



CURADORIA DO ESPAÇO EM CONTEXTO DRAMÁTICO: práticas pedagógicas na Educação Infantil

JUNIOR KEN ITI OBATA

Professor, pesquisador, ator e palestrante. Mestre em Artes e licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Autor de materiais didáticos; professor de Arte e de Teatro nas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Atua como assessor pedagógico e diretor do projeto “Brincar no Palco”.

ROBSON ROSSETO

Doutor em Artes Cênicas pela Unicamp. Ator, diretor teatral e professor no Programa de Pós-graduação em Artes (Mestrado Profissional) e na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atualmente, exerce a função de Diretor do Centro de Artes do campus Curitiba II da Unespar. É líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/Unespar) e coordena o Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, no biênio 2024-2025.

RESUMO

Este artigo busca contribuir com a prática pedagógica de professoras e professores da Educação Infantil, por meio da curadoria do espaço em contexto dramático. A curadoria do espaço é entendida como o cuidado na seleção e na organização de um ambiente educativo, integrando as materialidades e linguagens que o compõem, considerando-o como um educador. O objetivo é criar um ambiente que convide as crianças a brincar, a se relacionarem, a se socializarem, interagirem e a construírem conhecimentos por meio da linguagem teatral, proporcionando aprendizagens derivadas da experiência. O estudo identificou que a ausência de materialidade na composição de um contexto dramático pode limitar as possibilidades lúdicas das crianças durante a prática experimental. Além disso, a escolha intencional da prática educativa direciona a linguagem predominante na expressão e na codificação das crianças, influenciando suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Contexto dramático. Educação Infantil. Curadoria do Espaço.

CURATION OF SPACE IN A DRAMATIC CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to contribute to the pedagogical practice of early childhood education teachers through the curation of space in a dramatic context. Space curation is understood as the careful selection and organization of an educational environment, integrating the materialities and languages that comprise it, considering the environment itself as an educator. The goal is to create a space that invites children to play, relate to others, socialize, interact, and build knowledge through theatrical language, providing learning experiences derived from their engagement. The study identified that the absence of materiality in composing a dramatic context can limit children's playful possibilities during experimental practice. Furthermore, the intentional choice of educational practices directs the predominant language in children's expression and encoding, influencing their learning and development.

KEYWORDS:

Dramatic context, Early Childhood Education, Space Curation.



INTRODUÇÃO

A pesquisa que lastreia o presente artigo¹ concentrou-se na análise de uma dentre as quatro estratégias implementadas com crianças de 5 a 6 anos na Educação Infantil, ao longo dos anos de 2022 e 2023, em uma instituição de ensino privada localizada na cidade de Curitiba, Paraná. A escolha por abordar apenas uma das estratégias deveu-se à necessidade de aprofundar a análise dessa experiência específica, considerando sua relevância no contexto investigado, além da complexidade metodológica envolvida na pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado. Neste artigo, apresentaremos uma reflexão sobre como concebemos a linguagem dramática nos espaços escolares, considerando a criação de contextos de aprendizagem, nos quais a criança possa investigar, pensar, criar e se comunicar por meio da expressão dramática. O texto é um convite para que professoras e professores ampliem seu trabalho em sala de aula, relacionando suas práticas com as concepções engendradas nesta pesquisa.

Elise e Eloisa², ambas com 5 anos de idade, estão brincando de faz de conta. Eloisa reconfigura o espaço da sala, posicionando um banco próximo à janela, enquanto seu corpo fica entre a parede e o banco. Por sua vez, Elise se aproxima e se senta ao lado de Eloisa, e juntas representam duas bibliotecárias. Diante delas, há um amontoado de livros. O professor Tomate³ se aproxima e interage com as crianças.

Eu, como o professor Tomate, caminho até a prateleira, escolho um livro em interação com Eloisa e Elise, e me dirijo ao balcão, representado pelos bancos. Ao lado da prateleira de livros, há uma caixa com objetos não estruturados (madeira de diferentes tamanhos). Pego duas madeiras e as utilizo como dinheiro, adquirindo um dos livros. As meninas salientaram que, mesmo tendo comprado o livro, é preciso devolvê-lo para que outras crianças possam emprestá-lo.

A brincadeira espontânea das crianças foi observada durante uma troca de aulas no colégio onde a pesquisa ocorreu. O relato destaca o uso da linguagem dramática pelas meninas ao criarem o contexto da biblioteca. Nota-se que o espaço para a brincadeira surge da vivência cotidiana das crianças, associando o amontoado de livros com as banquetas e verbalizando: “Entregue depois de usar”. Nesse momento, o banco assume uma qualidade simbólica, representando um balcão, enquanto os objetos não estruturados se transformam em dinheiro.

1 Este artigo constitui-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Curadoria do espaço: uma proposta educativa em contexto dramático na educação infantil*, defendida, em 2024, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional) da Universidade Estadual do Paraná – Campus II, sob orientação de Robson Rosseto.

2 Para preservar o anonimato da instituição de ensino e dos profissionais envolvidos, optou-se por não identificar a escola mencionada no estudo. Da mesma forma, para assegurar a privacidade das crianças participantes, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. O experimento apresentado no último tópico deste artigo foi realizado no segundo semestre de 2023. A pesquisa contou com a participação de crianças de cinco a seis anos e envolveu, além da professora regente, uma professora auxiliar por turma e outros professores responsáveis pelas disciplinas do currículo da instituição.

