência da Igreja, “evidenciava-se a separação do corpo e da alma, prevalecendo a força da [alma] sobre o [corpo]” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 26). Começa-se a entender o corpo como instrumento terreno e a alma como eternidade. Já na Era Moderna, a preocupação é voltada para a liberdade do ser humano e para a ciência. A concepção de corpo vigente defende o corpo apartado dos processos mentais. O ser pensante toma espaço e passa a servir à razão. Como consequência, tal corpo é entregue aos padrões de beleza. Com o capitalismo e as novas tecnologias, o corpo é visto como um produto a ser vendido e com a capacidade de consumir. De inúmeros cosméticos para mascarar “imperfeições” às intervenções cirúrgicas para correção em direção ao “belo”, cada vez mais se modifica o corpo natural.

O que se tem do corpo, que é intrínseco e não se pode modificar: a expressividade. Quando gostamos de algo, nosso corpo responde. Quando não gostamos, também. Sorriso, choro, arrepio, espirro, tremedeira, entre tantas outras reações com que respondemos aos estímulos.

Devido a isto, pontuo que este corpo vivo, que anseia pela expressão, não escolhe idade, mas é fato que as crianças, pela espontaneidade ingênua da tenra idade, têm mais facilidade de se lançar à comunicação corporal. Elas pulam, levantam, agacham, esperneiam, gritam, batem o pé, e mais inúmeros meios para expressarem suas vontades. É esse corpo que me interessa para este estudo. É esse corpo que espero, por meio da proposta construído, que seja observado e escutado.

Esse corpo, então, tem sua totalidade entendida e conceituada neste texto como corpo somático. Para o pesquisador Thomas Hanna (1983), a educação somática é “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, apud VIEIRA, 2015, p. 130).

Ela se apresenta como um campo interdisciplinar que, segundo o pesquisador Marcilio Vieira (2015), “se interessa pela consciência do corpo e seu movimento” (VIEIRA, 2015, p. 128). Para ele, “a palavra soma refere-se ao corpo como experiência vivida, distinguindo-o da ideia de um corpo-matéria ou de um corpo-objeto” (ibid., p. 135). Logo, o corpo soma é a visão desse corpo que respira, que pensa e que se transforma no meio ambiente.

A artista da dança e educadora Marcia Strazzacappa (2009) afirma que “as técnicas desenvolvidas pelos reformadores do movimento tiveram uma noção fundadora comum: a afirmação da unidade do ser humano, quer dizer, a convicção da unificação corpo/espírito” (STRAZZACAPPA, 2009. p.51). A autora também sintetizou os princípios fundadores da educação somática e pontuou quatro princípios: no primeiro, Strazzacappa afirma que “as técnicas de Educação Somática estudadas tiveram um ponto de partida comum: uma lesão séria, uma doença crônica ou uma moléstia” (STRAZZACAPPA, 2009 p. 49). Os reformadores do movimento, que é como a autora denomina os pioneiros do pensamento somático, tinham essa preocupação com o desenvolvimento do movimento ou, em alguns casos, a recuperação da movimentação.

No segundo princípio, pontua que “as técnicas de Educação Somática colocaram em questão a medicina<sup>1</sup> normalmente praticada nos países ocidentais” (STRAZZACAPPA, 2009 p. 49).

No terceiro, afirma que “as técnicas de Educação Somática percorreram uma trajetória similar, essencialmente empírica, que ia da prática à teorização” (ibid., p. 49). Os reformadores somáticos, como mencionado no primeiro princípio, tinham um problema a resolver e buscavam, através da prática corporal, soluções. Neste caso, primeiro vinha a prática, o movimento e, depois, a teorização.

No quarto e último princípio, alega que “as técnicas de Educação Somática apresentam como pensamento fundador a unificação corpo/espírito do indivíduo.” (STRAZZACAPPA, 2009 p. 49). Os pensadores somáticos tinham que, como princípio, o corpo físico e espírito eram um só e não se dividiam. A ideia do corpo soma, então, busca “resgatar a unidade e identidade do ser humano” (STRAZZACAPPA, 2009 p. 49). Essa soma, segundo Sylvie Fortin (1999), “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1999, apud STRAZZACAPPA, 2009, p. 49).

É importante pontuar que o conceito de “Educação Somática” foi criado na década de 70 pelo filósofo norte-americano Thomas Hanna, e esta prática não se define somente como uma técnica, mas abrange vários métodos diferentes que guardam entre si a centralidade que dão ao corpo humano, daí ele ter utilizado o termo grego soma, que traz

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que os reformadores somáticos não exercem medicina, eles foram pessoas que não encontraram na medicina tradicional a solução para seus problemas e para isso investigaram seus próprios corpos percebendo a importância do ser individual. Os educadores somáticos trabalham com alternativas corporais, mas não substituem a análise e o acompanhamento especializado.

o sentido de corpo vivo numa perspectiva ampla (VIEIRA, 2015). Neste sentido, a educação somática abrange o corpo, a consciência e o ambiente atuando de forma sinérgica. Em outras palavras, ela tem uma perspectiva holística onde o corpo humano possui um papel central. Sendo assim, ela é utilizada principalmente por profissionais que utilizam o corpo como ferramenta de trabalho, o que explica o fato de a educação somática ter se popularizado no Brasil através da Técnica Klauss Vianna - elaborada pelo bailarino e coreógrafo de mesmo nome.

Klauss Vianna traz para o ensino e prática da dança essa abordagem holística, criando o que veio a ser conhecido como Técnica Klauss Vianna (TKV), mas que se enquadra, evidentemente, na educação somática. E como tal, essa prática pedagógica pode ser utilizada em outros espaços, como o ensino regular. Não surpreende que em seu livro *A Dança*, Klauss Vianna tenha tecido críticas à educação tradicional a partir da sua própria experiência:

Hoje, brinco dizendo que "aluno nota dez" é um caso sério, até sete é ótimo, é o limite. Nota dez não funciona: é um obsessivo, quer seguir as regras em detalhe e passa a ter uma relação neurótica com a dança. Não descansa enquanto não aprende determinado passo e não entende que, buscando outros movimentos, fazendo outras coisas - na sala de aula ou na rua -, o passo naturalmente vai surgir, no seu tempo, porque tudo está interligado. (VIANNA, 2005, p.30)

Na contramão desse processo, sabemos que a escola tradicionalmente costuma controlar e disciplinar o corpo dos alunos, o que acaba eliminando não somente a sua espontaneidade, mas também a ligação afetiva que poderiam ter com o conteúdo (SANTOS, 2017). Evidentemente, isto se choca com o objetivo da educação em nosso tempo.

Falamos tanto do corpo, porém até agora não tocamos no título deste tópico, que é o corpo na escola. Corpo que na verdade é o mesmo: anulado, adormecido, anestesiado, abandonado, mecânico, automatizado, imobilizado. A escola apenas reproduz esse modelo construído socialmente, mas então você pode perguntar, e não é na escola que acontece a produção de conhecimento, como que lá apenas reproduz um modelo já existente? Infelizmente neste ambiente não se constrói conhecimento prático, principalmente o conhecimento corporal, mas sim apenas transmite os conteúdos racionalizados, que nada tem haver com experiências vivenciadas, o que não altera em nada tudo que já falamos até agora. (SANTOS, 2017, p. 6)

Santos traz a realidade escolar de forma dura e clara e que como, professores de arte, vemos com frequência. Os alunos, mesmo pequenos, já têm em seus corpos restrições que não cabem à idade. Em sala de aula, percebo isso quando peço para as crianças sentarem no chão ou tirarem os sapatos. Parece um ato simples, mas esses comandos, por vezes, geram choros por medo de a professora (regente) chamar a atenção por tirar o sapato ou a família por sujar a roupa ao sentar no chão.

Sobre o tópico, Strazzacappa (2001) confirma que “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam” (2001, p.70). Ou seja, as crianças são condicionadas desde cedo a sentar e fazer a atividade em silêncio, comportadas.

Na minha rotina em sala de aula, em uma determinada turma, todas as aulas eu repetia para as crianças que aula de arte não é só realizar uma atividade impressa, mas que brincar, dançar e fazer atividades fora da sala ou no chão da sala também era aula. Eu precisei fazer essa conversa, pois um aluno de 5 anos reclamava que a aula nunca começava. “Pro (sic) Ana, quando sua aula vai começar? Pro (sic), quero fazer a aula logo! Pro (sic), você não vai dar aula hoje?”. Para esse aluno, aulas são atividades impressas que ele faz e cola no caderno e não o movimento.

Strazzacappa também salienta que

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001. p. 70)

Pensando de forma crítica, o aluno em questão era o famoso “bagunceiro” e que, por ter um comportamento agitado e em algumas situações violento, não via, na aula de arte, a oportunidade de se mover e sim de “perder o recreio”, já que iria “descumprir” os combinados feitos com a escola, na figura da professora regente ou da coordenação.

Além desse infortúnio, Miller (2018) ainda expõe que um possível engano ao se pensar dança (educação somática) para crianças é o do imperativo da espontaneidade inata e de sua identificação e gosto para o movimento. No entanto, é cada vez mais comum

recebermos em sala de aula crianças anestesiadas de seus corpos e com dificuldade para se disponibilizar para o movimento.

No trecho acima, Miller retrata que, por consequência da nossa sociedade tecnológica, as crianças estão cada vez mais estáticas, pois, desde muito novas, elas são apresentadas a telas, televisores ou celulares, para que “fiquem quietas!”. Essa prática vem sendo recorrente entre as famílias a ponto de influenciar consideravelmente o desenvolvimento da criança. Ao chegarem à sala de aula, muitas vezes, as crianças preferem assistir a um vídeo a brincar. Na escola em que leciono, todas as salas de aulas têm uma televisão, que fica à disposição da turma.

