

O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE OS JOGOS DRAMÁTICOS?

WHAT DO THE PROFESSORS THINK ON THE DRAMATIC GAMES?

Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI*
Luciana Ponce BELLIDO**

Resumo: Inicialmente utilizado como recurso terapêutico, o jogo dramático apresenta-se na literatura como uma estratégia importante nas práticas pedagógicas que consideram o lúdico como algo fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Questionamentos sobre a utilização desse recurso nas escolas de Educação Infantil desencadearam a pesquisa ora apresentada, que teve como objetivos mapear quantos professores de Educação Infantil de uma rede municipal do interior paulista (composta por 509 professores) utilizavam os jogos dramáticos e verificar que concepções eles tinham sobre esse recurso pedagógico. Tal estudo foi organizado em três etapas: a primeira etapa consistiu em um levantamento proposto aos professores atuantes na Educação Infantil da referida rede, por meio de um questionário devidamente estruturado; na segunda etapa fez-se a tabulação dos dados levantados, os quais, entre outros aspectos, revelaram que 21% dos participantes da pesquisa (107 professores) faziam uso dos jogos dramáticos em suas práticas diárias e 36% (183 professores) não utilizavam esse recurso; na terceira etapa realizou-se a análise das concepções dos professores que utilizavam os referidos jogos. É importante esclarecer que o questionário não foi respondido por 43% dos pesquisados (219 professores). Como resultado desse estudo, observou-se que o jogo dramático não é tão difundido entre os profissionais da

* Doutora em Educação, Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru / E-mail: verinha@fc.unesp.br

** Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara / luluponce@gmail.com

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

área e que mesmo aqueles professores que afirmaram usá-lo em suas práticas educativas demonstraram certa fragilidade teórica ao responder às questões propostas, destacando-se que muitos podem não utilizar esse recurso por não conhecê-lo. Assim, espera-se que a pesquisa realizada possa contribuir para a difusão dessa estratégia de ensino, a qual é apontada como um recurso didático relevante e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo Dramático. Educação Infantil. Formação docente.

Abstract: The dramatic game, initially used therapeutically by Moreno, is presented in literature as an important strategy in pedagogical practices that consider playful as something basic in the process of education and learning. In this direction, this study questioned if this practice has been used in the schools of Junior Education, and therefore it objectified to map how many professors of this modality of education from a municipal net on the countryside of São Paulo interior of 509 teachers used the dramatic games and which conceptions did they have on this resource. Thus, this work was organized in a way that the 1^a stage consisted of a survey by means of questionnaire structuralized next to the teachers of this level of education. The 2^a stage consisted of the tableau of the raised data, which had discovered, among others aspects, that 21% (107 teachers) had told to make use daily of the dramatic games, 36% (183 teachers) did not use this resource and 43% (219 professors) had not answered the questionnaire. The 3^a stage was the analysis of the conceptions only of those who used them. As a result of this study it was observed that this practical is not spread out among the professionals of the area and even those educative teachers who had told to use the dramatic games in its practices had demonstrated certain theoretical fragility when answering the questions. It's important to point out that many teachers may not use this resource for not knowing it. Thus, one expects that

this study contributes for the diffusion of this strategy of education, once that literature points it as an important didactic resource in the process teach-learning.

Keyword: Dramatical game. Infantile education. Teaching formation.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos estudos se fazem presentes discutindo o papel do professor da Educação Infantil, visando a uma construção da identidade desse profissional, conferindo cientificidade aos fazeres desenvolvidos nessa etapa. Há, por isso, necessidade de uma preocupação com a sua formação acadêmica, a qual, à luz do educar e do cuidar, deve propiciar-lhe constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, objetivando o adequado desenvolvimento infantil.

Haddad (1998) destaca a falta de um debate público que envolva o real significado de uma política integrada de cuidado e educação, pautada na ideia de participação da escola como agente complementar à família. Embora tal pensamento seja, por vezes, fonte de alguns equívocos, ele vem alicerçando o processo de edificação de uma política nacional para a criança pequena.

Essa proposta é recente em nosso país, em vista de a Educação Infantil ter sido regulamentada apenas na LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Essa regulamentação tem contribuído para reforçar a ideia de que as relações que se estabelecem entre educadores e educandos na instituição escolar precisam ser fortalecidas qualitativamente, pois possuem grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que participam dessa modalidade de ensino.

