

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA –
LIPEFH

TALITA PEREIRA DA SILVA

**A LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE O GESTO DA CRIANÇA E A SOLICITAÇÃO DO ESPETÁCULO**

**São Paulo
2016**

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA –
LIPEFH

TALITA PEREIRA DA SILVA

**A LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE O GESTO DA CRIANÇA E A SOLICITAÇÃO DO ESPETÁCULO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

**São Paulo
2016**

Silva, Talita Pereira da

A Linguagem teatral na educação infantil: entre o gesto da criança e a solicitação do espetáculo. / Talita Pereira da Silva. 2016.

131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Linguagem teatral. 2. Educação infantil. 3. Pensamento complexo.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Titulo.

CDU 37

TALITA PEREIRA DA SILVA

**A LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE O GESTO DA CRIANÇA E A SOLICITAÇÃO DO ESPETÁCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 22/11/2016

Presidente: Prof^a Cleide Rita Silvério de Almeida, Dr^a – Orientadora, Uninove

Membro: Prof^a Elaine Dal Mas Dias, Dr^a, Uninove

Membro: Prof^a Maria Margarida Cavalcanti Limena, Dr^a, PUC-SP

Suplente: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr., Uninove

Para você, Miguel,
“Vive tu, meu menino, os belos anos
Junto dos teus, na doce companhia
Do que há de melhor em corações humanos,
E faze deste dia eterno dia”.

Machado de Assis
(CALCANHOTO, 2013, p. 19)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem a fé que tenho n'Ele não seria possível ter chegado até aqui.

A meus pais, Gerson Moreira e Sandra Maria Pereira, a meu irmão, Jeferson Moreira, e a toda minha família, que me apoiou para que esta etapa da minha vida fosse alcançada.

A meu marido, Clebson Carlos de Melo Calado, que ouviu constantemente minhas angústias, acompanhou as leituras em voz alta deste trabalho e participou de vários ensaios. Você tem sido um parceiro formidável, incentivando-me cada vez que me sentia cansada e desanimada. Esta vitória é mais sua do que minha.

A minha orientadora e amiga Cleide Rita Silvério de Almeida, que acreditou em mim e, com sua exigência amorosa, possibilitou minha aprendizagem e meus avanços na construção deste trabalho.

Aos professores que participaram ativamente de minha formação pessoal e acadêmica, em especial à professora Elaine Dal Mas Dias.

À banca de defesa, que prontamente atendeu ao convite.

A meus colegas, pela amizade e convívio, em especial a Ana Carolina Robles, Yonara Camurça, Karla de Lima, Margareth Passos, Hélvio Nogueira, Francisco Carvalho e Joel Santos, que acompanharam, aconselharam e ajudaram em muitos momentos, e foram importantes para a conclusão deste e de outros trabalhos.

A minha colega e amiga Carin Sanches, que me apresentou ao programa de pós-graduação e me incentivou a todo o momento, tanto no processo seletivo quanto no decorrer das aulas. Também agradeço por ter me ouvido e me ensinado.

A minhas amigas do coração, que tiveram paciência comigo. Apoiaram-me e emprestaram-me força e coragem quando estas estavam perto de acabar.

A meu filho Miguel, que é um sopro de esperança em minha vida.

Valeram a pena todas as renúncias e toda a espera. Agradeço a todos os demais que direta ou indiretamente contribuíram comigo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a linguagem teatral na educação infantil e se apoia em fontes de natureza bibliográfica e em pesquisa de campo, ao entrevistar cinco professoras de educação infantil de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Ao longo da pesquisa, buscou-se contextualizar o ensino das Artes na educação infantil, refletir sobre a linguagem teatral nessa etapa da educação básica e levantar ideias e experiências de professores sobre o trabalho com essa linguagem. A educação escolar carece de espaços para discussões sobre a sensibilidade dos sujeitos envolvidos em suas ações e a linguagem teatral permite que se criem ambientes para refletir sobre a sensibilidade por meio da imaginação, da estética e da poesia. A partir destas perspectivas, este estudo tem como referencial teórico o pensamento complexo de Edgar Morin, que apresenta os estados estético e poético como imprescindíveis para se pensar a formação humana. Há uma relação entre tais ideias e a experiência sensível que a linguagem teatral oferece. A pesquisa também traz a pioneira dos jogos teatrais, Viola Spolin, cujo princípio é o de que todos são capazes de atuar; os jogadores se revezam entre plateia e atores, no sentido de improvisar cenas a partir das regras estabelecidas. Apesar de apresentar esta técnica de improvisação, o presente estudo não se detém exclusivamente nela, utilizando também a concepção dos jogos dramáticos infantis explorados a partir de desafios de dramatização às crianças, mas sem a preocupação com o acabamento e com o produto final. Não há a necessidade de uma plateia para este jogo acontecer, o que privilegia a espontaneidade infantil e sua expressão. Para delimitar as fontes bibliográficas, parte-se das referências à disposição dos professores de educação infantil do município de São Paulo. Após esta etapa, realizam-se entrevistas com professoras de educação infantil. A pesquisa de campo mostrou grande diversidade de intenções e definições das professoras entrevistadas para o trabalho com a linguagem teatral, ao colocarem a dramatização espontânea da criança e a linguagem teatral em um mesmo parâmetro de definição. Verificou-se também que o planejamento destas profissionais oscila entre o fazer livre e essas múltiplas intencionalidades.

Palavras-chave: Linguagem teatral. Educação infantil. Pensamento complexo.

ABSTRACT

This dissertation presents a study about the theatrical language in early childhood education, and it is supported by bibliographic sources and field research through interviews carried out with five kindergarten female teachers from two public schools in the city of São Paulo. Throughout the survey, the aim was to contextualize the teaching of Arts in early childhood education, to ponder on the theatrical language at this stage of basic education and gather ideas and experiences from teachers about working with this language. School education lacks spaces for discussions about the sensitivity of the subjects involved in their actions, and theatrical language allows the creation of environments to consider the sensitivity through imagination, aesthetics and poetry. From these perspectives, this study considers the complex thinking of Edgar Morin as its theoretical framework, which presents the aesthetic and poetic states as essential to think about the human development. There is a relationship between these ideas and the sensitive experience that the theatrical language offers. The survey also brings the pioneer of theater games, Viola Spolin, whose principle is that everyone is able to act; players take turns between audience and actors, in order to improvise scenes from the rules given. Despite presenting this improvisation technique, the present study does not dwell exclusively on it, but uses the conception of children's theater games exploited from dramatization challenges to children, without worrying about its finishing and the final product. This game does not require an audience in order to happen, favoring the child's spontaneity and expression. To delimit the bibliographic sources, the references available to public preschool teachers in São Paulo city are considered. After this step, interviews with preschool teachers are carried out. The field research showed great diversity of intentions and definitions from the interviewed female teachers to work with the theatrical language, who include the child's spontaneous dramatization and the theatrical language in the same parameter setting. It was also verified that the planning of these professionals oscillates from free performing to these multiple intentions.