3 As crianças chamam carinhosamente de professor Tomate o autor principal do estudo,

Em outra situação em sala de aula, o contexto dramático criado pelas meninas (IMAGEM 1) atribui sentido quando há interação e diálogo entre espaço, materialidades e a linguagem comunicada (dramática) pelas crianças que brincam de representar papéis. O que chama a atenção nessa interação é a facilidade das crianças em transformar objetos em suportes variados para vivenciar experiências⁴ dramatizadas, uma forma de brincar que atende às necessidades e corresponde à linguagem expressiva da criança.



IMAGEM 1
Contexto dramático:
restaurante⁵.
Fonte: Junior Ken
Iti Obata (2022).

Os educadores de Reggio Emilia (2016)⁶ usam a expressão “cem linguagens”, reconhecendo a multiplicidade de formas pelas quais as crianças podem expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias. O termo “cem linguagens” é utilizado como uma metáfora que destaca a diversidade de maneiras pelas quais as crianças se comunicam e aprendem. Portanto, a linguagem dramática deve ser explorada como uma das “cem linguagens” inerentes às expressividades da criança.

Junior Ken Iti Obata, pseudônimo criado por elas no Colégio, local onde a pesquisa foi realizada.

4 O conceito de experiência empregado neste artigo está fundamentado nas reflexões teóricas apresentadas por Jorge Larossa (2002) em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”.

5 As fotografias apresentadas ao longo desta pesquisa são de experiências dramáticas ocorridas no colégio, sob condução do autor principal do presente estudo. No decorrer do texto, fotografias que retratam práticas específicas registradas neste estudo serão apresentadas, enriquecendo a compreensão de ideias e os conceitos abordados.

6 Reggio Emilia é uma abordagem pedagógica proveniente da Itália, os princípios que regem esta abordagem colocam a criança como centro e protagonista de suas aprendizagens, sendo o docente o guia para escutar e oportunizar contextos de investigação e aprendizagens.



Neste estudo, o termo linguagem é interpretado em consonância com o poema de Loris Malaguzzi (2016, p. 21):

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem linguagens
E cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
Modos de escutar
De se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundo para inventar
cem mundo
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
Que o jogo e o trabalho,
A realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
Que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem

(Malaguzzi, 2016, p. 21).



Conforme o poema do referido autor, as crianças se expressam e se comunicam por meio de diversas linguagens, compreendendo que não há uma única forma de expressar suas compreensões de mundo. Além da linguagem dramática, incluem-se as linguagens visual, corporal, musical, matemática, além de outras formas de comunicação. A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância de reconhecer e valorizar todas essas “linguagens”, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem e se expressem de maneiras diversas.

Promover a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizado mobiliza a investigação, a criatividade e a expressão individual/coletiva. Nesse contexto, uma das estratégias de aprendizagem promovidas pelos educadores de Reggio Emilia é proporcionar um ambiente rico que respeite e valorize a diversidade de linguagens e os modos de expressão das crianças.

Diante disso, a reconfiguração do espaço realizado pelas meninas, no relato citado no início deste artigo, suscita reflexões sobre o formato da sala de aula. Torna-se relevante observar se o espaço e as materialidades disponibilizadas atendem às necessidades e mobilizam as crianças para se expressarem por meio da dramaticidade.

Nesse sentido, pensar o espaço da sala de aula como um ambiente que oportuniza experiências levanta questões como: quais são os critérios adotados pela professora e pelo professor ao compor esse espaço de aprendizagens? Quais são as materialidades disponibilizadas que permitem às crianças investigar, expressar e comunicar seus pensamentos por meio da linguagem dramática?

CURADORIA DO ESPAÇO

A palavra *curadoria* tem sido cada vez mais utilizada em diversos segmentos do mercado de trabalho, contribuindo para a prática de profissionais, estudantes e intelectuais. De acordo com Magalhães e Costa (2021, p. 3), a curadoria, etimologicamente, tem origem no verbo latino *curare*, que inicialmente se refere ao cuidado



com alguém ou algo. Essa prática de cuidado pode ocorrer em diferentes contextos, como no judiciário, na arte e na saúde.

Magalhães e Costa (2021), livre-docentes e curadoras do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, exploram a história da curadoria de arte e o papel social do curador. As referidas autoras destacam que o termo curadoria tem sua origem nos gabinetes de curiosidades, espaços que procedem o museu e a galeria de arte. Nessas coleções privadas, eram expostos achados naturais da fauna e da flora e produções artísticas e outros objetos. O curador tinha a responsabilidade de selecionar, dispor no espaço de exposição e cuidar da manutenção dessas coleções e obras. Assim, o papel do curador, em sua origem, estava relacionado à preservação, à organização e ao zelo por esses artefatos.

Ao longo do século XIX o trabalho de curadoria de coleções se tornaria cada vez mais especializado, pautando-se pela adoção de métodos e dando origem a uma nova profissão – o conservador de museu – em um processo muito semelhante ao ocorrido em outras áreas. Do ponto de vista técnico, as atribuições do conservador de museu permaneceram basicamente as mesmas do curador das coleções reais e aristocráticas, uma vez que ele continuaria a ser responsável pelas atividades de aquisição de obras, conservação, catalogação e exibição (Costa; Magalhães, 2021, p. 6).

O pesquisador Pequeno (2012) apresenta uma perspectiva mais contemporânea ao abordar o papel do curador na atual conjuntura, estabelecendo uma comparação entre as palavras curandeiro e curador.