Percebe-se que ainda há um distanciamento entre o discurso e a prática na área da educação. Sabe-se, porém, que rupturas de paradigmas acontecem de forma processual, por isso no momento em que os direitos estão garantidos nas letras das leis e o FUNDEB (Lei nº 11.494, Brasil, 2007) estendeu-se à Educação Infantil, a formação do profissional é repensada, abrem-se novas possibilidades para a implementação de práticas educativas diferenciadas, exigindo dos sistemas públicos atenção especial na efetivação das políticas públicas voltadas para a criança.

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

Na fase da Educação Infantil é importante ter a preocupação em oferecer às crianças um ambiente que propicie a manifestação e ampliação de interesses e conhecimentos. Assim, as atividades e situações propostas às crianças precisam considerar a exploração, descoberta e construção de noções do mundo físico e social. Dessa maneira, as relações estabelecidas entre os profissionais da escola, as crianças e seus familiares necessitam ser norteadas por uma visão real da heterogeneidade, rica em contradições que caracterizam a sociedade e as escolas em geral. Portanto, o desafio se apresenta em conceber novas experiências curriculares que incluam as diversas manifestações culturais. (KRAMER,1989).

Nesse sentido, as propostas para essa população ainda estão sendo implementadas, de modo processual, de forma que muitos dos recursos didáticos e metodológicos que poderiam ser usados na prática cotidiana nem sempre são conhecidos e utilizados pelos professores.

Nota-se, por meio de observações da realidade escolar, que em geral os educadores não utilizam regularmente os jogos dramáticos em suas práticas educativas. Por isso, as questões norteadoras do estudo realizado foram estas: quantos professores de uma rede municipal utilizam os jogos dramáticos na Educação Infantil? Qual a concepção desses professores quanto aos jogos dramáticos?

Visando à obtenção de respostas para essas questões, os objetivos do estudo desenvolvido foram os seguintes:

- Mapear quantos professores de Educação Infantil de uma rede municipal utilizam os jogos dramáticos como recurso didático.
- Verificar a concepção de jogos dramáticos apresentada pelos professores que os utilizam em sua prática pedagógica.

OS JOGOS DRAMÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Durante o período pré-escolar, as principais atividades se caracterizam pelos jogos ou brincadeiras, que são geralmente relacionados à percepção que a criança tem do mundo, dos objetos humanos. Por meio desses recursos pedagógicos a criança pode dominar o mundo ao seu redor, reproduzindo as ações realizadas pelos adultos. Ela ainda não dominou e ainda não pode dominar nem realizar certas

operações reais como, por exemplo, dirigir um trem. Porém, durante a brincadeira, no momento lúdico, ela pode realizar simbolicamente essa ação. Assim, o jogo dramático configura-se como um recurso extremamente eficiente nessa fase.

Para Elkonin¹¹ (1987, *apud* FACCI, 2004), o sentido principal do jogo é permitir que a criança molde as relações entre as pessoas, considerando-se que esse recurso é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações estabelecidas entre elas, sendo uma constante evolução que pode consistir na diferença essencial nos tipos de mediação e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções ou capacidades mentais superiores. O que se supõe como sendo a base nos processos psíquicos centrais na formação da personalidade é o resultado da integração entre a atividade-motivo e a capacidade-representação.

Vigotsky, Luria e Leontiev (2001) acrescentam que tanto nas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, há uma reprodução do típico, do geral. Essa é a diferença qualitativa entre a reprodução no brincar e a dramatização.

O que reflete realmente a consciência da criança que brinca? Em primeiro lugar, a imagem de uma vara real que requer operações reais a serem executadas com ela. Em segundo lugar, o conteúdo de qualquer ação que a criança esteja reproduzindo com o brinquedo, e reproduzindo com grande pedantismo, reflete-se em sua consciência. Finalmente, há a imagem do objeto da ação, mas não há nada de fantástico nela; a criança imagina o cavalo de forma muito adequada. Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2001, p.127).