Keywords: Theatrical Language. Childhood education. Complex thinking.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio del lenguaje teatral en la educación infantil basado en fuentes de naturaleza bibliográfica y también en la investigación de campo, cuando entrevista a cinco maestras de educación infantil en dos escuelas del sistema escolar de la ciudad de São Paulo. Durante la investigación, hemos tratado de contextualizar la enseñanza de las Artes en la educación infantil, para reflexionar sobre el lenguaje teatral en esta etapa de la educación básica y elevar las ideas y experiencias de los maestros acerca de cómo trabajar con este lenguaje. La educación escolar carece de espacios para la discusión de la sensibilidad de los sujetos involucrados en sus acciones y la lenguaje teatral le permite crear entornos para reflexionar sobre la sensibilidad a través de la imaginación, la estética y la poesía. Desde estas perspectivas, este estudio tiene como marco teórico el pensamiento complejo de Edgar Morin, que presenta los estados estéticos y poéticos como esenciales para pensar en la formación humana. Existe una relación entre estas ideas y la experiencia sensible que ofrece la lenguaje teatral. La encuesta también trae la pionera de los juegos de teatro, Viola Spolin, cuyo principio es que todo el mundo es capaz de actuar; los jugadores se turnan entre público y actores, con el fin de improvisar escenas a partir de las reglas establecidas. Al tiempo que presenta esta técnica de improvisación, este estudio no se detiene exclusivamente en eso, utilizando también la concepción de juegos dramáticos de niños que son explotados a partir de retos de dramatización para ellos, pero sin preocuparse por el acabado y el producto final. No hay necesidad de una audiencia para pasar este juego, que se centra en la espontaneidad y la expresión de los niños. Para delimitar las fuentes bibliográficas, se utilizan las referencias disponibles a los maestros de preescolar en São Paulo. Después de este paso, se llevan a cabo entrevistas con las maestras de preescolar. La investigación de campo mostró una gran diversidad de intenciones y definiciones de las profesoras entrevistadas para el trabajo con el lenguaje teatral, que puso la dramatización espontánea del niño y el lenguaje teatral en el mismo ajuste de parámetros. También se encontró que la planificación de estas profesionales oscila entre la libertad de hacer y esas múltiples intenciones.

Palabras clave: Lenguaje teatral. Educación infantil. Pensamiento complejo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Teses e dissertações da BDTD –	201	18
.....		
Quadro 2 – Teses do Banco de Teses da Capes –	201	19
.....		
Quadro 3 – Busca de artigos na Scielo –	201	19
.....		
Quadro 4 – Produção científica em educação infantil de 1983 a 1998 (trabalhos por ano)		20
Quadro 5 – Produção científica nos diretórios pesquisados –	201	21
.....		
Quadro 6 – Levantamento de artigos da 36^a Reunião da Anpe		22
.....		
Quadro 7 – Produções acadêmicas em diálogo direto com esta pesquisa		23
.....		
Quadro 8 – Informações sobre as participantes da entrevista		31
.....		
Esquema 1 – Síntese dos sentidos atribuídos a dramatização, linguagem teatral e teatro		68
Quadro 9 – Ideias das entrevistadas que remetem a planejamento		98
.....		
Quadro 10 – Ideias das entrevistadas que remetem a leitura e formação		98
.....		
Quadro 11 – Ideias das entrevistadas que remetem a linguagem teatral		99
.....		
Quadro 12 – Ideias das entrevistadas que remetem a dificuldades enfrentadas		100
.....		
Quadro 13 – Fontes para a orientação do trabalho pedagógico, segundo os depoimentos		103
Quadro 14 – Definições e intenções para a linguagem teatral		108
.....		

Quadro 15 – Direitos dos alunos *versus* intervenção dos adultos 111

.....

Quadro 16 – Frases da professora Carla nas quais utiliza o advérbio “também” 112

.....

Quadro 17 – Frases da professora Brun 113

.....

Quadro 18 – O gesto da criança e a solicitação do espetáculo: posicionamento 114

.....

Esquema 2 – Rede de ideias traçada a partir das entrevistas 117

.....

SUMÁRIO

1

INTRODUÇÃO 11

1.1	ABREM-SE	AS	CORTINA	11					
1.2	PRIMEIRA	CENA:	SOBRE	A	PESQUIS.	14			
1.2.1	Objeto	e	problema	de	pesquis	14			
1.2.2	Levantamento	de	estudos	anteriores	sobre	o	tem	17	
1.2.3	Hipótese	e			objetiv	26			
1.2.4	Quadro				teóric	26			
1.2.5					Procediment	28			
1.3	SEGUNDA	CENA:	SOBRE	O	CAMP	29			
1.4	TERCEIRA	CENA:	SOBRE	OS	CAPÍTULO	31			
2	CONSIDERAÇÕES	SOBRE	A	ARTE	NA	EDUCAÇÃO	INFANTI	33	
2.1	CONSIDERAÇÕES	SOBRE	AS	CRIANÇAS	NA	EDUCAÇÃO	INFANTI	34	
2.1.1	Concepções cotidianas sobre crianças e infância nas instituições de educação infant							37	
2.2	O	ESTADO	ESTÉTICO:	REVELAR	A	SENSIBILIDAD		41	
2.3	O	ENSINO	DAS	ARTES	NA	EDUCAÇÃO	INFANTIL	E SEUS DESAFIO	45

2.3.1	A Arte na periferia	do currículo	escola	45
2.3.2	O todo artístico tratado	apenas por	uma part	47
2.3.3	Considerar a experiência		sensív	50
2.3.4	Tratamento didático e formação	do	professo	51
2.4	A ARTE DO		BRINCA	55
2.4.1	Brincar com a art			57
2.5	RETORNO À SENSIBILIDADE: O ESTADO POÉTIC			59
3	LINGUAGEM		TEATRA	62
3.1	A MIMESE HUMANA: UM DOS CAMINHOS À COMPREENSÃ			63
3.2	A LINGUAGEM TEATRAL: SENTIDOS EM CONSTRUÇÃ			65
3.3	LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTI			69
3.4	PARALELOS ENTRE O JOGO DRAMÁTICO E OS JOGOS TEATRAI			72
3.5	ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM TEATRA			78
4	EMERGE O CAMPO: ENTREVISTA			82
4.1	“EU NÃO GOSTO DE FAZER TEATRO”: ENTREVISTA COM AN			83
				86
4.2	“A CRIANÇA BRINCA O TEMPO TODO”: ENTREVISTA COM BRUN			

4.3 “A GENTE NASCE UM ATOR”: ENTREVISTA COM CARL 90

.....

4.4 “SEMPRE ENSINO ATRAVÉS DO TEATRO”: ENTREVISTA COM DÉBOR	93		
.....			
4.5 “NO CAFÉ A GENTE VAI DISCUTINDO O QUE PODE SER FEITO”: ENTREVISTA	COM	ESTER	95
.....			
4.6 UMA REFLEXÃO SOBRE AS ENTREVISTA	96		
.....			
4.6.1 Primeiras ideias: planejamento, formação, linguagem teatral e dificuldade	101		
.....			
4.6.2 Muitas definições para a linguagem teatral	106		
.....			
4.6.3 Além do gosto das pessoas	110		
.....			
4.6.4 Outras considerações sobre os depoimentos	111		
.....			
4.6.5 Paralelos entre as falas: o gesto da criança e a solicitação do espetáculo	113		
.....			
4.7 REDE DE IDEIAS: TECENDO FIO	116		
.....			
5 FECHAM-SE AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	119		
.....			
REFERÊNCIAS	124		
.....			

1 INTRODUÇÃO

A gente tentava imitar tudo, e me lembro bem do meu primeiro “papel dramático”, ao redor dos meus quatro anos de idade: eu era uma mosca. Engatinhava pelo chão, esfregando o focinho com as patinhas, zumbindo e recitando uns versinhos que diziam que eu estava andando pelo teto, a caminho da casa do velho besouro meu amigo. E eu tinha certeza absoluta de andar pelo teto, de cabeça para baixo – uma sensação inesquecível. (BELINKY, 1995, p. 16)

1.1 ABREM-SE AS CORTINAS

Minha necessidade de fazer parte deste programa de mestrado decorre de minha atuação profissional na educação infantil. Emerge da necessidade de compreender melhor meus afazeres cotidianos e qual concepção de infância fundamenta tais práticas.

Neste caminho para escrever, para estruturar ideias e pensamentos, passei por conflitos e contradições, por momentos de angústia e solidão, mas também de solidariedade com meu grupo de pesquisa e de afeto pelo meu objeto de estudo.

