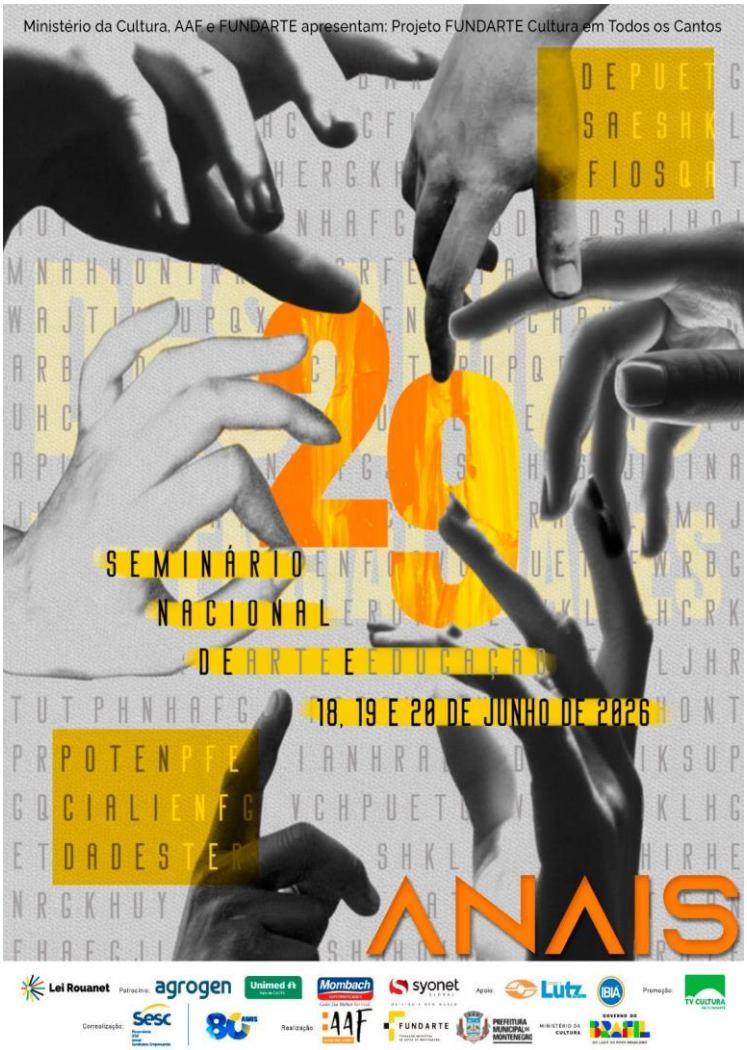


ACESSIBILIDADE NAS INFÂNCIAS: A “VIVÊNCIA PIRATA” COMO PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Acessibilidade, Violência, Tecnologias e Sustentabilidade.

Juliane Adriane da Silva Porciuncula
Universidade – UFPEL, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil

Andrisa Kemel Zanella
Universidade – UFPEL, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Caldeira Leite
Universidade – UFPEL, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil

Eixo temático: Acessibilidade.

PORCIUNCULA, Juliane Adriane da Silva *et al...* ACESSIBILIDADE NA INFÂNCIA: A “VIVÊNCIA PIRATA” COMO PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA. **Anais**....29º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE-ISSN 2359-6120. Montenegro, e1952, Ano 2026.

Resumo

O presente trabalho apresenta a prática artístico-pedagógica intitulada "Vivência Pirata", realizada em 2025 com o intuito de problematizar e refletir sobre o fazer artístico teatral e a acessibilidade nas infâncias. Utilizando como possibilidade metodológica o "Drama como Método de Ensino", a partir da abordagem estratégica do professor-personagem na primeira infância.

Palavras-chave: Infância; Teatro; Acessibilidade.