Nesse sentido, quando se atenta para o desenvolvimento da criança, com as suas características, autores como Slade (1978) e Romanã (1985, 1992) apresentam o jogo dramático como um recurso que pode ser utilizado de forma a valorizar as potencialidades

¹¹ ELKONIN, D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

infantis, em especial as práticas lúdicas que se fazem presentes em seus cotidianos.

Sendo assim, confia-se na exploração das relações infantis, feitas e elaboradas pelas próprias crianças. Porém, quando não ocorre a mediação significativa do educador, perdem-se oportunidades de trabalhar conceitos amplos, que poderiam ser refletidos e discutidos naquele momento específico.

Dentre as diversas formas de jogar e inúmeras possibilidades reais de atividades lúdicas, o jogo dramático pode atribuir sentido às ações pedagógicas. A individualidade, o coletivo, os relacionamentos inter-pessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano e podem ser trabalhados unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o pensamento e a fala, por meio da capacidade aprendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação às situações reais. Tais atividades podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da vivência de situações cotidianas.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 330),

À medida que o jogo imaginativo torna-se mais cooperativo, os enredos tornam-se mais complexos, e os temas, mais inovadores, o jogo dramático oferece ricas oportunidades para praticar as habilidades inter-pessoais e linguísticas e explorar papéis e convenções sociais [...].

Mas, afinal, o que seria jogo dramático?

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

O jogo dramático se diferencia do faz-de-conta, sendo uma evolução deste no sentido de envolver várias crianças, havendo algumas regras organizacionais de negociação, de delimitação do espaço e preparação de situações que implicam o uso desse recurso. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

São situações vivenciadas no cotidiano que com criatividade, significado, espontaneidade e intervenção pedagógica podem ser trabalhadas por meio de um jogo lúdico criado pelos participantes. Essa

é uma forma de se compreender emoções, sentimentos e situações vivenciadas, relacionando o eu ao outro, em seus papéis sociais.

Segundo Cukier (1992), o jogo dramático é aquele que tem dramaticidade. No teatro, a cena dramática é a que expressa um conflito, sem o qual não há dramaticidade. Slade (1978) diferencia o teatro do jogo dramático pela presença da “plateia”: neste não há espectadores.

Koudela (1984) diz que o jogo dramático lida com o comportamento dos seres humanos quando baseado num fator educacional. Já o teatro é uma arte sofisticada de comunicação; reorganiza o comportamento com o objetivo de iludir circunstâncias de comunicações. A diferenciação entre drama e teatro reflete, na realidade, a preocupação com a espontaneidade na representação, mas não corresponde a uma visão espontaneísta, pois se correria o risco de reduzir a proposta educativa, a qual, a partir de uma abordagem criativa dramática, é essencial para a criança.

Alguns estudiosos consideram, inclusive, que o teatro é uma arte adulta, enquanto o jogo dramático é uma manifestação espontânea da criança, que equivale à liberdade da ação e estabelecimento de contato com o ambiente.

Para iniciar trabalhos utilizando os jogos dramáticos, baseando-se no referencial teórico do estudo apresentado, é importante que se evitem exibicionismos e se estimule a improvisação no grupo, considerando movimento, situação e linguagem. O som auxilia muito nesse trabalho, por isso é importante produzir sons para as crianças e dar a elas possibilidade de também produzi-los, utilizando para isso tambores, apitos, latas velhas, lixas de papel, paus, o próprio corpo, dependendo do material disponível e de cada contexto. É possível, também, contar histórias e (re)produzi-las com diferentes sons.

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

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

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

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

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

Mesmo em condições difíceis, sem dispor-se de uma sala só para esse trabalho, é possível realizar a prática dos jogos dramáticos utilizando locais de poucas dimensões, afastando carteiras e outros objetos, se necessário. Se isso não for viável, carteiras podem ser transformadas em montanhas, navios, cavalos, e alguns movimentos podem ser feitos nesse contexto. Na realidade, para começar o trabalho com jogos dramáticos, espaços pequenos são mais adequados. Encorajar o uso de diferentes linguagens também é muito importante. Se apenas algumas crianças quiserem participar do jogo, encoraja-se a participação do público, lutando-se contra a forma de teatro rígido – plateia e atores. É importante lembrar que não se deve forçar a participação dos alunos.