Morin apresenta seu caminho de vida e obra no livro *Meus demônios* (2013) e dele trago uma citação que inspira meu caminhar:

Eu acreditara que minhas “travessias de desertos” alternavam-se com oásis, na verdade os oásis da alma e do coração acompanhavam-me nas travessias de desertos. Sofri a alternância de travessias do deserto/oásis como um destino imposto de fora, pelas condições históricas nas quais me encontrei. Por outro lado, foi de forma interior, pessoal, que fui animado pelos dois demônios contrários, da dispersão e da reconcentração. Dispersei-me, em diversos momentos, mas pude, em meus períodos de reconcentração, reunir ou utilizar os materiais adquiridos na dispersão [...]. (MORIN, 2013, p. 187)

Meu caminho entre dispersão e reconcentração foi constante. Momentos de dúvidas inesgotáveis e de utilização dessas dúvidas como mobilização necessária para chegar até aqui. Se cheguei até aqui, como o fiz? Questionar meu fazer corriqueiro fez com que escrevesse e produzisse como nunca antes, mas é apenas o fim. Então, qual é o começo? Onde as perguntas e inquietações surgem de maneira visceral a ponto de modificar pensamentos, condutas e até concepções? Quais foram as experiências que me trouxeram até aqui? Acredito que deva justificar as origens desta reflexão e mostrar como os caminhos que percorri levaram-me à escolha deste tema e à produção desta dissertação.

Iniciei minha carreira como professora em 2005, aos 19 anos, em um centro de educação infantil (CEI) conveniado com a prefeitura do município de São Paulo. A equipe que me recebeu auxiliou muito em meu processo de adaptação; pude contribuir de maneira ativa com todos os projetos e muitas práticas foram modificadas e incorporadas graças a tais interações, apesar da falta de experiência em sala de aula. Já neste início, deparei com as famosas apresentações escolares, organizadas por professores e impostas ou estimuladas pela coordenação pedagógica e direção. As intenções para mim não eram claras. Apenas sabia que teria de organizá-las e realizá-las em determinado dia. No princípio não questionei, até achei muito interessante a proposta e a executei da melhor maneira possível, na visão dos adultos do CEI. A partir daí, muitos colegas notaram em mim certas habilidades para apresentar com as crianças peças teatrais, danças e músicas. Mas algo me incomodava. Na época não identifiquei prontamente o que era e continuei a cumprir as exigências da escola. A consciência do que era só viria mais tarde.

Mais um ano se passara e aquilo não estava bom, pois corríamos para cumprir prazos e datas de apresentações, embora as crianças não seguissem este ritmo frenético estabelecido pelos adultos. Choros e birras eram frequentes e uma sensação de insatisfação tomava conta de mim. Às vezes, ou melhor, muitas vezes observava as crianças, meninos e meninas, e me perguntava se compreendiam realmente o que estava acontecendo ou se apenas executavam o que lhes eram imposto. Será que a verdadeira intenção era satisfazer as expectativas dos pais e de outros adultos da comunidade escolar quanto ao trabalho por meio de apresentações exaustivamente ensaiadas pelas crianças e muitas vezes sem sentido para elas? Naquele momento tiveram início minhas reflexões sobre a expressão infantil e a arte teatral, mas elas se voltaram para os aspectos práticos mais do que para os teóricos. Hoje entendo que teria me ajudado muito se na época tivesse feito a ligação entre teoria e prática.

Após três anos, ingressei em uma escola de educação infantil do município de São Paulo. Nessa mesma época, terminava minha licenciatura em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban) em 2009 e ingressava na Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em 2010. As inquietações diminuíram. A mudança fez com que outras dúvidas surgissem e as questões sobre apresentações infantis fossem menos relevantes naquele momento.

Apesar de trabalhar na educação infantil, encontrei outra realidade nessa escola. Senti que tinha maior liberdade para propor novas atividades aos alunos e minhas práticas eram mais respeitadas pela coordenação e direção da escola. Busquei trabalhar com apresentações infantis (reproduzindo o que havia feito no CEI), porém o grupo de professores foi muito resistente e

diversas vezes fui coagida a não seguir com apresentações pelo simples motivo de não contemplar todos os alunos da escola, pois os outros pais se chateariam com isto. Enfim, de maneira abrupta abandonei a prática de apresentações, o que não foi algo ruim, pois permitiu uma quebra nesse ciclo reprodutivista.

Estas reflexões apareceram novamente e com mais propriedade em agosto de 2011, quando tive a oportunidade de participar de um curso de formação continuada sobre práticas teatrais na educação infantil oferecido pela Diretoria de Orientação Técnica da Educação Infantil (DOT-EI) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Inscrevi-me com o intuito de retomar uma prática iniciada na primeira escola de educação infantil em que trabalhei, mas o curso permitiu não somente que eu aprendesse mais sobre a arte, mas também que refletisse mais a respeito da minha concepção de infância e se minha atuação ia ao encontro dela. O curso foi ministrado por Alessandra Ancona de Faria¹, que mostrou sua paixão pela arte e me contagiou; pesquisa e experimentação que mudaram completamente minha forma de pensar e agir em relação às famosas “pecinhas” da escola.

O tema do presente estudo foi inspirado naquela formação. Ela mudou o padrão que eu mesma seguia, mudou minha forma de conceber o teatro na educação como um todo. Com estas aprendizagens, permiti-me conhecer outra forma de explorar a linguagem teatral, pude criticar minha própria atuação e, sobretudo, construir uma postura de trabalho que considerasse a criança, sua realidade concreta e suas potencialidades. Muito do que é feito (ou não) parte da visão e do conhecimento que os professores têm sobre o que é teatro. Ao longo de minha experiência profissional, encontrei um quadro no qual o trabalho com teatro é muitas vezes voltado às expectativas dos adultos que o propõem e assistem, e isto me levou a questionar, refletir e me interessar mais pela pesquisa com a linguagem teatral.

Na produção de meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia pela Unesp, pesquisei a linguagem teatral na educação infantil e como os adultos requisitam peças teatrais para as crianças, impondo-lhes gestos. Este ambiente proporcionou reflexões sobre a prática, já que meus colegas de turma são professores em exercício e isto fez com que meu trabalho crescesse e adquirisse maior propriedade.

Na pesquisa atual, reflito sobre um processo de trabalho próximo a uma concepção de criança que produz cultura e que tem participação ativa em suas relações sociais. Este trabalho

¹ Segundo o Currículo Lattes, Alessandra Ancona de Faria é pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde desenvolve pesquisa na qual investiga a imagem do professor partindo de sua memória, do jogo teatral e da escrita espetacular. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, teatro, arte, teatro na educação e formação de professores. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5898165899046057>>. Acesso em: 2 out. 2015.

assume uma visão de infância que é construída e reconstruída cotidianamente, sempre aberta a mudanças e considerando uma relação entre diversas identidades, tanto coletivas quanto individuais. Estas ideias são elaboradas à luz do pensamento complexo de Morin. Dentro desta perspectiva, temos de considerar o ser humano em sua totalidade – neste caso, a criança – e que a sensibilidade e a subjetividade não são aspectos dissociáveis na produção de conhecimentos no âmbito escolar.

1.2 PRIMEIRA CENA: SOBRE A PESQUISA

[...] quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, de assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. (FREIRE, 2002, p. 12)

1.2.1 Objeto e problema da pesquisa

O objeto de estudo deste trabalho é a linguagem teatral na educação infantil. O termo “linguagem teatral” é utilizado pela SME-SP no documento *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (SÃO PAULO, 2007) para designar todas as experiências relacionadas ao teatro e à dramatização que são realizadas na educação infantil. Nesse documento não há preocupação em definir e diferenciar teatro, dramatização e linguagem teatral; porém, ao longo deste estudo surgiu a necessidade de aprofundarmos a significação destes termos. Essa diferenciação não teve o intuito de distanciá-los, mas de entender nuances que não são percebidas quando propomos atividades deste tipo aos alunos.