Se a função do curandeiro é curar doentes da alma e do corpo através de sugestões e práticas ritualísticas, o curador, por outro lado, é o profissional que cuida do trabalho de arte e de sua aparição pública através de recortes históricos, conceituais e materiais específicos, por meio de montagens de exposições permanentes e temporárias ou ainda por edições de partes da produção ou das linguagens de artistas (Pequeno, 2012, p. 17).



Referindo-se à prática curatorial, Pequeno (2012) baseia-se nas ideias de Nick Waterlow, curador das edições da Bienal de Sidney na Austrália. Waterlow elaborou uma lista que delineia os pressupostos fundamentais da prática curatorial na arte contemporânea, desta forma:

1) paixão; 2) um olho de discernimento; 3) um vaso vazio; 4) uma habilidade de ser incerto; 5) crença na necessidade da arte + artistas; 6) um meio – trazendo uma apaixonada + informada compreensão dos trabalhos de arte para uma plateia através de caminhos que irão estimular, inspirar, questionar; 7) possibilitando a alteração da percepção (Pequeno, 2012, p. 19).

Refletindo sobre os pressupostos de Waterlow (2009), nas palavras de Pequeno (2012), observamos que curador não se caracteriza como aquele que simplesmente detém as produções e artefatos, mas sim como aquele capaz de fomentar instabilidades, criar fricções, problematizar e abrir brechas para interpretações produções de sentido. Dessa forma, a curadoria manifesta-se na capacidade de selecionar e articular elementos, buscando mediar interlocuções sensoriais e dialógicas entre a materialidade e o organismo.

Diante disso, é crucial que o profissional da educação adote uma postura reflexiva sobre a natureza dos espaços escolares, questionando se eles são mais semelhantes a um gabinete de curiosidades ou se são efetivamente cuidados para propiciar aprendizagens significativas. Assim, é possível considerar que, ao exercer a curadoria do ambiente de aprendizagem, a professora e o professor não se limitam a expor elementos meramente ilustrativos ou decorativos. Em vez disso, reflete sobre o impacto dessas disposições na forma como as crianças relacionam seus corpos e experienciam suas aprendizagens.

A professora e o professor se tornam curadores da construção do conhecimento nesse espaço, orientando-se pela composição que intuitivamente mobiliza o corpo da criança para práticas estéticas, alinhadas às suas intencionalidades. Desse modo, o papel do docente se assemelha ao do artista em sua relação com o espaço de criação. É essencial que a professora e o professor observem esse espaço, que inspira criações, altera a percepção das crianças por meio da experiência estética e o provoca ao pensamento investigativo, enfatizando o questionamento ao invés de buscar dar respostas.



Apesar das professoras e dos professores planejarem suas proposições pedagógicas, é imperativo exercer cautela, reconhecendo que as crianças são as protagonistas na atribuição de sentido às vivências propostas. Dessa forma, a habilidade de lidar com a incerteza, preconizada por Waterlow (2009), é essencial, gerando fissuras e instabilidades que possibilitam observar a relação da criança com as aprendizagens. Assim, a curadoria é essencialmente um cuidado em pensar se o espaço oportuniza a criação, vivência, percepção, experimentação, e, conseqüentemente, a produção de aprendizagens por meio da participação ativa da criança nesses espaços educativos.

A alteração na disposição da sala de aula implica na forma como meu corpo se relaciona com o ambiente como um todo. Um espaço amplo e vazio oferece oportunidades diversas, permitindo que o corpo transite pelo local e realize ações como expressão, corrida, caminhada, meditação, entre outras atividades. A utilização desse espaço depende da intencionalidade de quem o utiliza. Por exemplo, um arranjo de cadeiras dispostas em círculo pode convidar os participantes a se engajarem em uma conversa mais democrática.

Da mesma forma, um espaço destinado à culinária demanda a presença de instrumentos e utensílios adequados para o ato de cozinhar. Essa configuração de espaço também instiga a adoção de comportamentos e atitudes específicos em relação ao ambiente e ao que ele disponibiliza.

Portanto, a qualidade do percurso formativo da criança não se resume às abordagens práticas contextuais de aprendizagens, mas à relação integral com o ambiente como um todo. A composição desse espaço deve ser concebida considerando as possibilidades que a criança pode realizar, evitando limitações e permitindo o florescimento das capacidades expressivas inerentes a cada criança.

Ao oferecer um espaço amplo e sem mobílias, disponibilizando diferentes objetos, como, por exemplo, caixas de papelão (IMAGEM 2), convida as crianças a explorarem, construírem e relacionarem de maneira coletiva. Nesse contexto, a construção do conhecimento é vivenciada de forma integral pelo corpo. De fato,

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento.

Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Gandini, 2016, p. 148).



IMAGEM 2

Contexto dramático criado, a partir da materialidade caixas de papelão. Fonte: Autor principal (2022).

Alves e Borba (2016) refletem o espaço da sala de aula a partir do pensamento sobre o *design* estratégico⁷: “o professor atua como um projetista, utilizando métodos e ferramentas do design para gerar empatia e facilitar os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar” (Alves; Borba, 2016, p. 67). Nessa perspectiva, os autores contribuem para a reflexão acerca dos ambientes escolares, concebendo-os como espaços que promovem experiências.