Para Romanã (1992), o jogo dramático auxilia e incentiva o desenvolvimento da espontaneidade, saindo do estereótipo, desenvolvendo a capacidade de a criança desempenhar papéis ou dar respostas comuns, como se fosse a primeira vez que estivesse participando dessa prática. Outra característica que a autora destaca é a originalidade: as respostas dadas pelas crianças são geralmente parecidas, mas apresentam diferenciações.

Spolin (1979) também caracteriza a espontaneidade, e o faz a partir da exigência de uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral. Com grupos de crianças ou iniciantes é fácil perceber que quando o processo de improvisação é deixado totalmente livre, poucas vezes pode ser identificada uma ação espontânea; pelo contrário, as crianças revelam comportamentos dependentes.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana, sendo parte fundamental do processo de desenvolvimento da inteligência. Por isso, deve estar no centro da educação. Mesmo considerando que a imitação e o jogo estão relacionados ao processo de pensamento e ao desenvolvimento da cognição, é a imaginação dramática que interioriza os objetos e confere significados a eles. (KOUDELA, 1984).

Como método didático, os jogos dramáticos garantem a aquisição do conhecimento intuitivo e intelectual, levam a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, um manejo do grupo como unidade.

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

Romanã (1985) organiza os jogos dramáticos em três passos: o primeiro passo consiste na dramatização, que é ligada à referência, à experiência da criança; o segundo passo se caracteriza por uma aproximação racional ou conceitual do conhecimento; e o terceiro passo ocorre no nível da fantasia, quando o conhecimento é mais espontâneo. A autora exemplifica esses passos num trabalho realizado por ela sobre as propriedades da água.

Nesse trabalho, no primeiro passo ocorreu um diálogo sobre a água, reproduziram-se situações postas pelo grupo com experiências vivenciadas ou criadas com a presença de água. Por exemplo: um menino está com sede, entra na cozinha e toma água. Foram expostas várias cenas para que a presença da água em diferentes estados fosse explorada. No segundo passo foram simbolizadas as qualidades da água (frescura, mudança, fluidez, dentre outras), considerando-se que essas características estavam presentes nas vivências do primeiro passo. E no terceiro passo colocou-se uma situação problema que envolvia a presença de água no estado líquido, sólido e gasoso, e uma planta. Os participantes trocaram opiniões sobre como a planta se sentiria frente aos diferentes estados da água. Houve uma escolha, feita pelo grupo, de pessoas para serem cada um dos personagens (“eu sou”), as quais, após as discussões, manifestaram suas opiniões sobre o fato, confirmando as idéias presentes nas discussões ou refutando-as. “Diríamos que nosso aluno teve então a possibilidade de pensar em idéias, em imagens e em papéis. (ROMANÃ, 1985, p. 42)”.

Os jogos dramáticos incentivam a discussão de problemas, ao se considerar a melhor maneira de lidar com eles. Possibilitam às crianças conservar o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, pois eles não se dissociam de situações que acontecem no dia-a-dia. Por isso, as atividades recebem mais significação e valor. Por todos os motivos apresentados, é muito importante que a prática

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

dos jogos dramáticos seja mais difundida entre os educadores, contribuindo, inclusive, para a valorização do trabalho docente.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, definida por Lüdke e André (1986, p. 18) como aquela “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

No entanto, usaram-se também dados quantitativos para mapear a rede municipal de ensino:

[...] embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 195).

PARTICIPANTES

Participaram da segunda fase do referido estudo 57% (290) dos professores de Educação Infantil do município selecionado, número de educadores que responderam aos itens do questionário enviado a todos os docentes (509).

Com base nos dados coletados observou-se, com relação à formação profissional, que 32% desses educadores possuem magistério; 8% ainda não concluíram o nível superior; 57% possuem nível superior, sendo que dentro desse número 3% dos professores já concluíram especializações e 3% não informaram suas formações acadêmicas. Sendo assim, percebe-se que aproximadamente 68% dos professores do município pesquisado possuem graduação.

A maioria dos profissionais dessa rede tem experiência no trabalho docente, pois 81% deles possuíam, na época da pesquisa,

dez anos ou mais de atuação em sala de aula; e 16% tinham de um a nove anos de docência. Apenas 3% desses professores não informaram seu tempo de serviço.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados consistiu em um levantamento por meio de questionário estruturado contendo sete questões fechadas, versando sobre os jogos dramáticos na Educação Infantil.