Dramatizar é o jogo de alteridade, de assumir papéis, e está relacionado a uma ação do comportamento humano. Quando utilizamos essa ação repetidamente com a intenção de comunicar algo a alguém presencialmente, considerando a experiência estética envolvida nessa ação, podemos chamar tal processo de linguagem teatral. Já o teatro é a arte que comporta a ação de dramatizar, a intenção de comunicar algo a partir da linguagem teatral e a experiência estética, além de utilizar outras linguagens, como a plástica, a musical e a dança. Neste estudo, o teatro é tido como o produto cultural, o objeto artístico que está pronto e acabado quando levado ao público. Esta construção iniciada aqui é desenvolvida no terceiro capítulo do presente trabalho.

Esta pesquisa analisou trabalhos com a linguagem teatral na educação infantil em que crianças e adultos dialogam e constroem conhecimentos juntos. Com esta reflexão, não pretendemos negar o que já foi realizado nem desvalorizar o que já é produzido. Como Boal (2009, p. 76) afirma sobre a “estética do oprimido”²: “[...], ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a multiplicação de cópias nem a reprodução da obra, e muito menos a vulgarização do produto artístico [...]”.

Uma das ideias que aqui se inserem diz respeito às fo(ô)rmas³ repassadas às crianças e também aos professores, criando imagens estereotipadas sobre o teatro, sobre seus movimentos, a criação de cenários e fantasias. Desde muito cedo as crianças incorporam estes estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a repetir as imagens impostas pelos adultos (CUNHA, 1999). Esta maneira de trabalhar com o teatro não permite a crítica e a transformação, além de não despertar o diálogo, impedir novas formas de perceber o mundo à sua volta e dificultar o desenvolvimento da sensibilidade inerente à produção artística.

Com base nisto, o problema da pesquisa é o seguinte: quais os espaços que as crianças têm para desenvolver o sentir nas experiências com a linguagem teatral? A sensibilidade estética de meninos e meninas é considerada nas ações e reflexões de professores?

Tornou-se necessária uma investigação por meio de entrevistas realizadas com professores de crianças entre 4 e 5 anos de idade, em duas escolas municipais de educação infantil (Emei) da cidade de São Paulo. Essas entrevistas buscaram trazer os limites e possibilidade em uma dinâmica de trabalho que possui como temática a linguagem teatral e trazem à tona alguns desafios desse contexto.

Ao longo da pesquisa, refletimos sobre alguns aspectos da organização do currículo de Artes na educação infantil, como, por exemplo, o tempo dedicado às Artes na escola, a seleção dos conteúdos, a influência da formação do professor sobre tal seleção e o quanto a experiência sensível do aluno é considerada nesse currículo. A linguagem teatral dialoga diretamente com o currículo da educação infantil e foi importante considerar a relação entre parte e todo, contextualizando o ensino de Artes antes de pensar especificamente na linguagem teatral. Apresentamos esta discussão, mostrando os conflitos gerados dessa organização.

² “O teatro do oprimido (TO) surgiu na década de 1970 em resposta às inquietações e experimentações de Augusto Boal, quando este ainda era diretor artístico do Teatro de Arena de São Paulo. Uma de suas preocupações era fazer um teatro para o povo e pelo povo, provocando uma revolução ao colocar os meios de produção teatral nas mãos de todos (as) e, assim, subverter o ritual convencional do teatro ao levar a plateia para o palco.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012)

³ Expressão criada por Cunha (1999).

Os conflitos apresentados não são exibidos em forma de problemas que promovem a imobilidade, mas de desafios que pressupõem aprendizagens e movimento. Esta possibilidade de trabalho está essencialmente ligada às relações entre a conduta infantil, aspectos estéticos concernentes à linguagem teatral e aspectos teóricos e práticos como fio condutor de uma ação coerente.

Também partimos do princípio de que os professores entrevistados e as escolas visitadas conhecem o documento *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (SÃO PAULO, 2007), produzido pela SME-SP. Este documento apresenta um item chamado “Experiências com a expressividade das linguagens artísticas”, em que podemos encontrar ideias para o ensino de Artes como um todo e especificamente para a linguagem teatral. O que nos chama a atenção é o fato de a publicação utilizar o termo “linguagem teatral” e não “teatro” para especificar experiências desta natureza. Optamos por sua utilização desde o início da pesquisa e isto será justificado no terceiro capítulo deste trabalho.

O documento da SME-SP apresenta uma série de discussões que trazem as Artes na educação infantil como uma experimentação que implica familiaridade com materiais e processos artísticos.

A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos. Deve-se reconhecer o que as crianças já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, reconhecer a intenção, o propósito, o prazer que está por traz [sic] de cada gesto, de cada traço ou movimento delas e saber propor desafios que façam sentido para elas. Além disso, é fundamental para o professor incentivar expressões em linguagens diferentes, lembrando que a criança é uma totalidade e poderá organizar suas percepções sensoriais de modo extremamente criativo, articulando diferentes linguagens ou, quem sabe, criando novas. (SÃO PAULO, 2007, p. 117-118)

O professor deve oferecer momentos planejados nos quais as crianças entrem em contato com diversos materiais, técnicas e a produção de diversos artistas. Quanto à linguagem teatral, é apresentada como uma experiência que deve ser integrada a outras experiências vividas pelas crianças (SÃO PAULO, 2007). Dessa forma, entendemos que a linguagem não deve ser trabalhada de forma fragmentada, em momentos específicos, mas deve ser integradora, mobilizando diversos saberes para atingir seus objetivos. Apesar de apontar para a integração, o documento traz a necessidade de se trabalhar com elementos específicos desta arte, reconhecendo que ela possui características próprias que podem ser levadas às crianças.

O teatro na educação continua a ser utilizado na aprendizagem de outros conhecimentos, assumindo papel coadjuvante para a assimilação de conteúdos de outras disciplinas; desta forma, as características próprias dessa linguagem ficam em segundo plano.

A falta de conhecimento em Artes pode levar os educadores a valorizarem excessivamente o “novo” sem uma reflexão ou preocupação com as relações entre métodos e estratégias. Este ensino pode trazer uma concepção de arte como *nonsense* (BARBOSA, 2001), uma espécie de fazer sem intenção. A falta de conhecimento teórico dificulta a ação e a avaliação da prática, fazendo com que se reproduzam modelos educacionais sem a devida crítica.

Apesar da evolução da Arte na educação infantil, das transformações pelas quais este ensino passou e de o documento prever um trabalho com a linguagem teatral, ainda encontramos o predomínio da linguagem plástica em detrimento de outras linguagens, o que mostra a dificuldade em se perceber outros modos de produção artística além desta. Esta proposição será mais bem explorada no próximo capítulo.

Além disso, se o teatro permeia os ambientes escolares, é necessária uma reflexão sobre esta ação, que não é inócuo e possui intenções, objetivos e concepções. Peças escolares são organizadas por adultos para que as crianças atuem e as histórias encenadas são escolhidas de maneira verticalizada, também por adultos.

1.2.2 Levantamento de estudos anteriores sobre o tema

Após demonstrar as inquietações que deram origem a este trabalho, o objeto de estudo e o problema de pesquisa, temos de nos colocar diante de produções que já dissertaram sobre o tema. Com o intuito de verificar os estudos sobre educação infantil no Brasil, mais especificamente sobre como o teatro aparece em pesquisas com essa faixa etária, verificamos primeiramente os diretórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴, do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵, da Scientific Electronic Library Online (Scielo)⁶ e os trabalhos da 36^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁷ (Anped), realizada em 2013. O critério

⁴A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em: 2 out. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 out. 2015.

⁶ Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 5 out. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 5 out. 2015.

para escolha desses diretórios está atrelado à representatividade e à diversidade de textos de diferentes universidades em todo o Brasil, sem privilegiar os lugares de sua produção. Essa “biodiversidade intelectual” (MORIN, 2013, p. 211) alimenta este trabalho e as possibilidades de diálogo.