Essa tecnologia é de grande ajuda para todas as disciplinas, porém, em alguns momentos práticos da aula, as crianças tendem a ver nela uma válvula de escape. “Pro (sic), vamos assistir um pouquinho?”, “Pro, tô (sic) cansada, podemos ver um filme?”, e infelizmente essas frases fazem parte do cotidiano escolar, as crianças não estão habituadas a brincar, ou brincar em pares. Em contrapartida, outros alunos têm facilidade para o movimento e, ao me verem chegando à sala, começavam a cantar, porque tinham a noção de que, na aula de arte, são permitidas e bem vindas as músicas. Algumas famílias, inclusive, aprendem as músicas, as histórias, as danças e me contam que aprenderam em casa, com suas crianças.

Existem vários elementos na educação somática favoráveis a uma prática pedagógica que possa incluir o corpo e sua relação com o ambiente. Neste caso, o ambiente sendo a sala de aula e a própria escola. As chamadas metodologias ativas, que procuram colocar o aluno enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, podem ganhar muito caso a educação somática seja aplicada em sala de aula.

Volto, então, para a discussão do corpo da criança que cursa a Educação Infantil, compreendendo a criança de 5 anos a 5 anos e 11 meses, que é o sujeito desse estudo. É sabido que esse corpo está cheio de energia e está sempre em movimento. Para a pesquisadora Kathya Maria de Godoy (2011), a ação corporal é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais, mas pelo prazer do movimento, para explorar o meio ambiente, adquirir mobilidade e se expressar com liberdade (GODOY, 2011, p. 22).

O aluno, na fase pré-escolar, está no período de formação da sua personalidade, que, também segundo a autora, está na “construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, permite um retorno da predominância das relações afetivas,



possibilitando grande interesse das crianças pelas pessoas” (GODOY, 2011, p. 25). Essa consciência de si pode surgir durante as interações que acontecem no cotidiano escolar e resultar no desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, Miller compartilha sua experiência enquanto pesquisadora da Técnica Klauss Vianna<sup>2</sup> de dança e educação somática com adultos e, posteriormente, com crianças de 5 a 12 anos. Com o público infantil, Miller aborda, de forma lúdica e espontânea, a dança e a educação somática dentro dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, que segundo ela se definem por:

*Aspecto motor:* Adequação do corpo aos estímulos oferecidos, análise das propostas corporais e sua aplicação em movimento expressivo, conscientização postural, coordenação motora fina e global, agilidade, velocidade, flexibilidade, resistência, equilíbrio, ritmo e prontidão de movimento.

*Aspecto cognitivo:* Pensamento, estratégia grupal, raciocínio e criatividade.

*Aspecto afetivo:* Autoconhecimento, sensações, emoções e sentimentos vivenciados em movimento a partir das improvisações em sala.

*Aspecto social:* Socialização e cooperação grupal, respeito as diferenças e às regras de jogos corporais de dança com aplicação prática em grupo. (MILLER, 2012, p. 85)

Esses princípios serão observados na minha proposta pedagógica, relacionando os aspectos motor, cognitivo, afetivo e social a partir da vivência que as crianças terão através da contação de história.

Interessante constatar que a autora relata que começou sua pesquisa por conta de suas filhas, que gostavam muito de dançar, mas, como mãe e dançarina, não queria para elas uma dança formal, como o ballet, e considerou necessário que elas pudessem se expressar livremente através da dança. Ela viu uma possibilidade de abordagem neste sentido por meio da Técnica Klauss Vianna, pela qual começou o processo. Esta aproximação à abordagem da educação somática surgiu, então, de uma adversidade, de uma questão não respondida, voltada para o corpo da criança.

Durante sua pesquisa, Miller percebeu que o estado de curiosidade e investigação já existe na criança, que difere do adulto, que muitas vezes precisa de estímulo para alcançar tal estado. Para ela, “o processo lúdico, que é etapa introdutória da técnica Klauss Vianna, apresenta procedimentos favoráveis para acessar o corpo da criança, porque

---

<sup>2</sup> A Técnica Klauss Vianna de dança e educação somática surgiu a partir dos estudos de Klauss e Angel Vianna e consiste em estudo do movimento a partir da escuta do corpo, dos direcionamentos ósseos e dos vetores de força que potencializam o fluxo do movimento (VIANNA, 2005).

envolve a exploração do corpo presente a partir do reconhecimento dessas possibilidades” (MILLER 2012, p. 88).

A criança é mais expressiva e normalmente mais disposta às diferentes atividades, mas não deixa de ser um ser humano em formação, que precisa de mais cuidado, supervisão e orientação do/a professor/a. É fácil perceber isso ao estar na educação infantil já no acolhimento da aula. As crianças estão sempre perguntando “prô (sic), o que a gente vai fazer hoje? Vamos cantar? Vamos brincar? Vamos mexer com tinta?”. Elas já demonstram curiosidade para a aula antes mesmo desta começar, e esse estado de curiosidade está presente em todas as aulas. Quando trabalhadas de forma lúdica, as atividades realizadas em sala de aula se transformam em brincadeiras. Para esse estudo, proponho ativar essa curiosidade que já está presente na criança, para conseguir uma participação ativa durante a proposta pedagógica.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Neste tópico, farei a contextualização da proposta pedagógica, de onde emerge o que proponho como prática a ser desenvolvida, bem como um breve relato pessoal como professora de Arte da Educação Infantil. No entanto, é importante salientar que considero que cada professor saberá pensar esses mesmos princípios a partir de sua realidade, expectativas e dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, como já dito, elaborei uma proposta pedagógica com o intuito de abrir um campo para discussão e reflexão sobre elementos do teatro e princípios da educação somática na prática da contação de história, que, na formação da criança na educação infantil, são ações que devem estar, sempre, em contínua construção, baseadas na escuta de seu meio, quando planejadas e aplicadas.

Em minhas turmas, os alunos da turma têm entre 5 anos e 5 anos e 11 meses, que configuram a etapa da pré-escola, da educação infantil. Alguns desses alunos, vale salientar, vieram de Centros Integrals de Educação Infantil (CIEIs) e precisaram se familiarizar com a nova dinâmica escolar, que faz parte desse amadurecimento. Outras crianças estão conhecendo o ambiente escolar pela primeira vez e, sendo assim, saindo do colo e proteção familiar.

Na minha visão de professora, essa é a primeira coisa a se entender sobre a criança da Educação infantil: elas não se sentem seguras ou confortáveis com o novo ambiente. Não pretendo generalizar, mas é fato que o alunado que se sente seguro e confortável no

primeiro dia de aula em uma nova escola é mínimo. No início de cada ano letivo, tenho a prática de fazer aulas de acolhimento, para confortar as crianças, criar uma relação de empatia e mostrar a escola como um lugar seguro. Pensando nesse processo de desenvolvimento da criança pequena, essa proposta inicialmente se servia de jogos e brincadeiras coletivas, assim como contações de histórias, que faziam parte do meu repertório de aula.

Com o andamento do ano letivo, minha rotina costuma ser assim: entro em sala de aula e peço para que as crianças me esperem sentadas. As crianças, com toda a ansiedade e “saudades”, sentem, naturalmente, vontade de saudar e abraçar os professores. O que acontece, entretanto, é um “atropelo” de 25 ou mais pequenos corpos em volta do professor/a. Apesar de todo o carinho envolvido, essas ações podem causar acidentes, com cutucadas de olho, cotoveladas nas costas ou até mesmo quedas. Devido a isto, peço que todos aguardem sentados a professora entrar na sala de aula para cumprimentá-los. Em seguida, relembro meu nome e meu componente curricular, para que elas se situem em que espaço e momento estarão nas próximas horas.

Depois desse momento, costumo fazer uma pergunta para a turma. No início do ano letivo, normalmente a pergunta é o nome do aluno, para que eu possa memorizá-los, mas, ao decorrer do ano, a pergunta passa a ser sobre as práticas pedagógicas das aulas (Qual sua fruta preferida? Fala um nome de uma forma geométrica? Que cor você está usando hoje?). Repito a pergunta com cada estudante para ser o mais pessoal possível, para que ele se sinta acolhido e respeitado em sua individualidade. Para trazer o movimento a esse instante e essa aproximação com eles, apresento duas alternativas, após a resposta oral: darmos um abraço ou um aperto de mão, dando-lhes o protagonismo e respeitando suas escolhas.

Depois de cumprimentar todos os alunos, peço que eles se levantem das cadeiras e se reúnam na frente da sala de aula, entre a lousa e as mesas, e fazemos juntos algumas danças/brincadeiras, como a música Estátua<sup>3</sup>, por exemplo. As crianças costumam ficar agitadas e empolgadas com as danças, então temos alguns combinados como “tomar cuidado para não machucar o amigo”, combinado que, mesmo em meio à agitação, eles costumam conseguir cumprir. Se ocorrer, por algum motivo, de eu perder o controle da sala, seja por eles estarem agitados demais ou por aparecer alguém na porta ou janela da

---

<sup>3</sup> SPERLING, A; CARBALLO, G. Estátua. In. XUXA. Xuxa só para baixinhos 4. 2003.

sala que os façam dispersar, eu grito “ESTÁTUA” e todos congelam, sem se mexer ou falar, e então consigo administrar a situação.

Depois desse momento de brincadeiras, vou acalmando o ritmo da música e cantando músicas como Trenzinho<sup>4</sup>, para desacelerar as crianças até chegar o momento de voltar aos lugares em câmara lenta.