Foram enviados, via Secretaria de Educação, 509 questionários investigativos, referentes ao número de professores de Educação Infantil. Esses questionários foram entregues para todas as escolas dessa modalidade de ensino da rede municipal, e foram respondidos por escrito e individualmente pelos professores, num período pré-determinado. Após o prazo foram recebidos 290 questionários, perfazendo um total de 57% dos enviados. No corpo do questionário foi incluído um termo de consentimento para participação da pesquisa.

Com as respostas em mãos, os professores foram categorizados em:

- Grupo de professores que não utilizavam os jogos dramáticos (este grupo foi quantificado) - como o objeto de estudo da pesquisa constituiu-se em “jogos dramáticos”, optou-se por averiguar apenas a formação inicial ou continuada deste grupo para verificar se os professores conheciam o referido recurso. As respostas serviram especialmente para mapear os que utilizavam tais jogos.
- Grupo de professores que utilizavam os jogos dramáticos - objetivando a categorização de suas concepções à luz da fundamentação teórica, foram tabuladas as respostas deste grupo.

RESULTADOS

A tabulação dos dados mostrou que a maioria dos participantes não tinha clareza quanto ao conceito de jogos dramáticos, o que justificou a hipótese inicial de que não ocorria com frequência a utilização dos jogos dramáticos nas escolas.

Considerando os 21% (107 professores) que afirmaram que utilizavam os jogos dramáticos em suas práticas pedagógicas, verifi-

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

cou-se com que frequência isso ocorria: 43 professores relataram que faziam uso desse recurso uma vez por mês; alguns (13 professores) afirmaram que o usavam uma vez a cada dois meses; e outros (51 professores) disseram que o utilizavam semanalmente.

Dentre as respostas dadas ao questionário, tem-se ainda que 36% (183 professores) informaram que não usavam os referidos jogos e 43% (219 professores) não devolveram o questionário. Diante dessa situação, foi preciso saber se a formação dos profissionais que não usavam tal recurso (36%) possibilitou-lhes conhecer conceitos referentes aos jogos dramáticos, entendendo-os como um possível e importante recurso para a educação. Observou-se que dentre os 290 professores que responderam, a minoria teve contato com o tema na formação inicial, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 1– Conhecimento sobre os jogos dramáticos durante a formação inicial ou continuada

Na sua formação inicial ou continuada fez cursos ou foi orientado sobre os jogos dramáticos?	
SIM	27%
NÃO	73%

Em relação aos dados acima, percebe-se que:

Quadro 2 - Utilização dos jogos dramáticos na prática docente

	Considerando os 27% professores que disseram conhecer o assunto:	Considerando os 73% professores que disseram não conhecer o assunto:
Usam os jogos dramáticos	99%	13%
Não usam os jogos dramáticos	1%	87%

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS JOGOS DRAMÁTICOS

A análise do questionário propiciou as respostas/informações indicadas a seguir.

Na questão número 3, quando os professores foram interrogados sobre conceitos dos jogos dramáticos – “Jogos dramáticos, jogos teatrais e teatro são sinônimos?” - percebe-se que houve certa fragilidade teórica, pois 56% deles consideraram que não há diferença entre os assuntos, 31% acreditaram que há diferenciações e 13% não souberam informar.

Confirmando a posição da questão acima, perguntou-se na sequência o que seria mais correto afirmar sobre jogos dramáticos. A maioria dos professores (69%) demonstrou não ter clareza quanto ao conceito desse recurso, pois eles escolheram dentre as afirmativas ofertadas aquelas que não coincidiam com o conceito presente na literatura: é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos (questão 4).

Fazia-se presente no questionário (questão 5) um ponto que versava sobre a importância do jogo na Educação Infantil. Dentre as afirmações apresentadas, baseadas na fundamentação teórica utilizada no referido estudo, apenas 11% dos professores indicaram a alternativa esperada, em contraste com 89% que consideraram que os jogos são situações permanentes de aprendizagens não sistematizadas.