Apresentamos, a seguir, o resultado das pesquisas sobre educação infantil e teatro nos diretórios pesquisados.

Na BDTD, a pesquisa teve início pela palavra-chave “educação infantil”, o que gerou 2.266 resultados, dos quais, devido às regras do diretório, apenas os 500 primeiros poderiam ser acessados. Ao inserirmos a palavra “teatro” junto com as palavras “educação infantil”, foram gerados apenas 20 resultados. Isto demonstra que o universo da educação infantil no Brasil é muito pesquisado e relevante socialmente, mas quando nos detemos especificamente no teatro, aproximadamente 1% dos trabalhos referem-se a essa temática. Quando nos propusemos a pesquisar apenas a palavra “teatro”, obtivemos 1.653 documentos, lembrando que apenas os 500 primeiros poderiam ser acessados. No fim, foi pesquisada a palavra “teatro” e não “linguagem teatral”, para que o universo da pesquisa não se restringisse ainda mais.

O Quadro 1 foi elaborado a partir da pesquisa na BDTD.

Quadro 1 – Teses e dissertações da BDTD – 2014*

Palavras-chave	Nº de trabalhos
Educação infantil	2.266
Educação infantil; teatro	20
Teatro	1.653
Total**	3.919

*O link sofreu mudanças em 2015, mas a pesquisa foi realizada em 2014.

**Excluiu-se a intersecção dos dados.

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

No Banco de Teses da Capes, quando digitamos “educação infantil” na busca básica, encontramos 1.090 registros, mas quando reduzimos a busca às palavras-chave “educação infantil”, localizamos 268 teses. Já a palavra “teatro” gerou 768 resultados na busca básica; quando colocada nas palavras-chave, apresentaram-se 312 resultados. Quando finalmente procuramos “educação” e “teatro” nas palavras-chave, encontramos 24 registros, mas nenhum específico de educação infantil. Muitos se referem ao ensino fundamental ou à formação de professores. Quando retornamos à pesquisa básica e utilizamos “educação infantil” e “teatro”,

localizamos nove registros; ao fazermos uma leitura dos resumos destas teses, verificamos que três delas não se referem a propostas com alunos, mas com os professores de educação infantil.

Os dados do levantamento no Banco de Teses da Capes encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses do Banco de Teses da Capes – 2014*

Busca básica	Nº de trabalhos
Educação infantil	1.090
Teatro	768
Educação infantil; teatro	9
Busca avançada – palavras-chave	Nº de trabalhos
Educação infantil	268
Teatro	312
Educação e teatro	24
Educação infantil e teatro**	0

* O link sofreu mudanças em 2015, mas a pesquisa foi realizada em 2014.

**Apesar dos registros apresentados como zero na busca por palavras-chave, na busca básica encontramos teses sobre educação infantil e teatro.

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Na pesquisa de artigos na Scielo, conforme consta do Quadro 3, ao inserirmos as palavras “educação infantil” em todos os índices (que é uma opção de pesquisa do diretório), localizamos 193 artigos. Quando fizemos o mesmo com a palavra “teatro”, localizamos 238 artigos. Ao inserirmos o termo “teatro e infância” – já que com o termo “educação infantil” não localizamos textos –, localizamos quatro artigos referentes à temática discutida.

Quadro 3 – Busca de artigos na Scielo – 2014

Busca em todos os índices	Quantidade
Educação infantil	193
Teatro	238
Infância e teatro	4

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Ao observamos os três quadros anteriores, constatamos a representatividade de pesquisas educacionais que se pautam na discussão sobre a educação infantil. Esta etapa da educação básica está em crescente expansão, tanto pela luta de movimentos sociais quanto pelo

reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma educação de qualidade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998, p. 11)

Se há a expansão da oferta deste tipo de escolarização, também há a expansão de estudos e pesquisas nesta área. Podemos verificar, pela pesquisa de Strenzel (2000), que há uma crescente dedicação de pesquisadores a estudar a infância de 0 a 6 anos e, consequentemente, a educação infantil.

O Quadro 4 foi extraído da pesquisa de Strenzel (2000).

Quadro 4 – Produção científica em educação infantil de 1983 a 1998 (trabalhos por ano)

Ano	Dissertações	% de 321 dissertações	Teses	% de 38 teses
1983	13	4,05	0	0,00
1984	13	4,05	1	2,63
1985	8	2,49	0	0,00
1986	9	2,80	1	2,63
1987	7	2,18	1	2,63
1988	23	7,17	0	0,00
1989	7	2,18	1	2,63
1990	24	7,48	0	0,00
1991	18	5,61	0	0,00
1992	20	6,23	2	5,26
1993	18	5,61	1	2,63
1994	32	9,97	2	5,26
1995	38	11,84	5	13,16
1996	40	12,46	5	13,16
1997	44	13,71	9	23,68
1998	33	10,28	11	28,95
Total	321	100,00	38	100,00

Fonte: STRENZEL (2000, p. 3).

Em contrapartida, ao observarmos os Quadros 1, 2 e 3, não vemos uma quantidade muito expressiva de trabalhos quando relacionamos esta etapa da educação básica com o teatro, em

comparação a outros temas. Para verificar isso, somamos a quantidade de trabalhos pesquisados. O quadro a seguir traz essa informação.

Quadro 5 – Produção científica nos diretórios pesquisados – 2014

Busca em todos os índices	Nº de trabalhos
Educação infantil	3.468
Teatro	2.659
Educação infantil e teatro	33
Total*	6.127

*Exclui-se a intersecção de dados.

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Ao somarmos os dados dos três diretórios pesquisados, verificamos que o teatro na educação infantil representa cerca de 1,85% do total, com 33 produções no levantamento de 2014. Percebemos uma baixa visibilidade desta temática em pesquisas científicas. Este pode ser um reflexo do fato desta etapa da educação básica anteriormente se basear em um modelo assistencialista (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), pois somente há pouco tempo as instituições para a infância tornaram-se pedagógicas.

[...] A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção de educação era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (BRASIL, 1998, p. 17)

Assim, ao ser revista essa concepção assistencialista ao longo do tempo para se construir uma pedagogia da infância, foram priorizados outros temas de estudo, como desenvolvimento infantil, brinquedos e brincadeiras, teorias psicológicas, interações sociais, currículo, avaliação.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência deste tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à *educação compensatória* trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 182, grifo do autor)

Há uma contínua busca por aperfeiçoar a qualidade no atendimento e a crítica a modelos anteriores; dessa maneira, outros estudos foram priorizados por pesquisadores na construção de uma pedagogia da infância, como falamos anteriormente.

Continuamos esse levantamento de trabalhos nos anais da 36^a Reunião Nacional da Anped. Este não possibilita a busca por palavras-chave; por isso fizemos a busca em dois grupos de trabalho (GT): GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT24 - Educação e Arte. Foi realizada a leitura dos resumos de artigos que poderiam contribuir com o levantamento da bibliografia relacionada ao objeto de estudo, mesmo que isto não aparecesse de maneira óbvia. Os trabalhos que se mostraram mais próximos a esta pesquisa fazem parte do GT24 - Educação e Arte e são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Levantamento de artigos da 36^a Reunião da Anped

GT / código da publicação	Autores	Título do trabalho
GT24 / 2704	Márcia Pessoa Dal Bello; Gilberto Icle	Pode o professor ser um <i>performer</i> ?
GT24 / 2859	Andrisa Kemel Zanella; Lúcia Maria Vaz Peres	No entrecruzamento de linguagens... A arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano
GT24 / 2883	Cynthia Farina	As sensibilidades dos saberes. Ou as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Encontramos teses e dissertações que citam Morin de forma dialogada ou como referencial teórico assumido.