Pode parecer que esse processo todo leva uma hora, mas acontece nos primeiros 15 minutos de aula. Depois de passar por essas etapas, consigo fazer a chamada tranquila e, com a atenção dos alunos, seguir com o planejamento da aula. Por alguns anos, essa rotina tem me ajudado, e foi pensando nessa prática pedagógica que iniciei essa pesquisa de mestrado. Mas esse tem sido um processo árduo para mim de muitas formas e estou necessitando rever minha didática.

Aos 26 anos e com um corpo saudável, nunca tive problemas em abaixar em sala para falar com meus alunos, ficando na altura deles, dançar várias músicas durante o dia ou brincar de “vivo ou morto”<sup>5</sup>, e sempre considerei essas pequenas coisas como importantes para o relacionamento com eles. Entretanto, após um acidente de trânsito e uma fratura no joelho, que me afastou das atividades laborais por 6 meses, minha mobilidade não é mais a mesma. Assim, após o acidente, e a suspensão por quase dois anos da rotina escolar presencial, ocasionada pela pandemia do vírus Sars-CoV-2 (popularmente conhecido como Covid-19), houve ainda o desafio do retorno à normalidade das aulas. Esse estudo emerge, de certa forma, deste contexto, e buscou elaborar propostas a partir do corpo de professora também sentido e vivido neste período.

## **PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Minhas escolhas para essa proposta pedagógica estão fundadas no desejo de contar histórias e de pensar em formas práticas para aplicar a narrativa dentro da sala de aula. Percebi que são esses sentimentos que me movem em direção a este trabalho. Essa proposta parte da minha experiência pessoal em sala de aula, e por isso, assim como cada professor tem sua própria didática, essa não é uma receita pronta, que tem um passo a

---

<sup>4</sup> SULLIVAN, M. Trenzinho. In. XUXA. Xuxa só para baixinhos. 2000.

<sup>5</sup> Brincadeira tradicional em que o comandante fala “vivo” e os jogadores devem se erguer e, quando falado “morto”, os jogadores devem abaixar. O jogador que errar ou hesitar no comando está eliminado. Vence o jogador que restar ao final.

passo a ser seguido. Cada aula é adaptável de acordo com a realidade do professor que irá aplicar, da turma escolhida, do espaço disponível, sabendo que nenhuma turma é igual à outra.

Essa proposta foi pensada para ser desenvolvida com uma turma de educação infantil ao longo de 4 semanas, considerando 2 aulas com duração de 50 minutos cada uma por semana, totalizando 8 aulas/encontros. Como dito, essa proposta pode ser modificada de acordo com a necessidade, podendo ser estendida, reduzida e adaptada como desejar e como for necessário.

É importante, assim, perceber a realidade de cada turma: como é a cidade que a escola está localizada; o espaço para o trabalho, se é ventilado, pequeno ou grande, ou seja, para saber a dinâmica espacial que pode ser solicitada diante da proposta; se os alunos tem acesso a veículos de comunicação (internet, televisão) ou não; se os alunos ficam à vontade em tirar seus sapatos e sentar no chão (às vezes por medo de sujar ou por falta de costume); etc. É importante também considerar se há algum aluno considerado pessoa com deficiência (PcD) ou que necessite de atendimento especial mesmo que não tenha direito a atendimento especializado. Todas essas questões moveram esse trabalho e devem ser levadas em consideração, assim como outras questões podem e devem se ter em conta em espaços outros.

A partir da minha vivência com a pós-graduação, fez sentido adicionar, à pesquisa, alguns elementos da educação somática e da teatralidade por perceber uma aproximação com o tema ao pensar no desenvolvimento motor e social da criança. Por esses pressupostos, a criança foi vista como sujeito produtor de cultura, como foi tratado anteriormente na sociologia da infância. Percebo que, na prática pedagógica que vinha desenvolvendo, antes mesmo de ter acesso à sociologia da infância, já me empenhava para tentar entender os alunos e respeitar suas próprias produções.

A proposta pedagógica surgiu a partir de uma história chamada “O Coelho e o Grilo”, de autor desconhecido. Ao ouvi-la pela primeira vez, há alguns anos atrás, achei-a incrível e de grande potencial e adorava contar ou encenar a história para as crianças. Girardello (2007) esclarece que as pessoas contam as histórias e canções de que mais gostavam quando elas próprias eram crianças, de modo que quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem. Existia algo mágico nessa história para mim e, até hoje, é uma das minhas histórias preferidas. Ao pensar em uma narração que pudesse fazer parte desse momento da minha pesquisa como professora e contadora de história, não poderia escolher outra.

Ao pensar a educação somática nesse trabalho, os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais presentes no desenvolvimento da criança, e já citados por Miller (2012), são trabalhados a partir da narrativa, mas observando individualmente o desenvolvimento infantil enquanto são propostas as atividades.

Busquei, nessa prática, formas de acessar o corpo infantil, e foi escolhida a atividade de massagear as mãos e os pés, por exemplo, o que surgiu da necessidade de instaurar um corpo presente, de ter esse momento de chegada ao que seria proposto. Para isso, busquei, dentro da educação somática, estudiosos como Klaus Vianna (2005) e Jussara Miller (2010, 2016), que afirmam que esta prática permite a transição do momento de antes para o momento do agora, faz uma conexão com os colegas de turma e promove a preparação do corpo.

O “andar pelo espaço” e fazer o “jogo da imitação” dos animais foram caminhos que encontrei para acionar o corpo infantil, permeando o mundo da fantasia e dando oportunidades para a exploração do corpo sensível, das articulações, do movimento total e parcial e dos níveis alto, médio e baixo. Apesar dessa aula estar fundamentada na educação somática, ela recebe atravessamentos, também, da performance e do jogo dramático infantil.

Foi pensando nessa proposta que me deparei com o pesquisador Vinicius Lírio (2015, 2017), que desenvolveu laboratórios que nos interessam nessa pesquisa, voltados para a poética do brincar e a fenomenologia da infância; o foco na contação de histórias e suas potencialidades pedagógicas; e um conjunto de experiências envolvendo os princípios do jogo dramático infantil. A performance e a teatralidade fazem parte da contação de histórias, como foi comprovado pelos pesquisadores mencionados nesse trabalho. Lírio (2015) também traz a ideia de poéticas da sala de aula. Para ele, são

(...) processos criativos e de aprendizagem entrecruzados; abordagens pedagógicas na sala de aula que gere interação, ação, reflexão e construção de conhecimentos, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagem em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural); e, ainda, o entendimento desse lugar com espaço: tempo dialógico do fazer e do refletir (LÍRIO, 2015, p. 41)

Apesar de esta pesquisa não ser voltada para o estudo das poéticas da sala de aula, sinto uma aproximação do pensamento do autor, ao entender esse espaço como lugar de reflexão e partilha e onde acontecem os aspectos do desenvolvimento pesquisados nesse

trabalho, assim como também se aproxima da concepção da pesquisadora Luciana Hartmann (2014).

É no corpo, portanto, que reagimos aos estímulos multissensoriais produzidos pela performance. E é ele que nos permite a atribuição de sentido. Por este motivo que acredito que o trabalho com narrativas orais seja tão produtivo em aulas de teatro, sobretudo com crianças. (HARTMANN, 2014, p.234)

É através desses atravessamentos da performance na contação de história que, mesmo não trabalhando a performance em si, bebemos desse conhecimento. Neste sentido, Machado (2010) afirma que

a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo porvir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. (MACHADO, 2010, p 123)

A fase da educação infantil, então, está repleta dessa performatividade, e, ao aceitar esta afirmação, podemos desenvolver, de forma mais ampla, esses estudos.

Seguindo com a proposta, a musicalidade sempre esteve presente na minha prática pedagógica com as crianças e, na educação infantil, essa prática é muito aceita. As crianças, em sua maioria, adoram cantar e aprender novas canções, quando estimuladas. Marina Machado (2015) justifica a musicalidade como uma forma de relacionar o eu, o outro e o mundo. Por isso, resolvi dar uma atenção especial para a música na história “O Coelho e o Grilo”. “zum, zum, zum, estou em minha casa, zum, zum, zum, não quero mais sair, zum, zum, zum, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!” É uma música bem curta e fácil de memorizar e proporciona possibilidades de trabalho, incentivando o cantar e descobrir novos ritmos musicais enquanto exploram suas possibilidades vocais e corporais.

A atividade de confeccionar o chocalho surgiu da necessidade de ter um objeto facilitador, que pudesse ser elaborado pela própria criança e também como forma de investigar seu desenvolvimento motor e cognitivo e social. Para esse momento, propus trabalhar com garrafas pets pequenas, grãos secos (arroz, feijão, milho, etc.), bexigas, tesouras, colas coloridas, durex coloridos, retalhos de crepom, de tecidos e de E.V.A.,

que podem servir, num primeiro momento, como materiais de produção e que fazem parte do cotidiano das crianças.

Essa proposta dispõe, como encerramento, um apanhado de tudo que já foi estudado. Para isso, pensou-se na utilização de um outro espaço caso a sala de aula seja pequena, de preferência amplo e fechado, em que as crianças possam ficar livres para experimentar as criações coletivas e individuais, durante esse processo. Relembrar o trabalho corporal durante o jogo de imitação dos animais, relembrar os sons dos animais e ritmos da música “zum, zum, zum”, relembrar como foi a produção dos chocalhos e as descobertas sonoras realizadas com ele.

Por fim, tem-se a história sendo contada uma última vez, mas agora respeitando todas as criações coletivas da turma, que já foram lembradas.