Ainda na tentativa de conhecer a conceituação dos professores sobre os jogos dramáticos, eles foram questionados (item 6) sobre o porquê do emprego desses jogos na Educação Infantil. Dos profissionais pesquisados, 67% responderam adequadamente (Fixar, exemplificar o conhecimento, encontrar soluções alternativas aos problemas disciplinares, desenvolver novos papéis, sensibilizar grupos e elaborar mudanças).

Ao serem questionados sobre o lúdico e o faz-de-conta (questão 7), apenas 1% dos professores considerou que essa abordagem pedagógica não é essencial para o desenvolvimento da criança; 6% afirmaram nada saber sobre isso; e a maioria (93%) reconheceu o lúdico como algo importante para o desenvolvimento infantil.

A análise dos dados mostrou que, apesar das limitações do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, pôde-

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

se perceber que os professores não tinham clareza do conceito sobre os jogos dramáticos, pois foi possível observar uma inconsistência entre as respostas. Entre as cinco questões apresentadas abordando o conceito e falando sobre a temática do estudo, apenas 1% acertou todas, 11% acertaram quatro questões, 23% acertaram três perguntas e 65% acertaram duas ou menos questões.

Considerando-se ainda o instrumento utilizado para coletar os dados da pesquisa, é importante informar que havia nele um espaço para que fossem feitos comentários. Pôde-se, assim, constatar algumas ideias dos educadores respondentes: sete deles relataram que às vezes podem utilizar os jogos dramáticos durante a sua prática lúdica, mas não os conheciam com esse nome; outros tentaram conceituar os jogos dramáticos com suas palavras; e, ainda, alguns disseram que se basearam em conhecimentos obtidos da prática em sala de aula, para responder às questões.

No jogo dramático meninos (as) participam e interagem com elementos em cena e se apropriam de expressões dramáticas num movimento natural infantil de aprendizagem, é uma atividade onde o objetivo é a participação de todos e dependendo do contexto é possível alcançar objetivos, trabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não sei se as respostas que dei servirão, mas gostei de participar (Fala de um dos participantes).

Seis participantes comentaram sobre a relação entre o lúdico e a infância, o fazer-de-conta, destacando que é necessário manter as características da infância, pois isso ajuda a criança a conhecer o mundo real e traz a ela conseqüências por toda a vida.

O faz-de-conta infantil é um importante instrumento para a cultura da infância e do ser criança. O faz-de-conta é duplamente educativo, pois possibilita avanços cognitivos na compreensão de sistemas de representações. A meu ver, é considerado a mais elevada forma de funcionamento intelectual (Fala de um dos participantes).

Dois profissionais falaram sobre os jogos dramáticos, relacionando-os com a faixa etária.

Nas turmas pequenas os jogos dramáticos são um pouco mais constantes do que nas turmas maiores (Fala de um dos participantes).

Três educadores manifestaram sua opinião sobre a elaboração do instrumento de coleta de dados:

Boa elaboração das questões (Fala de um dos participantes).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Considerando que a pedagogia já passou e ainda passa por “modismos”, os quais acabam sendo cobrados pela comunidade, é importante saber receber as informações obtidas e analisá-las criticamente. Sendo assim, o intuito da pesquisa não foi trazer os jogos dramáticos como um modismo, mas sim mostrar que esse pode ser um recurso didático valioso e que o professor, ao conhecer diferentes recursos, pode fazer bom uso deles em sua prática.

Constatações teóricas mostram que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, assim como a construção da identidade do professor, em muitos momentos não tem ocorrido de forma a suprir as reais necessidades da escola, dos alunos e dos próprios professores, pois em geral não contribui para a formação de um profissional crítico e reflexivo da sua própria ação, possuidor de um repertório estratégico variado para resolver possíveis problemas. Ao instrumentalizar um professor, deve-se oferecer a ele a possibilidade de repensar sua prática com fundamentação teórica.

Libâneo (1998) destaca a importância da prática de ensinar a refletir (pensar o já pensado), que obriga o educador a considerar as necessidades, exigências e estratégias de ensino, o que resultaria em uma prática de real qualidade, que não utiliza os problemas sociais e educacionais para justificar a ausência de renovação pedagógica.