As Infâncias e a Prática Teatral

Sou Acadêmica do curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e minha aproximação com a primeira infância se deu no projeto unificado "Artes cênicas e primeira infância: brincar, imaginar, criar", carinhosamente chamado de PAPIN em Agosto de 2024. O projeto tem como objetivo criar espaço para experimentações no campo das artes cênicas voltadas a essa faixa etária no Centro de Artes da UFPel, por meio de ações específicas de estudo, vivência, criação, fruição e produção. Foi a partir dessa imersão que meu interesse pela Educação Infantil, motivou-me a ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Teatro da Universidade Federal de Pelotas.

O PIBID é um programa federal que insere licenciandos no cotidiano de escolas públicas de educação básica, permitindo vivenciar a prática em sala de aula ainda durante a graduação. Atuei como bolsista de novembro de 2024 a março de 2026. Durante esse período, desenvolvi atividades envolvendo jogos teatrais, brincadeiras, experimentações corporais, dramatizações e contação de histórias com turmas de Maternal 1, Pré-1 e Pré-2, composta por crianças na faixa etária entre 2 a 5 anos. O contato direto com essas múltiplas e diversas infâncias gerou em mim um grande impacto, uma vez que a realidade das aulas foi atravessada por demandas complexas que muitas vezes excederam o currículo acadêmico.

Diante dessas inquietações, o presente trabalho surge do desejo de problematizar a relação entre o fazer artístico-pedagógico e a acessibilidade na Educação Infantil. Para isso, toma como referência a metodologia do "Drama como método de ensino" (Cabral, 2012), especialmente a vivência intitulada "Pirata"[1], desenvolvida no âmbito do PIBID em 6 de outubro de 2025, com dois grupos de

[1] Essa proposta foi pensada e desenvolvida em parceria com o colega e bolsista do PIBID, Matheus Goulart Alves, egresso do Curso de Teatro Licenciatura da UFPel.

crianças de 3 a 5 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato, localizada no bairro Simões Lopes, em Pelotas. Essa experiência me fez refletir sobre a força de criar histórias coletivas e a importância de uma forma de ensinar que realmente inclua todos e todas em sala de aula.

Nesse primeiro contato com a Educação Infantil, foi fundamental entender que existem muitas infâncias, distanciando-se de qualquer modelo padronizado ou idealizado. Afinal, o que realmente constitui uma infância? Seria uma família tradicional, o acesso a muitos brinquedos e um determinado comportamento padrão? Isso, necessariamente, garante a felicidade? Por outro lado, a criança que não tem acesso a essa realidade vive uma infância ruim ou apenas experimenta uma vivência diferente?

Pensar sobre essas perguntas nos obriga a reconhecer que falar em "infâncias", no plural, significa considerar as convergências de classe, raça, cultura, e a diversidade cognitiva e neurológica. Cada criança vive essa etapa a partir de suas próprias referências. Essa pluralidade de manifestações também exige do educador um olhar atento e sensível para as diferentes formas de ser, estar e produzir cultura na infância. Nessa perspectiva, Ferreira (2017) destaca a importância de reconhecer e valorizar as produções culturais das crianças ao afirmar que:

> Perceber as múltiplas linguagens com as quais estas crianças têm contato e que as estão constituindo também enquanto sujeitos das culturas, que constroem culturas assim são construídos por elas. Olhar as infâncias como muitas, e não com “a infância”, aquela idealizada pelos “outros” que somos nós. Percebermos-nos também como infantes, não os que fomos, mas os que seremos sempre, latentes em devir que nos acompanha, indelevelmente. (Ferreira, 2017, p.16)

Essa compreensão de que as crianças são sujeitos ativos e produtores de cultura transforma diretamente a prática teatral. A partir disso, podemos analisar que trabalhar *com* a primeira infância é completamente diferente de trabalhar *para* a primeira infância. No teatro em sala de aula, não criamos nada sem a participação ativa delas. Não se trata de um jogo individual, mas de um processo construído de maneira coletiva. O papel do professor, portanto, é jogar com tudo aquilo que as crianças trazem e propõem.