Através desse estudo, percebemos que a educação somática começa no corpo, mas não termina nele. Seus desdobramentos são pedagógicos, psicológicos e sociais, e se entrelaçam com os saberes aqui trazidos da contação de história e da teatralidade. A educação somática pode e deve ser utilizada nas escolas como um pensamento e prática, e ser relacionada ao próprio cotidiano e contextos dos alunos. Ela é muito mais do que um método para aprender danças ou uma forma de fazer exercícios. A educação somática favorece uma visão holística da educação e do corpo, assim como o autoconhecimento, a inclusão e o desenvolvimento emocional - condições estas indispensáveis para uma experiência de ensino-aprendizagem plena.

A contação de história aliada a teatralidade, enquanto prática artística e pedagógica, nos permite acessar a criança de uma forma muito natural, buscando entender a criança através do seu próprio olhar pois ela está em um momento de exploração e pronta para aderir novos conhecimentos. A contação de história contribui para essa fase possibilitando também o desenvolvimento social e emocional da criança, além de beneficiar a convivência em grupo.

Dessa forma, ao aliar a educação somática com os estudos da contação de histórias e da teatralidade, surge a oportunidade de explorar a criatividade da criança pertencente a educação infantil de maneira lúdica e prazerosa, partindo da sua perspectiva de mundo.

Busquei, neste trabalho, colocar as questões que me mobilizam enquanto professora ao pensar a narrativa com o corpo. Ao deixar as crianças livres para experimentar, é possível descobrir novos caminhos para a contação de histórias, novas formas de ver a mesma situação, pois cada criança colabora com a sua vivência e experiência pessoal. Penso que, longe de propor a finalização deste estudo, proponho a



continuação dele através de outros professores e pesquisadores que podem se beneficiar deste estudo e podem replicar e adaptar essa pesquisa, em direção a um pleno desenvolvimento, com as nossas crianças, da nossa educação infantil, para que esses pequenos cidadãos atinjam seus potenciais criativos e possam ser adultos livres de amarras da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Estudos da Infância no Brasil – Encontros e Memórias. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3, pp. 179-197, dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. **Sociologia da Infância**: traçando algumas linhas. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018.

AGRA, Lúcio. **Apontamentos para uma historiografia da performance no Brasil**. Arte da Cena (Art on Stage), v. 1, n. 2, p. 35-50, 2015.

MARQUES, Amanda C. T. Lopes. **Sociologia da Infância e Educação Infantil**: à procura de um diálogo Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 42, núm. 1, pp. 149-162, 2017

Arte, educação e desenvolvimento humano / Organizado por Lauro Araújo Mota, Gilmar Pereira Costa. – Teresina-PI: EDUFPI, 2021.

A sociologia da infância [recurso eletrônico]: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

Barbosa, M. R., Matos, P. M. & Costa, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): 24-34, 2011

BOLSANELLO, D. **Educação Somática**: o corpo enquanto experiência. Motriz, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99- 106, maio/ago. 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira da Educação. n. 19, p. 20-28

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei número 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 12 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > Acesso em: 12 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> acesso em 12 de junho de 2021.

CARDOSO, A. L. S., FARIA, M.A. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. São Paulo, 2016.

Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar / Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. – V. 8, n. 2, jul. – dez. (2018) –, – São Carlos: DS e PPGS-UFSCar, 2018.

CORSARO, W. **A Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

DE BARRENECHEA, M. A. 09. **Nietzsche: Corpo e Subjetividade**. O Percevejo Online, [S. l.], v. 3, n. 2, 2012. DOI: 10.9789/2176-7017. 2011.v3i2.%p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1918>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. p. 109-141. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo: o corpo-em-experiência**. Ilinx-Revista do LUME, n. 4, 2013.

FABIÃO, Eleonora. **Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade**. Uberlândia: Cadernos do GIPE-CIT, n. 36, p. 17-17, 2016 Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FÉRAL, Josette. **Teatro Performativo e Pedagogia-Entrevista com Josette Féral**. Sala Preta, v. 9, p. 255-267, 2009.

FORTIN; TRAD. H. M, S. **Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística**. Cena, [S. l.], n. 7, p. 77, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 4 jun. 2022.

GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação:** A narração de histórias e as crianças pequenas. UFSC, 2007.

GODOY, K. M. A. **A criança e a dança na educação infantil.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. 2011, v.5, p. 20-28.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias:** narrativa e performance em aulas de teatro Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB V.13 nº2/julho-dezembro de 2014 [2015] Brasília ISSN- 1518-5494

JANIASKI, F. **Colocando um novo ponto em cada conto:** possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 2021

LÍRIO, Vinicius da Silva. **POÉTICAS DA SALA DE AULA:** processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.3, n.4 , Palmas/TO, jan/jun. 2015.

LÍRIO, Vinicius da Silva. **Criar, performer:** poéticas e pedagogia(s) com /da Arte na formação de pedagogos. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, V. 5 N. 2 2017, p. 45-58.

MACHADO, Marina Marcondes. **SÓ RODAPÉS:** Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos Uberlândia** v. 2 n. 1 p. 53-67 jan. Jun. 2015

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer.** **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010, pp. 115-137 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. **A sala e a cena:** a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. **Caderno GIP-CIT - Ano 20 N.36 - 2016.1**

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para crianças e adultos. São Paulo: Summus, 2012

MARCONDES, M.A **criança é performer.** **Educação e realidade**, maio/ago 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010.

VIANNA, K. **A Dança**, 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, E. M. B. **Práticas para a plenitude do corpo – aproximações entre performance, autoria e cura.** Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas. 2014.

VIEIRA, M. S. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.wseer.ufg.br/Presenca>

SANTOS, M.P. **Educação Somática: uma companheira para o ensino da dança na escola**. TCC (Especialista em Pedagogias da Dança) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, p.21. 2017.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 10 jul. 2022

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SIROTA, R. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas/ SP, n. 112, p. 7 – 31, março/ 2001.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

STRAZZACAPPA, M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório Revista Acadêmica de Teatro e Dança**, v. 2, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes n°. 53, Dança – Educação. Unicamp, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?format=pdf&lang=pt>

DELGADO, Ana Cristina, MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, L. F. de. **Um palco para o conto de fadas**: uma experiência teatral com crianças na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, Gisele. *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 5 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ANA PAULA GALDINO DA SILVA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA**  
**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**TEATRALIDADE E EDUCAÇÃO SOMÁTICA**

CAMPO GRANDE

2023

**PROPOSTA PEDAGÓGICA**  
**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**TEATRALIDADE E EDUCAÇÃO SOMÁTICA**

Proposta Pedagógica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - PROFARTES, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do Título de Mestre, na linha de pesquisa Processos de Ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientação: Profa. Dra. Dora de Andrade Silva.

CAMPO GRANDE

2023

## Introdução

A proposta pedagógica surgiu do meu desejo e prazer de contar histórias. Esse sentimento me acompanha desde muito nova quando, em casa, depois do jantar, sentava com a família reunida à mesa para ouvir histórias familiares, ou fantasias.

Com o tempo e a chegada da adolescência, fui me afastando daquele espaço, estava grande demais para a ficção e acreditava já saber todas as histórias, sem precisar ouvir mais uma vez.

Ao ingressar na faculdade, fiquei surpresa ao saber que uma professora do curso pesquisava justamente a contação de histórias. Para mim, foi um reencontro, e pude aprender mais, na teoria e prática, sobre esse universo que me encanta, de modo que, ao me formar no ensino superior e adentrar a sala de aula, busquei trabalhar com narrativas, acreditando que, como afirma a professora pesquisadora Flávia Janiaski (2021),

A contação de história tem o potencial de aguçar na criança o prazer, a observação, a imaginação, o lúdico, ampliar o vocabulário, estimular a linguagem oral, a escrita (quando chegar a idade), além de ser uma maneira de criar uma ponte entre realidade e fantasia, ou seja, entre os dois mundos que a criança naturalmente habita (JANIASKI, 2021 p.48).

Foi buscando compreender o desenvolvimento da criança que acabei me identificando com a educação infantil, pela sua leveza e intensidade. As crianças nessa etapa escolar “não param”, elas são movimento constante, e, por me identificar com esse momento do desenvolvimento infantil e escolar, escolhi esse público para essa pesquisa de mestrado.

Ao iniciar nesse programa de pós-graduação, tive a oportunidade de conhecer a educação somática, através da linha de investigação da minha orientadora, que pesquisa as relações do corpo com o entorno, a consciência corporal e seu movimento. (VIEIRA, 2015, p. 128), e assim percebi que eu já utilizava alguns elementos do corpo soma na minha prática de contação de histórias e essa percepção proporcionou um novo olhar para meu trabalho pedagógico.

A minha pesquisa de mestrado, realizada entre 2021 e 2023, resultou, então, nessa presente proposta pedagógica, que foi elaborada pensando para uma turma de educação

infantil, composta por crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. A partir do objetivo de compreender as possíveis relações e complementaridades entre contação de história, teatralidade e princípios da educação somática presentes na prática pedagógica em sala de aula, esta pesquisa busca refletir sobre a prática da contação de história na formação da criança na educação infantil, ao propor elementos da teatralidade e alguns princípios da educação somática para a sala de aula sob a perspectiva de seus possíveis desdobramentos criativos e pedagógicos.

Esse planejamento foi elaborado para ser desenvolvido ao longo de 4 semanas, considerando que, a cada semana, há duas aulas com duração de 50 minutos cada uma, totalizando 8 aulas/encontros. As aulas, pensadas aqui, surgem a partir de uma história chamada “O Coelho e o Grilo”, de autor desconhecido, a partir da qual são acionados princípios da educação somática, ao pensar no desenvolvimento criativo, motor e social da criança, durante a experiência da teatralidade.