Considerando essa perspectiva e pensando nos dados deste estudo, os quais revelam certa fragilidade teórica sobre um conceito que dizem ser utilizado na prática, não se pode dizer que apenas o saber acadêmico garante a mudança efetiva na prática, mesmo pensando naqueles que afirmaram ter conhecido os jogos dramáticos durante sua formação inicial ou continuada.

Como afirma Tardif (2002, p. 41),

[...] Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução.

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

Tardif (2002) fala, nessa perspectiva, sobre uma alienação entre os docentes e os saberes pedagógicos, defendendo os saberes experienciais (experiência docente) numa relação de transformação dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e a interiorização desses conhecimentos na própria prática pedagógica.

A preocupação com a formação dos professores não é uma realidade apenas nacional. Ao analisar o sistema de formação de professores na Itália, Saviani (1983, p. 134) faz a seguinte reflexão:

Os professores estão, na suas esmagadoras maiorias, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

Segundo Saviani (1983, p. 23), o educador tem o compromisso de auxiliar, por meio dos seus saberes, a transformação da estrutura social, fazendo uso da “[...] instrumentalização, isto é, das ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos”. A complexa tarefa do docente, que às vezes aparece como o principal agente responsável pelo ensino de qualidade, precisa ser constantemente refletida, ponderada. Sabe-se, criticamente, que isso só poderá se efetivar se a estrutura escolar investir em formação, condições de trabalho, reconhecimento social e econômico.

Assim, ao tabular os dados fornecidos pelos questionários, nota-se que há ainda muito por se fazer, pois muitos professores não conhecem os conceitos de uma prática que dizem utilizar. Acredita-se que ninguém é obrigado a saber tudo, mas quando um professor compreende suas atitudes e entende a criança, tudo passa a ter mais sentido e a intervenção pedagógica se torna enormemente mais valiosa, pois as propostas escolares, assim formuladas, vão ao encontro das necessidades infantis.

Oliveira (2002), confirmando as ideias apresentadas no texto, relata que os jogos de papéis estabelecidos pelas crianças com os companheiros de idade permitem o desenvolvimento de algumas

habilidades e conhecimentos, desde que haja o apoio do professor, auxiliando a criança a “entrar” nos personagens e agir segundo suas características. Acrescenta, ainda, que em locais organizados com temas que facilitem a ocorrência do faz-de-conta é possível trabalhar a imaginação, a expressão dramática, a representação cotidiana da vida, o fantástico, assim como o desenvolvimento de habilidades como o cálculo, a argumentação e outros, à medida que promovem diferentes competências.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma interferência. É preciso construir confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 17/18).

Apesar das limitações do estudo realizado, acredita-se que as informações obtidas sobre os jogos dramáticos podem subsidiar algumas ideias para a formação inicial e continuada, além de estimular outros estudos sobre essa temática, pois os jogos dramáticos e outros recursos muitas vezes não utilizados podem contribuir para reflexões e propostas pedagógicas na Educação Infantil, que respeitem a diversidade e favoreçam o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

Considera-se que os objetivos propostos para a pesquisa foram atingidos, destacando-se que os dados obtidos correspondem à realidade de um município. Portanto, não se pretende fazer generalizações.

É importante ressaltar que os questionamentos iniciais foram desvelados, concluindo-se que os jogos dramáticos poderiam ser mais utilizados devido a sua proposta enriquecedora, comprovada por Slade (1978), Romanã (1985 e 1992), Koudela (1985) e Oliveira (2002). Fica em aberto a proposta de realizar estudos que averiguem como se dá o uso desse recurso na prática.

Espera-se, como principal contribuição para a sociedade, que haja uma maior difusão do recurso aqui focado, o qual pode ser uma alternativa riquíssima às diversas situações, auxiliando a aprendizagem de diferentes crianças, em diferentes momentos e lugares.

O que os professores pensam sobre os jogos dramáticos?

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

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

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. Caderno **CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p.64-81, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 08/10/2007.

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21: Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública. Caxambu. **Anais...** 1998. p. 1-22.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

KOUDELA, I.D. **Jogos teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

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

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

Vera Lucia M. F. CAPELLINI; Luciana P. BELLIDO

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

ROMANÃ, M.A. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas, SP: Papirus, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. São Paulo: Cortez, 1983.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

Enviado em: 04/08

Aceito em: 10/08