Contudo, para que esse jogo coletivo aconteça plenamente, precisamos encarar os desafios práticos da inclusão. Apesar de o acesso à escola ser um direito

garantido, o sistema educacional que busca um projeto igualitarista ainda deixa muitas lacunas. Fica o questionamento: os professores e a instituição estão realmente preparados para acolher a diversidade em sua totalidade? Sobre essa falsa impressão de igualdade, Ferreira (2011) alerta que: "A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns." (Ferreira, 2011, p. 111 *apud* Silva, 2024, p.36) Fica evidente que somente a presença física dos alunos não basta. Para além da garantia da matrícula, é necessário pensar na reformulação profunda das relações pedagógicas, criando espaços de teatro onde cada corpo e cada mente possam, criar e pertencer.

Contribuindo com essa ideia de jogo, o "estado de jogo" de forma contínua é o que sustenta e potencializa as dinâmicas teatrais na Educação Infantil. Isso acontece porque as crianças se envolvem profundamente com tudo aquilo que instiga sua curiosidade, elas brincam com o que desperta sua imaginação. Ao fazerem isso, dão vida e sentido a mundos fantasiosos ou “copiam” o próprio cotidiano através das lentes do faz de conta. Um processo muito parecido ao dos atores que dão vida a personagens fictícios no palco. Para compreender esse cenário, Huizinga aponta que o jogo possui coordenadas de tempo e espaço muito bem delimitadas: “O jogo se distingue da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração” (Huizinga, 1996, p. 12 apud Mödinger; Santos; Valle; Loponte, 2012).

Ao se afastar da rigidez da vida comum, o jogo passa a funcionar como um território livre de expressão e aprendizado. É nesse espaço-tempo protegido que a criança desenvolve sua forma mais genuína de comunicação. Contribuindo com essa perspectiva, Rosset, Rizzi e Webster (2018) enfatizam que o ato de brincar vai muito além do entretenimento, configurando-se como uma linguagem.

> Brincar é a língua das crianças, desde muito pequenas. Por meio das brincadeiras, as crianças se expressam, pesquisam, se relacionam com pessoas e objetos e criam. Como linguagem, a brincadeira é aprendida. A criança descobre sozinha modos de brincar, mas também aprende na relação com a mãe, com a família, com outros adultos e crianças. As famílias e suas histórias carregam uma bagagem cultural de brincadeiras que são transmitidas às crianças (Rosset; Rizzi; Webster, 2018, p.17).

Essa bagagem cultural que a criança traz para a escola enriquece o jogo coletivo, transformando a sala de aula em um espaço de trocas. Quando acolhemos essas diferentes bagagens e vivências, o estado de jogo se torna o cenário ideal para uma prática inclusiva, onde todas as infâncias encontram uma forma de se expressarem e criar juntas.

O Drama como método de ensino e a "Vivência Pirata"

Levando em conta essas noções, no dia 06 de Outubro de 2025, realizei uma "Vivência Pirata", usando figurinos característicos e uma contação de história dramatizada. Trabalhei com as noções do "Drama como Método de Ensino". O Drama, conforme teorizado por Cabral (2012) a partir dos estudos pioneiros de Dorothy Heathcote, configura-se como uma atividade criativa em grupo na qual os participantes entram em uma situação imaginária, utilizando o contexto da ficção para responder aos desafios da vida real. O brincar e o jogo dramático não se anulam, muito pelo contrário, a criança traz o "faz de conta". E a proposta cria a partir de um pré-texto uma investigação coletiva, sem a necessidade de uma plateia ou de divisões exclusivas entre quem "sabe" ou "não sabe" fazer teatro.

A vivência "Pirata" foi construída sobre essa lógica, com o objetivo de engajar as crianças em um contexto de ficção compartilhada a partir da abordagem estratégica do professor-personagem (tradução adotada por Cabral para o termo anglo-saxão *teacher in role*). Em vez de me posicionar externamente, realizei um papel ativo na narrativa e na condução do grupo, por meio dos acessórios e de uma mudança de postura corporal e vocal para caracterizar a Capitã do Navio que usava tapa-olho, chapéu de capitão que conduzia com seu jeito característico a sua tripulação de piratas.