Como proposta pedagógica, não é objetivo desse trabalho fornecer uma cartilha fixa a ser seguida por outros professores e, sim, sugerir procedimentos e ferramentas que atuem como um guia criativo e aberto a diversas alterações e possibilidades de criação de novos caminhos para aplicação, de acordo com a realidade e necessidade de cada tempo e lugar. Apesar da divisão por aulas, fica a critério do professor o modo como irá manusear esse material, já que a vivência do professor e a relação com o contexto da turma vão delimitar as especificidades da aplicação desta proposta, respeitando a realidade escolar. Esse material foi feito voltado para as turmas da educação infantil, mas não exclusivamente para esse público, ficando à disposição, de quem considerar válido, estender, reduzir, selecionar outra história e/ou adaptar da forma que o professor desejar, respeitando os limites corporais de cada aluno.

São objetivos da proposta pedagógica: criar, com as crianças, intervenções sonoras ao longo de uma narrativa com a própria voz, com o corpo, com objetos e instrumentos musicais; realizar oficinas de arte, jogos, instrumentos sonoros e brincadeiras de faz de conta, proporcionando a aproximação e a experimentação de diferentes expressões com diversos tipos de materiais.

## **PLANEJAMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**



## AULA 1

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS00. n. 07) Desenvolver e avançar em seus percursos expressivos e criativos por meio do desenho, pintura, escultura, literatura, cinema, teatro e dança.

(MS. EI03TS00. N.08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

- Recursos:

Sala de aula, roupas e objetos para a contação de história.

- Procedimentos Metodológicos:

Ao entrar em sala, o professor pode cumprimentar os alunos como de costume e, se preferir, fazer a chamada. Então, é necessário apresentar para a turma uma câmera de filmagem com suporte e explicar que irá registrar as aulas, caso faça os registros. Será importante fazer esse momento de fala com as crianças para situar o que irá acontecer durante a aula, para que elas se sintam seguras e para sanar qualquer dúvida/curiosidade que possa surgir no processo. Para o coreógrafo e educador somático Klauss Vianna, no trabalho com as crianças, é

(...) preciso responder a essas curiosidades, a essas ansiedades, a esses questionamentos, porque as respostas vão ampliando a curiosidade e é essa curiosidade que move o mundo, que move o artista, que move a criança. Se você não tem mais dúvidas, então só tem uma saída: parar. E o mais trágico é descobrir que os professores não dão espaço para essas perguntas dos alunos por dois motivos: autoritarismo e ignorância. Eles também não sabem as respostas. (VIANNA, 2005, p. 60)

Considerando que será tratado sobre a contação de história, em diálogo com alguns princípios somáticos, é importante entender a curiosidade da criança expressa nos questionamentos como parte desse processo de aprendizado e de formação do indivíduo. Para essa proposta, a fala da criança, mesmo quando vinda em questionamentos, é de extrema importância, já que a coleta de dados será por meio de observação e diário de bordo.

Passado esse momento, deve-se organizar a sala de aula de modo que as crianças fiquem em suas próprias carteiras, com visão livre para a frente da sala, onde o professor estará. Neste momento, irá se trabalhar o despertar sensível da criança colocando-a, no que a pesquisadora, dançarina e educadora somática Jussara Miller (2012) defende como “estado de escuta do corpo e do aqui-agora, instaurando um corpo vivo, sensível e atento aos acontecimentos e as sensações” (MILLER, 2012, p. 106).

Para ativar o despertar sensorial da criança, as crianças devem ser orientadas a massagear suas próprias mãos, “apertando como se fosse massinha de modelar”. Normalmente, as crianças estão habituadas a esse material a ponto de não precisar apertar a massinha para se lembrar da configuração de mãos e reproduzir o movimento, que já é familiar.

Na Técnica Klauss Vianna (TKV), e mais especificamente na Educação Somática, usa-se o massagear uma parte do corpo, normalmente os pés, com o objetivo tanto de conexão entre a turma, fazendo a transição do momento antes para o momento da aula, como uma preparação do corpo, pois, na TKV, tudo se constrói a partir dos pés. Segundo Vianna (2005, p. 136), “o ponto mais importante do corpo são os pés. Por isso, proponho que comecem o trabalho com uma massagem, para sentir os pés, a forma, a sensação tátil, as diferentes possibilidades de movimentação dos pés, como transformá-los em algo expressivo, vivo”.

É importante salientar que, nas próximas aulas, será trabalhado o massagear os pés, mas, exclusivamente nessa aula, por ser a primeira dessa proposta e estar mais focada na contação de história, será feito o massagear das mãos, para que não se perca esse momento introdutório, mesmo antes de práticas no chão da sala.

Miller (2012) acredita que “o despertar sensível vai trazendo a criança para o momento presente, para que ela perceba o que acontece com o seu corpo e à sua volta num estado de prontidão. A atenção de estar no aqui, no agora, no presente e acordado. Alerta!” (MILLER, 2012, p. 106). Esse momento de prontidão se faz muito importante para iniciar esta proposta, já que é uma forma de aguçar a curiosidade da criança e a atenção para os próximos momentos.

Em seguida, os estudantes irão se voltar à frente da sala, onde será contada a história “O Coelho e o Grilo”. Essa será a primeira vez que a turma terá acesso a esta

história. Sugiro para o professor contar o título da história no final da narração, para manter a curiosidade.

Esta é uma história que me foi contada há muitos anos, e depois de muito pesquisar sobre a origem dela, não encontrei a versão original. Acredito que, conforme ela foi sendo contada, cada contador pode ter alterado algum evento, e até mesmo eu posso ter mudado a história que ouvi, enquanto contava. Então, segue abaixo a versão que será trabalhada nesta proposta. Para a contação de história começar, as crianças precisam dizer as palavras mágicas que iniciam a narrativa: Era uma vez...

**ERA UMA VEZ...**

Um coelho trabalhador. O senhor Coelho morava na floresta e todos os dias tinha a mesma rotina. Toda manhã ele acordava, trabalhava, trabalhava, trabalhava e, ao pôr do sol, voltava para sua casa e descansava.

Todas as manhãs, sem falta, ele acordava, trabalhava, trabalhava, trabalhava e, ao pôr do sol, voltava para sua casa e descansava.

Em uma certa manhã, ele acordou, trabalhou, trabalhou e, ao pôr do sol, voltou para a sua casa para descansar. Mas, ao abrir a porta da sua casa, ele ouviu uma música que era mais ou menos assim: *zum, zum, zum*, estou em minha casa, *zum, zum, zum*, não quero mais sair, *zum, zum, zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

O sr. Coelho fechou a porta mais que depressa e saiu apavorado pela floresta e, por sorte, ele encontrou o senhor Elefante. O senhor Elefante era grande, forte, pesado, então o senhor Coelho gritou:

- Senhor Elefante, TEM UM FANTASMA NA MINHA CASA!

O senhor Elefante respondeu rindo:

-Zum, fantasmas não existem!

(crianças, fantasmas existem? - Não)

Então, o senhor Elefante acompanhou o senhor Coelho até a sua casa, mas, chegando lá, ao abrir a porta, eles ouviram uma música que era mais ou menos assim: *zum, zum, zum*, estou em minha casa, *zum zum zum*, não quero mais sair, *zum zum zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

O senhor Elefante, que era tão grande, saiu correndo de medo e deixou o senhor Coelho pra trás.

O Senhor Coelho estava triste, cansado, andando pela floresta até que ele encontrou o senhor Urso.

O senhor Urso era grande, forte, destemido, o senhor Coelho gritou:

- Senhor Urso, TEM UM FANTASMA NA MINHA CASA!

O senhor Urso respondeu rindo:

-HeHeHeHe, fantasmas não existem!

(crianças, fantasmas existem? - Não)

Então, o senhor Urso acompanhou o senhor Coelho até a sua casa, mas chegando lá, ao abrir a porta, eles ouviram uma música que era mais ou menos assim:

*zum zum zum*, estou em minha casa, *zum zum zum*, não quero mais sair, *zum zum zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

O senhor Urso, que era tão corajoso, saiu correndo de medo e deixou o senhor Coelho pra trás.

O Senhor Coelho estava triste, cansado, com medo, até que ele encontrou o rei da floresta. (quem é o rei da floresta? Isso mesmo, o senhor Leão)

O senhor Leão era forte, corajoso, majestoso, e ao vê-lo, o senhor Coelho implorou:

- Senhor Leão, TEM UM FANTASMA NA MINHA CASA!

Então o senhor Leão respondeu rindo:

-HoHoHoHo, fantasmas não existem!

(crianças, fantasmas existem? Não)

O senhor Leão acompanhou o senhor Coelho até a sua casa, mas, chegando lá, ao abrir a porta, eles ouviram uma música que era mais ou menos assim: *zum zum zum*, estou em minha casa, *zum zum zum*, não quero mais sair, *zum zum zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

O senhor Leão, o rei da floresta, saiu correndo de medo e deixou o senhor Coelho sozinho.

Pois é, o senhor Coelho estava quase desistindo de voltar pra casa, cansado, triste, com medo, mas, por sorte, ele encontrou a dona Coruja.

A dona coruja era pequena, mas muito sábia, então o senhor Coelho tentou explicar:

- Dona coruja, tem um fantasma na minha casa!

(crianças, fantasmas existem? Não)

A dona coruja, que não acreditava em fantasma, não riu dele, e o acompanhou até a casa assombrada. Mas, chegando lá, ao abrir a porta, eles ouviram uma música que era mais ou menos assim: *zum, zum, zum*, estou em minha casa, *zum, zum, zum*, não quero mais sair, *zum, zum, zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

O senhor Coelho já estava pronto pra correr, mas a sábia da dona Coruja resolveu abrir a porta e olhar atrás dela, direto para o fantasma!