Feita a exposição dos resultados iniciais das pesquisas nas bases de dados, passamos a descrever sucintamente o conteúdo das teses, dissertações e artigos pesquisados, bem como sua contribuição para este estudo. Cada trabalho ajudou em um aspecto e o conjunto de textos tornou-se ponto de partida para esta dissertação, como dito acima. Essa contribuição não foi linear, hierarquizada, nem estabeleceu critérios tão rígidos; apenas era necessário tratar da linguagem teatral, prioritariamente com crianças pequenas. Apesar desse recorte prévio, na pesquisa na 36^a Reunião Nacional da Anped encontramos trabalhos que tratam da sensibilidade na formação e optamos por incluí-los no levantamento prévio da bibliografia. O diálogo prevaleceu e nos imbricamos em todos os seus sentidos e em sua relevância. Essa experiência de pesquisa é fundamental, pois destaca o que outros pesquisadores vêm fazendo ao longo do tempo e quais são as contribuições que a presente pesquisa pode oferecer à produção de conhecimento na área.

No Quadro 7, na coluna “Contribuição”, descrevemos sinteticamente qual(is) ideia(s) foram significativas para este estudo. Este item também justifica a escolha desses trabalhos, pelos possíveis diálogos que foram estabelecidos.

Quadro 7 – Produções acadêmicas em diálogo direto com esta pesquisa

Autor	Título	Contribuição*	Referencial teórico	Instituição	Tipo/ fonte	Ano
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	Jogos teatrais na escola pública	Trabalho com jogos teatrais na escola pública	Paradigma histórico-cultural	Universidade de São Paulo	Artigo/ Scielo	1998
Taís Ferreira	Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção	Trabalho com teatro na educação infantil	Jesús Martín-Barbero; Guillermo Orozco Gómez; Jorge Larrosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação/ BDTD	2005
Juliana Cavassin	Contribuições dos sete saberes para a prática pedagógica do teatro educador do futuro	Trabalho com teatro e pensamento complexo	Pensamento complexo, Edgar Morin	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Dissertação/ BDTD	2006
Alexandra Ancona de Faria	Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica	Trabalho com jogos teatrais e escrita dramatúrgica como caminho para formação de professores.	Teoria sócio-histórica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese**	2009

* Em relação a seu possível diálogo com esta pesquisa.

** A tese não foi encontrada nos diretórios pesquisados, mas optamos por incluí-la no quadro devido a seu significado para a pesquisa.

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Uma discussão sobre os primeiros contatos da criança com o teatro é trazida por Ferreira (2005) em sua dissertação, que trata das experiências infantis com o teatro na contemporaneidade. Além disso, a autora anuncia que “a maioria das crianças tem seus primeiros e/ou únicos contatos com o teatro através de suas escolas” (FERREIRA, 2005, p. 40).

Traz o teatro como linguagem partindo de uma construção da língua que comunica, transmite

significados, cria e constrói sentidos. Sua análise com relação às crianças e infância parte dos estereótipos infantis que o teatro possui e comunica ao público. Porém, apesar de apresentar uma relação entre escola, teatro e crianças, comum a meu trabalho, não delimita a criança como participante das peças teatrais, mas analisa aspectos voltados à criança como expectadora de peças produzidas por adultos e sua estratégia multimetodológica visa à observação participante, que se refere ao uso de inúmeras estratégias utilizadas para coleta de dados, como fotografias, filmagens, registros escritos da observação e jogos teatrais com os alunos envolvidos.

Outra autora que analisa o teatro na educação é Faria (2009), que, além de ter oferecido uma formação com a linguagem teatral na educação infantil, abordou em sua tese a utilização de jogos teatrais na formação de professores e a escrita dramatúrgica. O foco de sua pesquisa envolve esta metodologia de trabalho, criada pioneiramente por Viola Spolin. Trataremos desta proposta de trabalho na apresentação do quadro teórico, mais adiante. Esta tese não foi encontrada especificamente nos diretórios pesquisados, mas, devido à relação de sua autora com o processo de motivação nesta pesquisa sobre a linguagem teatral, acreditamos em seu significado para o trabalho. Por esse motivo, posteriormente o acrescentamos à pesquisa realizada nos diretórios.

Japiassu (1998) apresenta em seu artigo resultados parciais de uma pesquisa com a linguagem teatral com crianças e pré-adolescentes em uma classe multisseriada, com alunos entre 7 e 11 anos. Ele traz a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e mostra como as interações dos mais novos com os mais velhos qualificaram as produções dos alunos.

O autor afirma que, mesmo instituídos há poucas décadas no Brasil estudos sobre Teatro e Educação, este campo já conta com uma produção acadêmica significativa. Ao longo do texto, ele discute como as Artes são contempladas sem a atenção necessária nos currículos de formação de professores de educação infantil e ensino fundamental e como se deveria dar importância a este aspecto na formação dos professores.

Em sua dissertação, Cavassin (2006) também traz referências importantes no que se refere ao teatro na educação, utilizando o pensamento complexo como referencial teórico. Em sua pesquisa, apresenta o teatro como ferramenta para a educação do futuro dentro do paradigma da complexidade. O paradigma emergente, como a autora comunica, propõe a valorização de novas formas de conhecer, incluindo a arte. No teatro, especificamente, há uma variedade de saberes necessários para a construção de uma personagem e de toda a encenação.

A questão central é: como o teatro pode contribuir para a educação do futuro? Cavassin (2006) apresenta a metodologia dos jogos teatrais como possibilidade de trabalhar com os sete saberes para a educação do futuro, de Morin, desenvolvendo a criatividade, e discute como este

processo, se aplicado a um problema epistemológico, pode contribuir para a conexão entre diversas partes, ressignificando o que não é compreendido apenas pela lógica formal.

Para a autora, apesar de o paradigma da modernidade exaltar o racionalismo e renegar a sensibilidade, “O teatro é um resgate aos valores e princípios humanos, pois ele é feito de emoções” (CAVASSIN, 2006, p. 94). Assim, esse exercício promove um combate à falsa racionalidade, ao pensamento incapaz de compreender o vivo e o humano por só acreditar no operacional (CAVASSIN, 2006).

Os elementos desse trabalho são essenciais à presente pesquisa pelo fato de a autora utilizar o pensamento complexo como arcabouço teórico em sua dissertação. Seu trabalho é uma referência ideal, apesar de não trazer indicativos de trabalho com crianças pequenas.

Os artigos da 36º Reunião Nacional da Anped não apresentam discussão direta sobre o teatro na educação infantil, mas suas abordagens constituíram material interessante à pesquisa desenvolvida.

Dentre eles, o trabalho de Dal Bello e Icle (2013) traz uma discussão sobre o professor de teatro e se este pode ser um *performer*. Suas observações dão conta de que o professor não está usando uma técnica, mas corporificando o conhecimento a partir da presença, trazendo a integração entre corpo e mente.

Buscar compreender a arte como forma de conhecimento humano é extremamente importante, mas também há a necessidade de diversificar os contextos de criação na educação infantil, aproveitando o imaginário das crianças para inseri-las no âmbito teatral. Isto pode ser feito, por exemplo, com a utilização de jogos que promovam espaços para a expressão dos alunos, não se resumindo às expectativas do professor e dos adultos envolvidos no processo, mas abrindo espaço às capacidades de criar, imaginar, antecipar, planejar, negociar e dramatizar. Mas, quais são essas expectativas? Que relação os professores promovem entre as crianças e o objeto artístico? Tais questões complementam e reforçam o problema principal da pesquisa e, a partir destes pressupostos, revela-se a importância de se reelaborar metodologicamente o teatro na educação infantil. Esta reelaboração não é “tarefaira”: é um exercício crítico que necessita da adoção de teorias que expliquem melhor a criança nos dias de hoje, sua relação com a linguagem do teatro e as práticas que permeiam o ambiente escolar.