Assumir o papel de professor-personagem na Educação Infantil funciona como um grande estímulo à participação das crianças. Como aponta Cabral (2012), o professor-personagem interage com os alunos de dentro da cena, utilizando códigos que desafiam posturas, trazem novas informações e provocam ações no "aqui e agora". Ao transformar o espaço da sala em um navio pirata, eu não estava dando ordens, mas sim negociando com os pequenos tripulantes. As crianças deixaram de ser espectadoras e passaram a ser parceiras de criação cênica, lidando com os problemas trazidos pela personagem.

A narrativa, contava a história da capitã que não gostava de usar protetor solar. Junto com as crianças fiz a ambientação da sala de aula, todos já estavam cientes que estavam em alto mar. Havia sol e o dia estava muito quente, a “capitã” que era eu, não parava de se coçar, os piratas aconselhavam-a passar o protetor solar, mas ela era teimosa e não escutava ninguém. Chegou um ponto que a capitã não aguentou mais se coçar e pediu ajuda da tripulação, que eram as crianças. Elas a convenceram, entenderam a importância do protetor e finalmente as bolhas sumiram.

Na sequência, partimos para a próxima dinâmica. Coloquei os acessórios nas crianças: tapa-olho, cinto, lenço, colete etc. Construímos com dois bastões uma “prancha”, pela qual desafiamos as crianças a atravessar, durante uma tempestade no mar, para chegar à ilha. Realizamos essa prática duas vezes: nas turmas de Pré 1 e 2 (que, nesse dia, juntamos) e na turma do Maternal 1.

Figura 1 – “Vivência Pirata”



Fonte: arquivo pessoal.

No Pré, reparei que as crianças se empolgaram mais com a narrativa, com os personagens e se animaram bastante com a dinâmica de passar pela prancha com os acessórios. Algumas crianças relataram que gostariam de ir de novo. Criaram um afeto muito interessante com a personagem e fizeram perguntas como o que ela fazia ou do que gostava. Um fato interessante foi que, algumas semanas depois, em outras aulas, as crianças me viam, mesmo sem os acessórios de pirata, e perguntavam pela Capitã das Bolhas.

No Maternal, observei que, por serem menores e a maioria ainda não verbalizar, as crianças entenderam de outra maneira. Não se importaram tanto em passar pela prancha e não se apegaram à história ou ao personagem; porém, ficaram encantadas com os acessórios: o tapa-olho, o cinto, o lenço e o colete que pareciam mágicos. Dentro dessa perspectiva, gostaria de trazer as minhas observações sobre a percepção das crianças neurodivergentes[2] também. Elas se apegaram mais aos pontos visuais, como os detalhes dos figurinos e acessórios. Algumas crianças não quiseram passar pela prancha, só queriam tocar no lenço e no colete.

Ao perceber essa diferença de reações, mas ao ver as crianças querendo tocar nos objetos (mesmo não querendo participar da brincadeira em si) compreendi que a maneira como eu queria que desse "certo" provavelmente não contemplava a experimentação livre. As diferenças nas reações não significam que com um grupo de crianças a proposta deu certo e com o outro não. Nesse momento, entendi na prática que, de fato, cada criança está em uma fase de entendimento de mundo distinta. Algumas crianças compram a ideia da brincadeira, do lúdico e da ação, outras se ligam facilmente a objetos e símbolos que lhes chamam a atenção.

Essa ideia vai ao encontro da compreensão de aprendizagem defendida por Gardner (1994):

> O psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner (1994) a compara a uma rede na qual estão entremeados símbolos, experiências, referências, conceitos, estratégias e registros do que foi vivido significamente. Curiosas, questionadoras, interessadas e sensíveis as relações com as pessoas e as interações com o mundo físico, as crianças aprendem, assumem novos comportamentos e atitudes e aplicam seus saberes em outras situações. Essas experiências significamente processadas se transformam em conhecimentos. (1994 apud Rosset; Rizzi; Webster, 2018, p.9)

Após essa prática, comecei a questionar o meu próprio método de ensino de teatro e percebi que, para haver uma inclusão verdadeira e sincera, eu precisaria