Qual não foi a surpresa do senhor Coelho ao perceber que não tinha fantasma nenhum, e sim um grilo!

Isso mesmo, um grilo atrás da porta.

O senhor Coelho ficou muito bravo com o grilo:

- Senhor Grilo, que brincadeira chata essa, você me assustou!

- Desculpa, senhor Coelho - disse o grilo -, é que o senhor trabalha tanto e me parece tão solitário, eu resolvi vim te fazer companhia e cantar para alegrar o seu dia. Desculpe, não queria te assustar!

O senhor Coelho, então, agradeceu a dona Coruja por resolver o mistério, ele e o grilo se tornaram grandes amigos.

Então, todas as manhãs, o senhor Coelho acordava, trabalhava, trabalhava, trabalhava e, ao pôr do sol, ele voltava pra casa e cantava alegremente com seu novo amigo Grilo assim: *zum, zum, zum*, estou em minha casa, *zum, zum, zum*, não quero mais sair, *zum, zum, zum*, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!

FIM!

O professor, ao contar a história, pode usar materiais que represente cada personagem, por exemplo, um arco de cabelo com as orelhinhas dos animais, tecidos de cores diferentes que represente cada um, ou objetos individuais, como uma coroa para o

rei Leão, óculos ou livro para a dona Coruja, alguma ferramenta de trabalho para o senhor Coelho, um instrumento para o Grilo músico, entre outros. A ideia é ter objetos que remetam as crianças a cada personagem e que sejam fáceis para o professor narrador trocar durante a história, sem muita interrupção. Vale lembrar que, durante ou depois da história, as crianças ficarão curiosas para ver/tocar/ usar os materiais, logo, precisam ser objetos que as crianças poderão manusear. Busca-se aqui propor outra possibilidade de contar história, sem a utilização da contação tradicional com fantoches, mas que o próprio narrador/contador seja atuante-personagem ao contar uma história.

Para finalizar a aula, as crianças serão incentivadas a compartilhar sobre o que elas aprenderam e entenderam com a história. Para esse momento, é interessante usar o conceito de agachar que a professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado menciona. Para ela,

agachar-se é ir ao chão, onde a criança está, para esse momento de conversa com as crianças. [...] agachar-se é a atitude de procurar o ponto de vista da criança, de modo a compreendê-la e conversar com ela – mesmo que para apontar outros pontos de vista. (MACHADO, 2015 p. 55)

Nesse momento final da aula, cabe entender esse agachamento de duas formas: na primeira forma, o professor deve estar na mesma altura que as crianças, seja agachado ou sentado em uma cadeira, de forma literal; na segunda forma, o professor deve estar disponível para ouvir a criança, tentando compreendê-la a partir do seu ponto de vista. Apesar do conceito agachamento ter duas formas de ser entendido, literal e metafórico, ambos não são trabalhados de formas distintas, nem para Machado, nem para essa proposta pedagógica.

## **AULA 2**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS00. n. 07) Desenvolver e avançar percursos expressivos e criativos por meio do desenho, pintura, escultura, literatura, cinema, teatro e dança.

(MS. EI03TS00. N.09) Ampliar sua experiência de sensibilidade artística e apreciação estética por meio das diferentes manifestações de arte.

- Recursos:

Sala de aula, roupas e objetos para a contação de história.

- Procedimentos Metodológicos:

Para iniciar a segunda aula, o professor deverá organizar a sala de forma que deixe espaços livres para que as crianças possam sentar descalças no chão, em círculo, pois faz-se necessário, nesse momento, ter contato com o chão da sala de aula. Cada professor tem sua própria forma de organização, que depende muito do espaço disponível na sala, mas é interessante que tenha um cantinho para as crianças colocarem seus sapatos, isso porque as crianças pequenas podem ter dificuldade de tirar e colocar os calçados, principalmente quando são tênis ou sandálias, e também de lembrar em que lugar da sala os deixaram, então ter o espaço para esses calçados facilita para as crianças e para o professor.

Após todos estarem sentados, será o primeiro momento de massagear os pés. Segundo Vianna (2005):

se exercitamos os pés procurando abrir os espaços entre os dedos, massageando-os, o corpo inteiro responde a esse estímulo e o resultado pode ser sentido até o ápice da cabeça, por uma sensação de calor, de uma energia que flui de baixo para cima. Esse código pode ser estabelecido de diversas formas, mas no início do trabalho interessa mais a quantidade do que a qualidade dos movimentos executados. (VIANNA, 2005, p. 122)

Logo, as crianças devem ser orientadas a explorar esses pezinhos, sentindo cada espaço, cada burquinho, buscando conhecer e reconhecer os pés, pois, segundo Vianna (2005, p. 98-99), "quando trabalhamos os pés, usando exercícios de sensibilização e toque, começamos realmente a saber que temos pés. Eles ganham vida e amplitude por meio da percepção dos movimentos".

Passado esse momento, e ainda no chão da sala, a história será contada uma segunda vez, mas, desta vez, assim como eu em algum momento modifiquei a história, as crianças poderão interferir na contação, participando juntas e propondo caminhos para a narrativa. Os alunos terão contato com a música que faz parte da história e, mesmo que algumas crianças já tenham decorado a canção, outras possivelmente vão lembrar apenas do "zum, zum, zum". Por isso, faz-se necessário retomar a música com todas as crianças cantando juntos em sintonia. Este momento também será de exploração de ritmos e

intensidades. Como a gente pode fazer o zum zum zum baixinho? Gritando? Correndo? Sussurrando? Bem lento?

A musicalidade é um modo de relacionar-se: consigo, com o outro, com o mundo. Ritmos, pulsações, intensidades, balbucios, gritos e sussurros, onomatopeias, ablações e especialmente a escuta do “som de fora de mim” (embora inicialmente não percebido absolutamente como “fora”! pois não há um eu definido, não há contorno que me coloque no espaço corpo próprio ou no espaço do mundo compartilhado): tudo isso constitui um território, um mapa, um chamado para o campo da expressão e brincadeira (MACHADO, 2015, p. 63)

Através dessa musicalidade, entendida por Machado como uma forma de relacionar o eu, o outro e o mundo, o professor deverá trabalhar novas formas de exploração da música, mas, dessa vez, integrando, além da voz, o corpo em sua totalidade. A autora também esclarece que:

a musicalidade é um vasto campo aberto, que pode fechar-se no canto e na aprendizagem de um instrumento sim, mas é importante lembrar que existem muitos jeitos de trilhar o caminho musical, portanto não precisamos obrigatoriamente ir na direção da técnica: especialmente com as crianças de zero a cinco anos. Aquele que não possui a técnica para tal (como adulto) [...] pode trabalhar com musicalidades: criações vocais e corporais, imitações, muita escuta, brincadeiras de karaokê, invenções de línguas, e assim por diante. (MACHADO, 2015, P.63)

Assim sendo, a musicalidade, nessa aula, será trabalhada através de criações vocais e corporais das crianças, buscando desenvolver o aspecto motor e social. Para isso, o professor deverá conduzir as crianças a uma exploração corporal. Provavelmente, os alunos, enquanto relembavam a música, estavam em movimento, mesmo que contidos. Batendo palmas? Batendo os pés? Mexendo de um lado para o outro? Querendo levantar?

Corpo é movimento, e é justamente esse movimento espontâneo que deve ser percebido e incentivado nesse momento; buscam-se formas corporais de trabalhar a musicalidade, aproveitando os movimentos já criados.

Após esse momento de exploração, se possível ainda no chão, o professor pode conversar com as crianças sobre suas experiências pessoais e coletivas e, ao final desse momento, os alunos podem voltar às carteiras e calçar novamente seus respectivos calçados, finalizando assim a segunda aula.

### **AULA 3**

- Habilidades a serem desenvolvidas::

(MS. EI03TS00. N.08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

- Recursos:

Sala de aula, caixa de som.

- Procedimentos Metodológicos:

O professor irá realizar a rotina da sala (cumprimentos, chamada, etc.) e relembrar as crianças sobre a filmagem da aula. Depois se devem organizar todas as carteiras e mochilas da sala em um único canto para poder usar o espaço da sala.

Após a organização, deve-se pedir aos alunos que se sentem no chão da sala, descalços, para fazer o momento de massagear os pés, como foi feito na aula anterior. Depois, o professor pode dispor músicas com sons da natureza, em volume ambiente, para que os alunos possam ouvir a música e a voz do professor, simultaneamente.

As crianças, então, deverão ser convidadas para um espreguiçar do corpo e estimuladas a sentir o chão, a bocejar e a deixar fluir os demais movimentos que esse espreguiçar possa trazer. Depois de alguns minutos nessa prática corporal, as crianças deverão sentar no espaço, voltadas para o professor, mas não necessariamente em círculo.

Depois de relembrar os personagens da história, todos irão fazer um jogo de imitação dos animais da história contada (Sr. Coelho, Dona Coruja, Rei Leão, Elefante, Urso e Grilo), buscando desenvolver o aspecto motor. Para Miller (2012), por meio do desenvolvimento motor, “a criança pode chegar à consciência das possibilidades do seu corpo. O seu entorno, o seu mundo, é a expansão do seu interno, do seu corpo” (MILLER, 2012, p. 95).

Os alunos serão incentivados a mostrar com o seu corpo como os personagens vivem, como dormem, comem, correm, acordam, propondo, assim, novas formas de brincar e se permitindo, de forma lúdica, acessar o entendimento do seu próprio corpo, como um corpo soma, num contexto capaz de possibilitar o trabalho da singularidade dentro de um grupo. Busca-se, dentro da Técnica Klauss Vianna, possíveis acionamentos



para o corpo infantil explorando as possibilidades desse corpo presente e sensível, das articulações, do movimento total e parcial e dos níveis alto, médio e baixo.