1.2.3 Hipótese e objetivos

A hipótese levantada é que, apesar dos novos estudos sobre Teatro e Educação, na educação infantil privilegiam-se apresentações teatrais em seu aspecto formal, com o uso de palco e de outros requisitos, em detrimento do trabalho com expressão e sensibilidade; e se

considera com mais ênfase a estética de quem assiste ou aprecia do que a sensibilidade de quem participa. O olhar do adulto e o produto final das experiências são privilegiados em vez dos processos e da sensibilidade das crianças que o produzem.

Pretendeu-se investigar, então, se os professores de educação infantil ainda percebem o trabalho com a linguagem teatral apenas por esta perspectiva.

A partir das problemáticas lançadas e da hipótese pensada, apresentam-se os objetivos desta pesquisa:

- contextualizar o ensino das Artes na educação infantil;
- refletir sobre linguagem teatral na educação infantil;
- levantar ideias e experiências de professores sobre o trabalho com a linguagem teatral.

1.2.4 Quadro teórico

Este trabalho de pesquisa assumiu o pensamento complexo como eixo articulador de discussão e análise, em diálogo com outros autores, tais como Ana Mae Barbosa, Viola Spolin e Ingrid Koudela. A intersecção entre o pensamento complexo, outros autores e documentos de referência para a educação infantil no município de São Paulo se deu sem hierarquizações de qualquer natureza.

Para explorar os dados levantados, tanto bibliográficos quanto empíricos, destacamos algumas categorias pertencentes ao pensamento complexo:

- estado estético;
- estado poético;
- programa e estratégia;
- princípio dialógico;
- princípio hologramático;
- ecologia da ação.

Os estados estético e poético são levantados para justificar a importância do trabalho com as Artes e, consequentemente, com a linguagem teatral, na escola. O espírito humano é constantemente estimulado por suas emoções, o que não deve ser desconsiderado quando pensamos em um trabalho com as Artes.

Além desse aspecto, temos de entender que a produção artística também é a produção de conhecimentos, então outras categorias são utilizadas no debate quanto à produção e

apreciação dos objetos artísticos na escola, além de trazer indicativos quanto à organização do trabalho pedagógico.

Este estudo assumiu a posição de considerar em sua totalidade o ser humano – neste caso a criança – e a sensibilidade e subjetividade que o trabalho com a linguagem teatral proporciona. As Artes levam-nos a perceber a dimensão estética da vida, que não pode ser fragmentada, e o professor que apenas vislumbra o aspecto formal de uma produção artística esquece-se do humano que a produz, da criança que assiste e atua, torna mecânico um processo criador e sensível. Para Morin, o pensamento que recorta e isola e a lógica a que obedecem são “[...] mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, *criador*” (MORIN, 2010, p. 15, grifo do autor). A lógica que buscamos não é a mera transmissão de um saber de forma linear, “mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2010, p. 11).

Além deste referencial, apoiamo-nos no documento que a SME-SP produziu e serve como principal orientação ao professor quanto ao currículo da educação infantil: *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (SÃO PAULO, 2007), e aprofundamos estes referenciais a partir da própria bibliografia do documento.

Consideramos as obras organizadas por Ana Mae Barbosa sob a perspectiva do ensino da Arte no Brasil. Nessas obras, Barbosa demonstra o esforço de inúmeros profissionais da área para pensar temas emergentes para o ensino de Arte na escola. Ao falar de inúmeros problemas, que indicam grandes mudanças e desafios aos docentes, Barbosa contribui para a reflexão mais ampla desta pesquisa na compreensão do campo de conhecimento das Artes.

Além dessa discussão, apoiamo-nos na obra de Viola Spolin, professora e diretora de teatro, para tratar especificamente da linguagem teatral. Em seu livro *Improvisação para o teatro*, Spolin (2005) traz a proposta dos jogos teatrais, que é frequentemente utilizada no contexto da educação e no treinamento de atores. Seu princípio é o de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (SPOLIN, 2005, p. 3). Estes jogos utilizam a criatividade como habilidade para resolver os problemas propostos e a experimentação, a espontaneidade e a liberdade aparecem para que se alcancem os objetivos de maneira que os jogadores possam escolher, desde que obedeçam as regras do jogo (SPOLIN, 2005). Nas oficinas de jogos teatrais, em primeiro lugar é necessário formar um grupo e é empregada pelo diretor a técnica de “instrução”, desenvolvida com o propósito de que aconteça alguma coisa no palco. “[...] a

instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.” (SPOLIN, 2005, p. 27)

Pesquisadores brasileiros também dialogam com esta metodologia de trabalho. Uma das figuras centrais do estudo sobre Teatro e Educação é Ingrid Koudela. Seu livro *Jogos teatrais* (KOUDELA, 2013) também faz parte da bibliografia do documento à disposição dos professores de educação infantil do município de São Paulo.

1.2.5 Procedimentos

Esta pesquisa utilizou fontes de natureza bibliográfica e de campo dentro de uma abordagem qualitativa. Muitas das fontes bibliográficas foram anunciadas na revisão da literatura e no quadro teórico desenvolvido no item anterior.

Inicialmente foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos e autores que tratavam do tema. De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Para delimitar as fontes bibliográficas, partimos das referências à disposição dos professores de educação infantil do município de São Paulo que se encontram nas orientações curriculares da SME-SP (SÃO PAULO, 2007).

Tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos descritos, o percurso desenvolvido foi primeiramente investigar essas fontes bibliográficas e realizar o devido registro. Após esta etapa, contatamos duas escolas de educação infantil do município de São Paulo para trazer as ideias e experiências de professores. Averiguamos quais são as concepções e problemas práticos relativos ao trabalho com a linguagem teatral na educação infantil, cruzando tais dados com as fontes bibliográficas.

O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir de três questões principais e, sempre que necessário, levantamos questões subsidiárias.

As três questões principais foram:

- Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?
- Além dessas ocasiões, você costuma planejar alguma situação em que você insere a linguagem teatral?
- Quando você planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

As entrevistas foram consideradas sob quatro aspectos recorrentes: o planejamento, a formação, a linguagem teatral e as dificuldades no trabalho com essa linguagem.

Depois buscamos indícios nas entrevistas que demonstrassem qual ideia orienta o trabalho do professor com esta linguagem: a gestualidade infantil ou o espetáculo. No final, por intermédio de uma rede, relacionamos estas ideias, análise apresentada ao longo do quarto capítulo.

1.3 SEGUNDA CENA: SOBRE O CAMPO

As escolas municipais onde a pesquisa de campo se realizou foram escolhidas, em primeiro lugar, devido ao fato de a educação infantil ser de responsabilidade do município, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, supondo-se, desta forma, um compromisso do município com recursos para esta etapa da educação básica. O segundo motivo é que a própria pesquisadora atua no município, em outra escola, e isto contextualiza melhor a realidade de políticas públicas na qual a escola está inserida. O terceiro motivo é a diversidade de profissionais nas escolas: a primeira é uma escola nova da rede, totalizando oito turmas no ano de 2015; a segunda escola é maior, totalizando dez turmas no ano de 2015, com professores que atuam há muitos anos no mesmo lugar. Desta forma, há um bom número de profissionais com diferentes perspectivas sobre o trabalho com a linguagem teatral, tanto ingressantes quanto docentes há muito tempo na carreira.

A primeira escola está localizada em uma região urbana da zona sul de São Paulo, próxima a uma diversidade de condomínios residenciais, comércios de grande porte, como *shopping center* e concessionárias, além de haver uma universidade em seu entorno. A segunda escola está inserida em uma região mais carente econômica e socialmente. Além disso, é uma escola que começou seu funcionamento em 2015 e a escassez de recursos materiais e humanos é mais evidente, enquanto a primeira escola, por possuir 22 anos de existência, tem uma estrutura de funcionamento bem consolidada.