Como elucidam Alves e Borba (2016, p. 72) “quanto mais conectado o ambiente estiver com o mundo externo, mais real a experiência”. Portanto, ao projetar um contexto dramático, estamos não apenas educando as crianças, mas também socializando-as neste ambiente. Esse é um espaço que promove encontros destinados a desenvolver a sensibilidade individual e coletiva. No encontro com o diferente, as crianças buscam um olhar de alteridade na construção de suas próprias personalidades, estabelecendo vínculos afetivos com os colegas e compartilhando emoções.

⁷ “Design estratégico é definido por Zurlo (1999) como uma atividade de projeção em que o objeto é o conjunto integrado de produto, serviço e comunicação (sistema-produto) com o qual uma empresa se apresenta para um mercado, coloca-se na sociedade e dá forma à própria estratégia” (Alves; Borba, 2016, p. 67).



Criar contextos dramáticos, a partir da concepção de Alves e Borba (2016), possibilita que o corpo estabeleça relações e significados com os elementos agenciados nesse espaço, por meio da vivência estética. Na ausência da curadoria do espaço para as práticas contextuais, há o risco de limitar essa flexibilização do espaço e abertura para as crianças explorarem. Para abordar esse desafio, Alves e Borba (2016, p. 73) propõem critérios para pensar o espaço escolar:

Flexibilidade: o custo para construção de espaços únicos e padronizados, além dos limites impostos por esse tipo de estrutura, faz com que as organizações que buscam inovação optem por espaços modulares e flexíveis [...].

Tecnologia: a questão tecnológica está fortemente relacionada ao conceito de flexibilidade. Os espaços devem permitir conectividade e o trabalho colaborativo e em rede, considerando tecnologias digitais e de informação.

Mobiliário: a adaptação do mobiliário ao conceito de flexibilidade é fundamental. Além disso, a compreensão de que diferentes perfis de alunos podem se adaptar melhor a diferentes mobiliários pode ser um elemento importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem [...]

Elementos naturais e estética ambiental: [...] foram avaliados: elementos naturais (luz, som, temperatura e qualidade do ar); individualização (escolha, flexibilidade, conectividade); e estímulo (complexidade do espaço, cores e texturas). O estudo identificou um impacto em torno de 25% (para mais ou para menos) no desempenho dos alunos, dependendo de fatores ambientais. Nessa pesquisa, destaca-se a importância da iluminação, das cores e da adaptação dos espaços às necessidades dos alunos (flexibilidade, escolha, conexão e complexidade) (Alves; Borba, 2016, p. 73).

Dessa forma, a partir desses referenciais teóricos, é pertinente refletir se a composição desse espaço é elaborada estrategicamente para proporcionar vivências e aprendizagens na linguagem dramática. A intencionalidade na organização e na configuração da sala influencia na percepção que cada criança tem do próprio corpo nesse ambiente e na construção do conhecimento. De



fato, o mobiliário pode tanto impedir as crianças de expressarem livremente com o corpo quanto servir como um espaço convidativo para que possam expressar seus pensamentos.

Assim sendo, o cerne da curadoria do espaço reside na formulação de questionamentos, na observação criteriosa dos ambientes e nas aprendizagens que as crianças podem adquirir, por meio das experiências proporcionadas na interação entre os elementos que orientam a curadoria do espaço, conforme o diagrama apresentado na IMAGEM 3.

Desta maneira, ao perceber a relação integrativa entre o espaço, a materialidade e a/as linguagem(ns), é importante realizar perguntas, tais como:

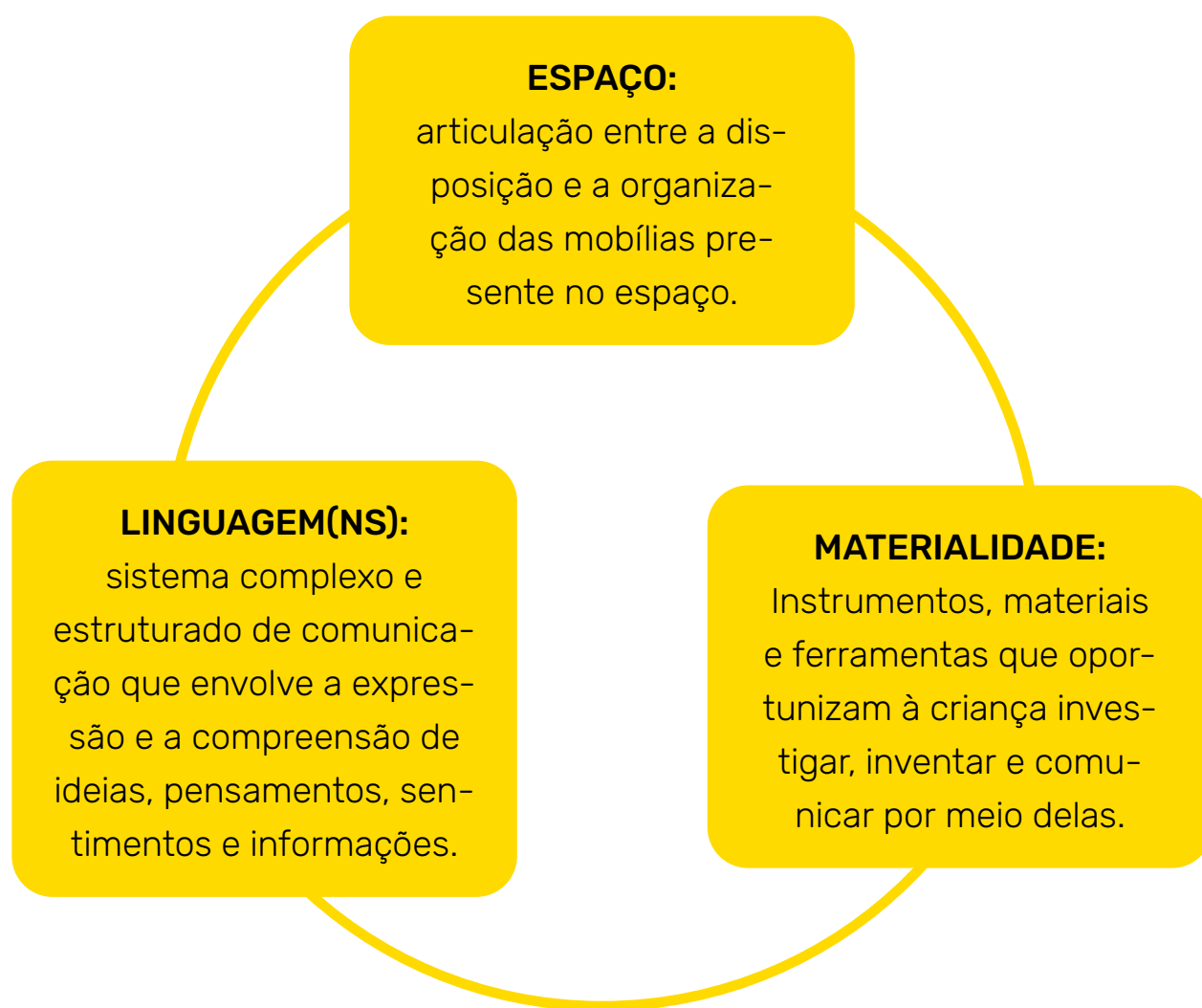


IMAGEM 3

Diagrama curadoria do espaço: espaço, linguagem(ns) e materialidade. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



ESPAÇO:

- Qual é a intencionalidade ao utilizar este espaço?
- O espaço convida a aprender? Ou poda a criatividade da criança?
- A mobília amplia ou limita a mobilidade da criança, enquanto catalisadora de aprendizagens?
- Qual é a finalidade de usar estas mobílias neste espaço?
- Este espaço valoriza as expressividades da criança?
- A composição deste espaço de aprendizagem é criada junto com a criança?
- O espaço composto zela pelos direitos da criança?

MATERIALIDADES:

- Os materiais instigam a criança a vivenciar por meio de um processo, sem ter a obrigatoriedade de uma resposta imediata?
- Qual é a intencionalidade de usar essas materialidades?
- Ao utilizar estas materialidades, correspondem a quais linguagens?
- Quais são as habilidades que se promovem ao utilizar essas materialidades?

LINGUAGEM(NS):

- Quais linguagens são valorizadas? Entre elas, a linguagem dramática está presente?
- Quais outras linguagens são possíveis de serem criadas, inventadas e expressas pelas crianças?

Pensar em uma curadoria do espaço é ter o cuidado na seleção do espaço, integrado às materialidades e às linguagens que compõem esse espaço educativo, compreendendo o mesmo enquanto um educador. Rinaldi (2018), a partir do pensamento de Malaguzzi⁸, nos provoca a pensar o espaço como um terceiro educador, portanto, deve-se refletir sobre a qualidade do espaço

8 Loris Malaguzzi foi o iniciador da abordagem Reggio Emilia na Itália. O pedagogo acredita que o aprendizado decorre em grande parte do protagonismo da criança nas práticas educacionais, assim, o ambiente é visto também como um educador. “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1999, p. 157).



em relação à qualidade do aprendizado. Em consonância com Rinaldi (2018, p. 163), o ambiente educativo deve estimular a autonomia da criança na participação, incluindo:

- expressar o seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesma como construtora de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;
- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas (Rinaldi, 2018, p. 163).

Diante disso, é crucial que estejamos atentos ao que disponibilizamos neste espaço, pois trata-se de um ambiente educativo compartilhado por diferentes idades e gêneros, os quais por sua vez compartilham diversas culturas e modos de vida. A organização deste espaço de aprendizagem pode, muitas vezes, privilegiar ou reforçar o desenvolvimento de algumas habilidades em detrimento de outras. Portanto, o papel da professora e do professor é criar contextos que promovam o exercício de diversas vivências, ampliando o repertório estético e cognitivo, contribuindo para a formação integral da criança.

É neste espaço que se concede liberdade à criança para investigar, explorar e construir seu conhecimento por meio da experiência, em constante diálogo com o seu pensamento imaginário. Neste espaço de criação, uma mesa pode transformar-se em abrigo, casa, cabana, uma variedade de moradias que abrigam personagens e seres da imaginação. As folhas das árvores tornam-se alimentos (IMAGEM 4), insetos, dinheiro, suporte para a representação.

Conforme argumenta Bachelard (1957) “o espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (Bachelard, 1957, p. 205). Assim, as escolhas feitas na seleção e na organização dos materiais nesse espaço estritamente criativo têm influência direta nas experiências de aprendizado da criança. Ao referir-me ao espaço, é relevante destacar os diversos locais na escola, como a sala de aula, o bosque, o pátio, o corredor etc.

**IMAGEM 4**

Curadoria do espaço:
materialidades. Fonte: Junior
Ken Iti Obata (2022).