Para isso, é necessário explicar brevemente esses conceitos e acionar a imitação através da voz “Como o senhor Coelho trabalha usando só uma mão? Como a dona Coruja pode levantar só uma asa? Como ela voa com o corpo todo? Como é o rugido do Rei Leão? Como é o rugido do Leão com medo? Como o Elefante levanta só uma pata?”, entre outros.

Abordando a teatralidade e a imitação presente nesse planejamento, trazemos a professora e pesquisadora teatral Josette Féral (2009), que afirma que

Desde a infância os homens têm, inscritas em sua natureza, ao mesmo tempo a tendência a representar – e o homem diferencia-se dos outros animais porque é particularmente inclinado a representar e recorre à representação em suas primeiras aprendizagens – e uma tendência a encontrar prazer nas representações (ARISTOTELES, 1980 *apud* FÉRAL, 2009).

Após esse momento de imitação, o professor pode recontar a história “O Coelho e o Grilo”, dessa vez levando para a história as descobertas realizadas na aula, respeitando a individualidade de cada aluno. Ao final da aula, será proposta uma música calma para as crianças, enquanto a sala de aula é reorganizada pelo professor.

#### **AULA 4**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS00. N.08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

- Recursos:

Sala de aula, caixa de som.

- Procedimentos Metodológicos:

O professor deve organizar a sala, deixando espaço para a atividade corporal no chão. Depois, precisa orientar as crianças a tirar os calçados, sentar e massagear os pés, como nas aulas anteriores. Nessa aula, serão trabalhados os movimentos dos personagens, começando pelo andar de cada um, para isso o professor deve instigar: Como é o andar

do Sr. Coelho enquanto trabalha? Como ele anda com medo? Como ele corre? Como é o andar majestoso do Leão? Como ele corre de medo? Como é o andar pesado do Sr. Elefante? Como ele corre de medo? Como é o andar forte do Sr. Urso? Como ele corre com medo? A dona coruja anda ou voa? Como ficam os pezinhos dela?

Esses questionamentos irão ajudar os alunos a estabelecer uma relação com o chão da sala e para Vianna (2005):

Dependendo da relação que os pés normalmente estabelecem com o chão podemos expressar agressividade, dor, alegria ou até mesmo ausência. Existem pessoas que agriem o chão ao andar, algumas que acariciam e outras ainda que simplesmente estão distantes do chão, às vezes deixando transparecer uma relação de completo abandono. (VIANNA, 2005 p.119)

A partir desse andar pelo espaço, partindo da representação dos personagens, é possível observar as construções corporais dos alunos. E dessas instigações, poderão surgir outros movimentos que não apenas o andar, já que a criança pode transformar o simples andar de um personagem em uma brincadeira, ou jogo, individual ou coletivamente.

## **AULA 5**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS01. S.01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

(MS. EI03TS00. N.11) Participar da confecção de diferentes instrumentos sonoros e/ou musicais.

- Recursos:

Sala de aula, garrafas pets pequenas, grãos secos (arroz, feijão, milho, etc.), bexigas e tesouras.

- Procedimentos Metodológicos:

Essa aula será focada na sonorização da música da história, e, para isso, as crianças irão produzir chocalhos, a partir de garrafas pet pequenas e alguns grãos secos (arroz, feijão, milho, etc.). Cabe ao professor providenciar todo o material (ou solicitar aos pais), deixando para as crianças apenas a parte de montar e enfeitar. Essa confecção irá necessitar de duas aulas.

Para isso, o professor iniciará com a organização da sala de aula, mas, dessa vez, o trabalho será conduzido usando as carteiras. Devem-se organizar as crianças em grupos de quatro a seis carteiras, dependendo do espaço disponível e da quantidade de alunos. Caso prefira, podem-se dividir os grupos por tipo de grão (grupo do arroz, grupo do feijão, etc.). Apesar de as crianças estarem divididas em grupos, cada criança fará o seu próprio instrumento, podendo escolher as cores e os grãos de forma individual.

Depois de divididos os grupos, cada criança receberá uma garrafa pet, que será a base do instrumento. A criança deve colocar, com cuidado, uma pequena porção do grão escolhido dentro da garrafa. Feito isso, é preciso fechar a garrafa, e para isso será usada uma bexiga. A bexiga precisa ser cortada ao meio, e esse processo deve ser orientado pelo professor, podendo dar as tesouras para o grupo que finalizar os grãos e orientar o grupo enquanto manuseiam a tesoura. Depois a criança precisa usar a parte fechada da bexiga para tapar a boca da garrafa e por fim, colocar a tampa, lacrando o chocalho. Ao finalizar, os chocalhos devem ser etiquetados e recolhidos para a próxima aula.

Em sua prática pedagógica, Miller costuma levar objetos facilitadores que despertam criatividade infantil, pois, segundo ela, “os objetos facilitadores como bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos coloridos, [...] despertam a criatividade da criança” (MILLER, 2012, p. 88).

Nesta proposta, os materiais usados como recursos (garrafas pets pequenas, tesouras, colas brancas, colas coloridas, grãos secos, bexigas, durex coloridos, retalhos de crepom, de tecidos e de EVAs.) serão nossos objetos facilitadores, que desenvolverão o aspecto motor da criança, já citado acima. Como o corpo se move ao cortar a bexiga? Como é o movimento parcial da mão ao colocar os grãos dentro da garrafa? Buscam-se aqui uma interação sensível e a percepção corporal dos alunos ao montar o seu chocalho com os materiais disponíveis.

## **AULA 6.**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS01. S.01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (MS. EI03TS00. N.11) Participar da confecção de diferentes instrumentos sonoros e/ou musicais.

- Recursos:

Sala de aula, chocalhos recolhidos, tesouras, colas coloridas, durex coloridos, retalhos de crepom, de tecidos e de E.V.A. Cola instantânea ou cola quente.

- Procedimentos Metodológicos:

Nessa aula, os alunos irão enfeitar seus chocalhos, logo, o professor deverá disponibilizar os seguintes materiais: tesouras, colas coloridas, durex coloridos, retalhos de E.V.A. A cola instantânea ou cola quente será de uso exclusivo do professor.

O professor deve organizar novamente a sala em grupos, mas não necessariamente os mesmos grupos da aula passada e fazer entrega dos chocalhos para os estudantes e dos materiais citados acima.

O professor deve orientar os alunos, grupo a grupo, de como utilizar a tesoura para cortar o durex e como colar no chocalho, assim como auxiliar se houver alguma dificuldade. O aluno pode colar o durex das cores que preferir, ou fazer desenhos na garrafa com as colas coloridas, ou mesclar os dois. Caso o aluno resolva decorar também com E.V.A, deve-se pedir para que o professor faça a colagem, com o retalho e no lugar desejado.

Durante o processo, enquanto os alunos estiverem finalizando os chocalhos, o professor deve lembrar a música da história “o Coelho e o Grilo”, cantando com as crianças “zum, zum, zum, estou em minha casa, zum, zum, zum, não quero mais sair, zum, zum, zum, estou em minha casa, ninguém me tira daqui!”.

As crianças devem ser incentivadas a descobrir novos ritmos sonoros e corporais para a música com seus chocalhos, à medida que forem ficando prontos. Cabe aqui lembrar os ritmos que já foram criados pelas crianças nas aulas anteriores e descobrir

possibilidades da inserção do chocalho enquanto parte da experiência. Ao finalizar a aula, o professor deve, novamente, recolher os chocalhos, que serão usados nas aulas seguintes.

Inicialmente, a proposta para essa aula era usar alguns instrumentos musicais reciclados, feitos a partir de latas de leite de metal, material esse que faz parte do cotidiano de muitas crianças, mas a proposta teve sucessivas adaptações. Na turma em específico para a qual essa proposta foi pensada, há um aluno com Transtorno do Espectro Autista, com laudo de autismo moderado e que apresenta sensibilidade a barulhos. Após uma investigação conduzida pelos professores da turma, foi observado que tal aluno, mesmo com sensibilidade ao som, não teria problemas com o som produzido pelos chocalhos, que não será de grande intensidade comparado ao metal, anteriormente planejado.

Cabe pontuar que o autismo é um transtorno global do desenvolvimento definido por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Esse transtorno pode ser tratado com medicação, mas não tem uma cura, e sim um melhoramento na condição de vida do indivíduo diagnosticado com esse transtorno (TEIXEIRA, 2013).

O número de crianças autistas na educação infantil tem crescido de forma considerável nos últimos anos, a partir da ideia de que as crianças com necessidades especiais podem, respeitando seu tempo e limitação, ter uma experiência e uma vivência teatral que incentive sua criatividade e desenvolvimento para melhor convívio em sociedade. Para turmas com alunos autistas, esta proposta, que também busca respeitar a individualidade de cada aluno, almeja, por meio da contação de histórias, ajudar esses alunos em seus processos de socialização com os demais alunos, usando a magia do faz de conta, das histórias, dos cenários e personagens, para a interação e comunicação, e assim valorizar cada avanço da turma.

## **AULA 7**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS00. N.08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

(MS. EI03TS01. S.01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

- Recursos:

Sala de aula, chocalhos, objetos que surgirem durante a criação da história.

- Procedimentos Metodológicos:

Na sétima aula, é interessante começar a aula de forma habitual, fazendo cumprimentos e chamada. Logo após, devem-se orientar os estudantes a sentarem no chão e fazerem, novamente, a atividade do espreguiçar. Segundo Miller, a repetição de certas atividades cria uma rotina importante para o aluno da Educação Infantil, pois “alguns procedimentos são ritualizados, ou seja, repetidos num mesmo momento de cada aula, para que as próprias crianças possam reconhecer o andamento do trabalho e seus momentos diferenciados” (MILLER, 2012, p.100).