[2] "O conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer em 1998, refere-se às variações naturais dos modos de funcionamento neurológico entre os seres humanos, que vai de encontro com à biodiversidade (Walker, 2014; Hamilton; Petty, 2023). Com o tempo, esse conceito evoluiu para um novo paradigma, que rejeita a lógica do modelo médico de patologia e defende a lógica do modelo biomédico, ou seja, que versa sobre o reconhecimento de formas distintas de perceber, sentir, interagir e aprender e trabalhar como legítimas. A neurodivergência, nesse contexto, designa pessoas cujos padrões neurológicos se afastam da norma estatística e que, por isso, enfrentam barreiras significativas nos contextos educacionais e profissionais (Walker, 2014)" (Beni et. al, 2025, s/p).

criar mais momentos como este. Seria necessário levar mais acessórios, como panos com texturas e objetos que possuíssem sons, além de separar, dentro dessas aulas, um momento de exploração dos objetos pelas crianças, sem nenhuma interferência. Ou seja, sem privar ou negar esse momento de experimentação, o objetivo seria deixá-las criar uma narrativa ou um entendimento próprio. Essa seria uma boa maneira de tornar o fazer teatral uma possibilidade acessível.

Portanto, essa inserção no âmbito das infâncias, por meio do PAPIN e do PIBID, tem sido essencial para o desenvolvimento da minha identidade docente, pois tem me proporcionado vivências fundamentais e auxiliado na construção de um repertório próprio. O que me estimulou nesse processo foi a colaboração dos colegas, o apoio dos supervisores em sala de aula, o suporte das professoras coordenadoras e, principalmente, a parceria com as crianças, já que posso contar com a participação ativa e sugestiva delas para definir o que podemos ou não desenvolver em conjunto.

O exercício de ir para a escola constituiu, por si só, um grande aprendizado, seja para criar, adaptar, mediar ou somente para observar as atividades. Essa experimentação me tirou do campo somente das ideias, me colocando no terreno da prática e do que realmente é um ambiente escolar. Foi nesse lugar, chamado sala de aula, que me deparei com as inúmeras realidades e pude acompanhar de perto as capacidades e limitações de cada um e, principalmente, as minhas próprias.

Diante disso, pensar na acessibilidade e na prática artístico-pedagógica a partir da “Vivência Pirata" transformou o meu pensar-se docente. Perceber que o Maternal se encantava com as texturas e sons dos acessórios, enquanto o Pré se engaja na narrativa, e que as crianças neuro divergentes demandam uma experimentação livre, sem imposições, mostrou-me que a inclusão real acontece quando o planejamento se curva à singularidade de cada criança. Essa partilha de saberes entre universidade e escola, pesquisa e ensino, consolida a certeza de que o teatro na primeira infância não deve buscar um resultado idealizado, mas sim garantir o direito pleno à experimentação, ao toque e à livre investigação do mundo.

Referências:

BENI, Priscila Ferreira et al. Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho. **SciELO Preprints**, 2025. DOI:

10.1590/SciELOPreprints.12091. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12091/version/12734. Acesso em: 10 jun. 2026.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira, **Drama como método de ensino**. 2ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, Taís. **Teatro para Crianças:** Encenações e Estéticas**.** Salvador: EDUFBA/UFBA, 2023, p.16. Disponível em: https://share.google/IM9x1J3LX3KRQnJqY. Acesso em: 5 jun. 2026.

MÖDINGER, Carlos Roberto; SANTOS, Cristina Bertoni dos; VALLE, Flavia Pilla do; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Práticas pedagógicas em ARTES**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

ROSSET, Joyce menasce; RIZZI, Maria Angela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. São Paulo: Panda Books, 2018, p.9 e p.17.

SILVA, Drieli Caroline Gaona da**. Entremeios**: diálogos sobre acessibilidade cultural na escola. 2024. 196f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4d67922f-9953-486f-a471-115aacb1d816 . Acesso em: 5 jun. 2026.