Nesse sentido, o espaço selecionado é independente, uma vez que o critério para a seleção se baseia nas possibilidades que esse espaço oferece, e não o contrário. Desse modo, confere-se intencionalidade à proposta educativa com o objetivo de investigar e/ou potencializar as brincadeiras e interações das crianças em relação à curadoria realizada no espaço determinado pela professora e pelo professor. De fato,

as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos



em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-la ou transformá-la (Gandini, 2016, p. 316).

A ênfase na intenção de promover comunicação e interações sugere um ambiente educacional dinâmico, em que o diálogo não se restringe apenas à interação entre as crianças, mas também inclui a interação com o espaço físico e os materiais disponíveis. Isso destaca a ideia de aprendizado como um processo ativo e participativo, encorajando as crianças a explorar, questionar e construir significado a partir de suas experiências.

Gandini (2016) descreve um diálogo entre Malaguzzi e Veia Vecchi⁹, destacando que “os espaços poderiam ser mais ou menos iguais, mas se fizerem parte de uma cultura e estiverem sujeitos a alguma reflexão pedagógica sobre o seu uso, sua significância muda por completo” (Gandini, 2016, p.318). Ou seja, o problema não é ter um espaço determinado para que a vivência contextual aconteça, mas, sim, refletir sobre as projeções e intencionalidades associadas ao seu uso.

Pensar na composição desse espaço de cuidado é refletir se a aprendizagem se dá quando se está sentado ou, de fato, em plenitude com a unidade orgânica que é a criança, que necessita de espaço para agir e movimentar-se ao seu próprio modo. Ceppi e Zini (2013) argumentam que o espaço escolar, e/ou a sala de aula, deve ser projetado de maneira diferente do tradicional, sendo um ambiente que ofereça condições ricas e complexas. “É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações” (Ceppi; Zini, 2013, p. 18), denominado como espaço relacional. Dessa forma, “No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informações e cultura que podem ser ativados neste espaço” (Ceppi; Zini, 2013, p. 20).

A IMAGEM 5 retrata um espaço construído com o intuito de estreitar a relação entre a criança e a linguagem dramática. A proposta realizada proporcionou às crianças a oportunidade de expressar-se com todo o corpo, projetando e criando diferentes silhuetas na sobreposição das sombras projetadas no tecido, descobrindo possibilidades de expressão corporal, respeitando o corpo do outro no espaço e ampliando a sensibilidade e motricidade delas.

⁹ Veia Vecchi foi uma das primeiras atelieristas a trabalhar em Reggio Emília, em 1970.



Organizar um espaço que transcende a noção tradicional de sala de aula implica desenvolver contextos que convidam a criança a descobrir e redescobrir sua linguagem de expressão, comunicação de si e do mundo. Nessa alquimia de selecionar diferentes materialidades, é necessário dialogar com a linguagem do que se pretende experienciar.

IMAGEM 5

Linguagem: sombra. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2022).



ESTRATÉGIA CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE

Com base na pesquisa realizada, este texto apresenta uma das estratégias desenvolvidas, fundamentada no esquema metodológico da Tríade da Experiência Dramática, aplicada a crianças de cinco a seis anos. A Tríade da Experiência Dramática apoia-se na ampliação do papel docente no ambiente escolar, valorizando a linguagem dramática e as diversas expressões linguísticas da criança. Essa abordagem associa-se ao conceito de curadoria do espaço, entendido como um meio para fomentar aprendizagens significativas e, sobretudo, assegurar os direitos das crianças. Seus principais elementos incluem:

- Curadoria do espaço: análise das possibilidades criativas e dialógicas do espaço escolar, potencializando vivências dramáticas;
- Indutores dramáticos: objetos e materiais que incentivam a expressão dramática, em diálogo com o espaço e os interesses infantis;
- Ação dramática do professor: utilização da expressividade docente para enriquecer as ações lúdicas no contexto dramático, sem a necessidade de assumir um personagem fixo.

O quadro 1 apresenta o planejamento do contexto dramático “restaurante”, estruturado dentro dessa perspectiva metodológica. Essa experiência educativa, realizada na Oficina de Artes, evidencia a integração e a relação entre os elementos que compõem a Tríade, promovendo aprendizagens significativas por meio da vivência dramatizada.



CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE

Tríade da experiência dramática

Espaço: espaço amplo com mesas e banquetas

Linguagem: Teatro

Curadoria do espaço:

Materialidades: banquetas, mesas, canetinhas permanentes, ecobags, tabela com os valores correspondente a quantidade de tampinhas para troca, tampinhas de garrafas, tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada mercadoria, cardápio, placas de orientação.

Ação dramática do professor:

Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas e a estratégia professor em ação dramática, representando o cliente. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.

Indutores dramáticos:

brinquedos feitos de feltro compondo as seguintes mercadorias: hambúrguer, pizza, donuts, rosquinhas, panquecas e macarrão.

Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento¹⁰:

(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

10 Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil, conforme previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), representam diretrizes fundamentais que orientam as práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos, organizando o processo educativo de forma a respeitar as características e potencialidades dessa faixa etária.



(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

QUADRO 1

Contexto dramático: restaurante

Fonte: Autor principal (2023)

Em um espaço amplo, com mesas e banquetas cuidadosamente dispostas, recebi as crianças, formando um círculo para dar início a uma conversa inicial. Seguindo a mesma abordagem adotada no experimento anterior com crianças de cinco a seis anos, iniciei verbalizando para os pequenos que a brincadeira proposta seria a elaboração de um restaurante. Contagidas pela presença de uma diversidade de novos brinquedos dispostos no centro do círculo, as crianças foram divididas conforme o seu interesse para criar suas próprias bancas para expor suas mercadorias, e colocaram a placa de orientação na mesa indicando o tipo de comida que pretendiam servir, conforme ilustrado na IMAGEM 6.