Passado esse momento, as crianças serão orientadas a sentar em círculos, onde lhes serão entregues os chocalhos confeccionados, para que elas possam manusear seus instrumentos, pois, provavelmente, elas não tiveram esse tempo na aula anterior, assim como não puderam apreciar os chocalhos dos colegas.

O chocalho pronto irá funcionar como o único objeto facilitador, por isso é importante que eles fiquem alguns minutos explorando os chocalhos. Essa será uma exploração livre, em que cada criança poderá brincar com seu instrumento. Elas irão bater o chocalho no chão? Na perna? Irão produzir com os colegas coletivamente? A música da história irá surgir?

Para o escritor, dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, Peter Slade (1978), o professor é capaz de propor e orientar a criança, trazendo estímulos para o jogar e promovendo, de maneira construtiva, o aprendizado e a capacidade da criança de distinguir a realidade e o fictício sem interferir na forma livre de jogar, numa dinâmica em que o jogo sempre parta da própria criança.

Depois que todos os alunos já estiverem terminado esse momento de exploração do objeto, o professor deve finalizar a aula convidando a turma a cantar a música da história estudada coletivamente com seus chocalhos, respeitando as pausas e ritmo da

música. Essa passagem é defendida pela pesquisadora Kathya Maria de Godoy (2011), ao entender que

O corpo se move segundo um ritmo pessoal, mas em geral com crianças, escolhemos uma música ou acompanhamento rítmico externo para desenvolver o trabalho. Dessa maneira, podemos acentuar os componentes rítmicos do movimento corporal, possibilitando a descoberta da fusão entre o ritmo interno e externo, por meio da experimentação corpórea (GODOY, 2011, p. 23).

Busca-se, nessa aula, possibilitar essa descoberta da fusão interna e externa da criança, observando seu desenvolvimento rítmico e coletivo. Ao final da aula, os chocalhos deverão serem recolhidos.

## **AULA 8**

- Habilidades a serem desenvolvidas:

(MS. EI03TS00. N.08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

(MS. EI03TS01. S.01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

- Recursos:

Sala de aula, chocalhos, objetos que surgirem durante a criação da história.

- Procedimentos Metodológicos:

Para a última aula dessa proposta pedagógica, é interessante que o professor consiga um outro espaço de trabalho, seja em uma sala rotativa, sala de vídeo, ou até mesmo uma quadra, mas que tenha um espaço maior do que a sala de aula e de preferência sem carteiras, cadeiras e outros objetos que atrapalhem o espaço. Pode-se prezar também por um lugar fechado, para que as crianças se sintam confortáveis e não fiquem expostas. O professor pode solicitar esse espaço e preparar com antecedência.

Ao chegar à sala de aula, devem-se orientar os alunos sobre o espaço que irão utilizar, assim como organiza-los e levá-los para o espaço reservado. Caso não seja possível um outro lugar, deve-se preparar a sala de aula, como de costume.

Ao estar no espaço reservado, o professor deve solicitar que as crianças fiquem descalças e sentem ao chão. Os alunos provavelmente estarão habituados a esse momento e poderão, mesmo sem ser orientados, massagear os pés. O professor deve dar ênfase a esse momento, relembrando os alunos sobre encontrar os buraquinhos e cada pedacinho dos pés. Será feito, então, um resumo prático das aulas anteriores, começando por deitar e espreguiçar, deixando surgirem os bocejos.

Em seguida, os alunos irão relembrar o andar de cada personagem, trabalhando não só os pés, mas todo o corpo, durante o jogo de imitação. Como os personagens correm? Gritam? Comem? Brincam? Dormem? Caso ainda não tenham surgido os sons, o professor deve orientar os alunos a imitar não só os gestos corporais dos animais, mas também os sons produzidos por eles. Como é o rugido do Leão?

Em seguida, o professor entregará os chocalhos produzidos, para que os alunos possam recordar dos sons e ritmos que criaram coletivamente e, por fim, cantar a música “zumzumzum”, que fez parte desse trabalho.

Por fim, a história será contada uma última vez, mas agora respeitando todas as criações coletivas da turma, como o nome dos personagens, a forma deles se moverem e se posicionarem na história, assim como a música e os possíveis objetos que surgirem da criação. A história poderá ser contada várias vezes, caso necessário, e as crianças ficarão livres para serem narradores e/ou personagens, experimentando corporificar os animais da história. Segundo Miller (2012),

Assim como os momentos se sucedem para a criança, as experiências também se sucedem, e a vivência registrada nos momentos passados será incorporada e retrabalhada naqueles que virão. Com isso, o aqui e agora é vivenciado com toda a potência. (MILLER, 2012.p.99)

Com isso em mente, ao final da aula, o professor deve orientar as crianças a sentarem em círculo e questiona-las, de forma oral, como foi a experiência, do que gostaram, o que aprenderam, para assim registrar, ao máximo, as suas respostas. Depois irão retornar à sua sala de aula.

O professor, enquanto propositor dessa prática pedagógica, é de extrema importância para o processo pedagógico. Vianna discorre sobre a sensibilidade da criança



e do cuidado do adulto que se relaciona com ela, afinal a criança “é ser muito sensível, um ser humano em formação, que é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas, o interesse pelas aulas, responder às dúvidas, ter cuidado com o tom de voz, explicar, explicar sempre” (VIANNA, 2005, p 75). A criança está em fase de formação, e é através da curiosidade que ela descobre o mundo, como já tratado anteriormente. Como professores, é importante ter o cuidado para não gerar possíveis traumas ou bloqueios no desenvolvimento do aluno. Miller (2012) salienta que

A criança necessita primordialmente do olhar do professor, do modo como ele se relaciona com o aluno, como aborda as propostas e faz suas observações. Com o nosso olhar e a nossa escuta, tocamos a criança e somos por elas tocadas. É um diálogo. Tudo isso não deixa de ser um processo pedagógico crítico e reflexivo (MILLER, 2012, p. 114)

A pesquisadora e educadora somática Debora Bolsanello acredita que “o objetivo do professor de educação somática é de levar o aluno a tomar contato com as sensações que ele tem de seu próprio corpo” (BOLSANELLO, 2005, p. 101), com a especificidade de que, na educação infantil, os professores precisam envolver as crianças de modo a despertar nelas o interesse, a busca, a compreensão e a vontade de experimentar.

### **OBSERVAÇÕES FINAIS:**

A partir da minha atuação na docência da rede pública de educação, especificamente na educação infantil, busquei, na minha prática pedagógica, unir a contação de histórias e a teatralidade a atravessamentos somáticos de acordo com a minha realidade. Ao unir esses princípios, vislumbrei um campo de possibilidades para acessar o sensível da criança, enquanto buscava identificar seu desenvolvimento dentro dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A pesquisa surgiu, então, da seguinte pergunta norteadora: como a prática da contação de história, aliada à teatralidade e a alguns princípios da educação somática inserida na sala de aula, é capaz de auxiliar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança que cursa educação infantil?

Para tanto, esse trabalho teve o objetivo de compreender a prática da contação de história na formação da primeira infância, na etapa da educação infantil, a partir de

elementos do teatro e da educação somática para a sala de aula, pensando seus possíveis desdobramentos criativos e pedagógicos.

Para isso, fez-se necessário levantar os principais pressupostos da educação somática e sua relação com o desenvolvimento infantil, investigando o campo da teatralidade e da contação de história em seus conceitos e práticas relacionados ao trabalho lúdico na educação infantil. A busca, assim, foi por identificar possíveis atravessamentos somáticos na contação de história que proporcionem o desenvolvimento da criança na educação infantil e refletir sobre a contação de história enquanto prática artística e pedagógica.

Dessa pesquisa nasceu esta proposta pedagógica, que foi dividida em 8 horas/aulas, e que foi pensada nessa sequência por acreditar ser a melhor forma de acessar a turma escolhida. A narração de história está presente em todas as aulas, mas de maneiras diferentes, sempre aliadas à educação somática e à teatralidade e na busca pelo desenvolvimento infantil. Massagear as mãos, os pés, andar pelo espaço, fazer o jogo da imitação dos animais, confeccionar o chocalho, cantar e descobrir ritmos, contar histórias, essa foi a forma que encontrei, durante a minha pesquisa e que fez sentido para minhas aulas.

Assim, caro professor, não posso dizer exatamente como esse processo vai ser para você, pois isso depende de muitas variáveis. Qual espaço que você dispõe na escola para esse trabalho? Quantos alunos você tem em turma? Qual a sua relação com o tema estudado? Qual a história que te motiva? Considerando tudo isso, não tenha medo de adaptar esse conteúdo para a sua realidade, pois só você é capaz de definir o melhor para a sua turma.

## **Referências**

BOLSANELLO, D. **Educação Somática: o corpo enquanto experiência**. Motriz, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99- 106, maio/ago. 2005.

GODOY, K. M. A. **A criança e a dança na educação infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. 2011, v.5, p. 20-28.

JANIASKI, F. **Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil**. 2021

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para crianças e adultos. São Paulo: Summus, 2012

MACHADO, M. M. **Só rodapés:** Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Rascunhos Uberlândia v. 2 n. 1 p. 53-67 jan. Jun. 2015

VIANNA, K. **A Dança**, 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, E. M. B. **Práticas para a plenitude do corpo** – aproximações entre performance, autoria e cura. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas. 2014.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares:** entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 5 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

FÉRAL, Josette. **Teatro Performativo e Pedagogia-**Entrevista com Josette Féral. Sala Preta, v. 9, p. 255-267, 2009.