IMAGEM 6

Placas dos estabelecimentos gastronômicos. Fonte: Autor principal (2023).

Em seguida, cada grupo recebeu um kit personalizado para o seu estabelecimento gastronômico, composto por uma placa indicativa tanto a quantidade quanto os campos a serem coloridos pelas crianças para representar as tampinhas destinadas às transações, conforme ilustrado na IMAGEM 7. Além disso, foram disponibilizados três cartões, para que as crianças pudessem realizar seus registros e canetinhas permanentes (IMAGEM 8).

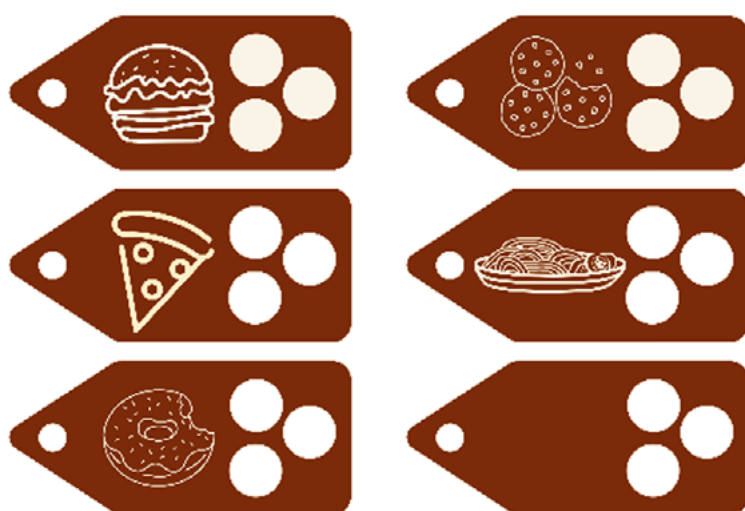


IMAGEM 7

Placas de transação a serem coloridas pelas crianças. Fonte: Autor principal (2023).



IMAGEM 8

Placas utilizadas para os registros. Fonte: Autor principal (2023).

Ao término das distribuições, orientei as crianças a colorirem os campos em branco da placa de transação dos alimentos (IMAGEM 9), seguindo as cores das tampinhas indicadas na tabela correspondente à quantidade e cores das tampinhas para troca. Após as etapas iniciais da prática, promovi uma discussão com as crianças sobre a distribuição dos papéis na brincadeira, a saber: **banqueiro, cliente e o cozinheiro**.

O **cozinheiro** desempenhava a função de preparar e comercializar os alimentos de sua escolha, organizando sua própria bancada e conduzindo operações de troca, ilustrado nas IMAGENS 10 e 11. Cada estabelecimento recebia um total de quatro tampinhas pretas, além de uma tampinha em cada uma das cores: azul, laranja, amarelo e verde.

**IMAGEM 9**

Crianças colorindo a placa correspondendo as cores das tampinhas. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).

**IMAGEM 10**

Montando o hambúrguer. Fonte: Junior Ken Iti Obata(2023).

**IMAGEM 11**

Pizza para viagem. Fonte: Autor principal (2023).



O **cliente** era equipado com uma *ecobag*, contendo a mesma quantidade de tampinhas fornecidas ao cozinheiro. Seu objetivo era consumir os produtos pelas diferentes bancas gastronômicas.

Durante a prática, muitas crianças optaram por não assumir o papel de cliente, escolhendo, em vez disso, direcionar-se para algum estabelecimento. Nesse cenário, os cozinheiros desempenharam diversas funções, assumindo tanto o papel de caixa quanto de cliente, interagindo ativamente com os demais estabelecimentos gastronômicos de seus colegas. As atribuições específicas em cada estabelecimento foram determinadas de maneira colaborativa pelas próprias crianças, atendendo às preferências individuais de cada uma. Esse dinamismo na distribuição de funções não apenas reflete a participação e a livre escolha das crianças, mas também enriquece a experiência da brincadeira ao proporcionar uma variedade de interações e aprendizados durante a atividade.

O **banqueiro** desempenhava o papel de intermediário, conduzindo operações de troca tanto com os clientes quanto com os estabelecimentos gastronômicos. À medida que as crianças manifestavam interesse em explorar diferentes personagens e funções durante a atividade, as responsabilidades eram adaptadas e redistribuídas de maneira flexível. Esse dinamismo proporcionou uma experiência mais rica, permitindo que as crianças experimentassem diversas facetas do contexto promovendo uma maior flexibilidade na participação e na exploração de papéis.

Durante a prática, as crianças inovaram ao transformar as placas de anotações (IMAGEM 8) em cardápios. Essa ideia surgiu do interesse e da curiosidade de uma das crianças, que, ao observar os ingredientes disponíveis, sugeriu que o cozinheiro montasse seu próprio prato com base em seu desenho, conforme ilustrado na IMAGEM 12. Essa iniciativa evidencia a capacidade das crianças de se inspirarem em suas próprias experiências e concepções sobre a cultura adulta, ampliando assim a rotina da cultura de pares, como destacado por Corsaro (2002). Ao integrar esses elementos criativos, as crianças não apenas personalizam a brincadeira, mas também demonstram uma habilidade única de reinterpretar e ampliar a cultura de pares (Corsaro, 2002). Segue ilustrado nas IMAGENS 13 e 14 as crianças brincando no contexto dramático: restaurante, a partir da curadoria do espaço em contexto dramático.

IMAGEM 12

Hambúrguer montado a partir do desenho elaborado por uma criança de cinco anos. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023)



IMAGEM 13

Estabelecimento de massas. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



(Carlos está finalizando a montagem de um hambúrguer para entregar a Maria)

Carlos: aqui ó... pronto (finaliza o hambúrguer)

Maria: e o pão...

Carlos: você tem dinheiro lá?

Maria: quanto custa?

(Carlos mostra a placa com a quantidade e as cores das tampinhas para realizar a transação, o seu colega que está brincando o Carlos responde para Maria)

Ricardo: Amalelo, vermelho e verde.

Maria: tá (Maria se direciona para o seu estabelecimento) qual que é?

Ricardo: (pega a placa para confirmar) é verde, amarelo e vermelho

Maria: amarelo? (Ricardo, se aproxima de Maria e ajuda na contagem)

Ricardo: (separando as tampinhas com os dedos) verde, amarelo e vermelho... daí eu aceito... me dá, e tó (entrega o hambúrguer para Maria).

Maria: Obrigada (risada de empolgação).



IMAGEM 14

Estabelecimento de pizza. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



A análise da transcrição acima, obtida por meio de uma gravação em vídeo, revela a apropriação ativa por parte das crianças do mundo adulto e a produção de narrativas sobre suas próprias percepções acerca das dinâmicas entre proprietário e cliente, conforme expresso por Carlos e Maria (considerando que são crianças de famílias de classe média alta, é possível inferir que elas já foram expostas a esse tipo de negociação).

Dentro do contexto da teoria da cultura de pares de Corsaro (2002), destaca-se o notável papel das crianças na expansão significativa na criação de suas próprias normas sociais e na negociação de significados dentro do grupo de pares. Elas não apenas desenvolvem uma compreensão compartilhada da cultura adulta, mas também geram suas próprias estruturas sociais e simbólicas.

Assim, ao interagir com seus colegas, as crianças participam ativamente na construção de sua cultura única, estabelecendo práticas distintas que podem se diferenciar dos adultos. Esse processo dinâmico molda de maneira crucial a experiência social das crianças durante sua passagem na infância. A interação no grupo de pares emerge como um contexto fundamental para a formação de suas percepções e práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou novas perspectivas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, discutindo quais contextos dramáticos convidam as crianças a vivenciarem práticas educativas por meio do Teatro. Desenvolveu-se uma abordagem sistematizada para promover experiências educacionais, usando a linguagem teatral e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Analisou-se a adequação das mobílias e recursos disponíveis para atender às necessidades das crianças, verificando se estes permitem a expressão dramática.



Os referenciais teóricos e a prática mostraram que o contexto educativo impacta diretamente na expressão e na codificação das aprendizagens das crianças. Observou-se que a escolha de materiais como argila ou elementos da natureza tendem a favorecer a linguagem visual, enquanto que a composição de frases enfatiza a linguagem escrita. Para a dramatização, é necessário criar contextos que permitam a expressão pela linguagem dramática.

A pesquisa destacou a importância da intencionalidade na prática educativa, influenciando a linguagem predominante na expressão e na codificação feita pelas crianças. A análise desses aspectos contribuiu para a compreensão do impacto dos diferentes contextos de aprendizagem e a necessidade de avaliação contínua das práticas pedagógicas, enfatizando a curadoria do espaço em contexto dramático como elemento essencial.

O experimento realizado com crianças de cinco a seis anos evidenciou a presença intrínseca da linguagem dramática nessa faixa etária, manifestada por meio da interação, das relações dialógicas e da espontaneidade durante as atividades lúdicas. A Tríade da Experiência Dramática revelou-se uma metodologia eficaz para potencializar a experimentação de papéis e ações corporais em contextos dramatizados. Mesmo em cenários delimitados, como nos exemplos do restaurante, as crianças demonstraram habilidade para criar narrativas interpretativas (Corsaro, 2002), enriquecendo a brincadeira com elementos de autonomia, cooperação e criatividade.

Assim, a Tríade da Experiência Dramática consolida-se como uma proposta metodológica que promove a participação ativa das crianças nos processos investigativos e de aprendizagem, tendo o Teatro como linguagem central. A integração entre espaço, materialidades e ações docentes intencionais reafirma a importância da curadoria do espaço como elemento essencial para fomentar aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades expressivas e imaginativas das crianças.



REFERÊNCIAS

- » ALVES, Isa Mara da Rosa.; BORBA, Gustavo Severo de. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula:** na perspectiva do design estratégico. São Leopoldo: Unisinos, 2016.
- » BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-a-poc3a9tica-do-espaco.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2022.
- » BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- » CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (Org.). **Crianças, espaço, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- » CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar de “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, p. 113 – 134, 2002.
- » EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- » LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 491-507, 2002.
- » MAGALHÃES, Ana Gonçalves. e COSTA, Helouise. Breve história da curadoria de arte em museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 29, p. 1–34, 2021.
- » MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- » PEQUENO, Fernanda. Curadoria: ensaios e experiências. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 16-24, dezembro de 2012.
- » RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.