Embora com características diferentes, ambas as escolas atendem a um público similar: filhos de trabalhadores que moram no entorno mais afastado da escola, no caso da primeira escola, e no entorno próximo, no caso da segunda, em comunidades carentes. Apesar de na primeira escola encontrarmos algumas crianças provenientes da classe média, em sua grande maioria os alunos são filhos de uma camada mais pobre da população.

A partir dos dados fornecidos pelo *site* da SME-SP, em 2015 a primeira escola possuía 341 alunos, distribuídos em cinco salas de aula que funcionavam em dois períodos. A média de alunos por turma era de 34 crianças por professor.

A segunda escola, a partir dos dados fornecidos pela coordenação pedagógica, possuía 300 alunos em 2015, distribuídos em oito salas funcionando em dois períodos; e 29 funcionários, sendo 17 deles professores. Por ser uma escola nova, os dados não estavam disponíveis no *site* da SME-SP à época de realização desta pesquisa.

Apesar de representarem individualmente o que fazem, as professoras entrevistadas também representam, de certa forma, o conjunto de educadores que atuam na educação infantil. Na medida em que falam sobre si, também falam sobre outros que compõem seus afazeres, dos que participam de sua formação, dos que orientam seu trabalho e das crianças que conheceram ao longo de sua trajetória profissional. Os professores são parte de uma comunidade e isto reflete em suas escolhas sobre o que e como ensinar.

[...] quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos “nós”; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o “nós”; no “eu falo” também está o “se fala”. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada “eu” humano há algo do “nós” e do “se”. Pois o eu não é puro e não está só, nem é único. (MORIN, 1996, p. 54)

Nas escolas pesquisadas, a rotina não permitiu que encontrássemos com todos os professores em um mesmo horário, devido à estrutura de funcionamento em três turnos: 7h às 11h, 11h às 15h e 15h às 19h. Muitos professores trabalham em mais de uma escola e não havia possibilidade de ficar após o horário ou chegar mais cedo para conhecer as intenções desta pesquisa.

Na primeira escola, após conseguirmos reunir um grupo de cinco professoras do período intermediário (11h às 15h), apresentamos nossa intenção e pedimos consentimento para realizar as entrevistas. Destas cinco professoras, três concordaram em participar voluntariamente e apenas duas realizaram de fato a entrevista.

Na segunda escola conseguimos apresentar a proposta da pesquisa para cerca de dez professoras, tanto do período da manhã quanto do intermediário; destas, três concordaram em participar da entrevista. Todas as que concordaram realizaram de fato a entrevista.

Em seguida, levantamos alguns dados das entrevistadas referentes a formação e tempo de trabalho no magistério. O intuito ao apresentar tais informações é mostrar a heterogeneidade do grupo quanto a formação e experiência de trabalho. Também utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das envolvidas.

Quadro 8 – Informações sobre as participantes da entrevista

Nome fictício	Idade	Formação	Tempo no magistério	Tempo na educação infantil
Ana	34	Pedagogia	14 anos	14 anos
Bruna	43	Pedagogia	24 anos	24 anos
Carla	26	Pedagogia/ Artes Cênicas	3 anos	3 anos
Débora	50	Não descreve	25 anos	25 anos
Ester	32	Matemática/ Pedagogia/ Artes Visuais	13 anos	5 meses

pesquisa.

Fonte:
a autora,
com base
em dados
da

1.4 TERCEIRA CENA: SOBRE OS CAPÍTULOS

A presente dissertação está assim estruturada:

- 1 Introdução
- 2 Considerações sobre a arte na educação infantil
- 3 Linguagem teatral
- 4 Emerge o campo: entrevistas
- 5 Fecham- se as cortinas: considerações finais

A seguir, descreveremos brevemente os conteúdos dos capítulos que seguem após esta Introdução.

O segundo capítulo tem a intenção de discutir o ensino das Artes na educação infantil, apresentando a importância da experiência estética na formação humana. Ao tratarmos do ensino na educação infantil, foi necessário considerar a criança neste processo, entender quem é essa criança e quais são as concepções dominantes sobre a infância que permeiam as instituições de educação infantil, pois só iremos nos posicionar frente à linguagem teatral na educação infantil se considerarmos as especificidades das crianças.

O terceiro capítulo trata do objeto desta pesquisa e tem o intuito de expor a importância da linguagem teatral na formação humana e, com base na mudança paradigmática que o

pensamento complexo permite, propor a revisão metodológica do trabalho com o teatro na educação infantil, buscando uma aproximação com o brincar.

Tais mudanças apoiam-se na utilização de jogos dramáticos e teatrais, que são explicados ao longo do capítulo. Além disso, trazemos uma construção de sentidos atribuídos ao termo “linguagem teatral”, articulando a dramatização e o teatro e demonstrando aproximações e diferenças.

No quarto capítulo apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com professoras de educação infantil. As entrevistas foram necessárias para nos colocarmos diante do panorama da prática educativa e das vivências dessas profissionais. Nesse capítulo, expomos as ideias principais e discutimos as posturas frente ao trabalho com a linguagem teatral. Há o foco no objeto de estudo, porém alguns outros aspectos se apresentaram ao longo dos depoimentos. Além disso, cruzamos o resultado da pesquisa de campo com os dados da pesquisa bibliográfica. No final do capítulo, apresentamos um esquema em rede que sintetiza suas ideias principais.

Nas “Considerações finais”, apresentamos um panorama geral e resumido deste estudo, além de trazermos o problema da pesquisa. Também discutimos alguns resultados obtidos ao longo do estudo e que foram apresentados nesta dissertação.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm espaços de integração entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a cognição, entre razão e a emoção?
(MOURA, 2012, p. 88)

Perguntar quais são os espaços que as crianças têm para sentir em suas experiências com a linguagem teatral é o princípio, mas não é o começo. Antes de tudo, devemos perceber qual é o contexto mais amplo das experiências com esta linguagem. Para alcançar as especificidades da linguagem teatral, temos de refletir sobre o contexto das Artes na educação infantil e, assim, traçar paralelos entre práticas e concepções de infância. Considerando que a educação infantil atende crianças de poucos meses a 5 anos, devemos salientar que estas reflexões se pautam mais propriamente na faixa etária de 4 a 5 anos, mas cogitamos que a transposição para outras faixas possa ser realizada pelo leitor sem a menor dificuldade.

Ao refletirmos sobre os espaços que as crianças têm na educação infantil e considerando a jornada diária de tais instituições, percebemos a grande importância desse aspecto, pois, segundo Barbosa (2006), o tempo que as crianças passam nestas instituições muitas vezes equivale a seu tempo de vigília. O espaço é construído por seres humanos, mas, ao mesmo tempo em que eles produzem este ambiente, são produto dele.

O ambiente é fundamental na formação dos sujeitos e na Educação deve ser pensado e considerado (BARBOSA, 2006). Além disso, quando pensamos no espaço estamos levando em conta também a quantidade de informações que este emite e que são apreendidas pelas crianças. Quanto mais somos provocados em nossos sentidos, maiores condições criamos para a produção de conhecimentos acerca desse espaço ou sobre o objeto de estudo. Esta reflexão torna-se relevante no sentido de pensarmos sobre as experiências das crianças com relação à Arte.

Quando pensamos na arte vivenciada pela maioria das crianças nas instituições de educação infantil, deparamos com processos de fragmentação: atividades isoladas, sem contextualização ou com pouco espaço para a expressão estética infantil. Esses espaços também são marcados por separações entre razão e sensibilidade e o fazer artístico e o corpo em sua expressão. Apesar de entendermos as instituições de educação infantil como ambientes educativos, elas não precisam vivenciar e adotar o modelo escolar vigente, voltado para a prática pedagógica conteudista, fragmentária, em que o professor dirige a maioria das atividades e em grande parte dentro da sala de aula. Instituições de educação infantil que utilizam práticas

escolares dominantes no ensino fundamental estão equivocadas em suas particularidades e nas potencialidades de um trabalho que vincule o lúdico e o pedagógico a partir das especificidades das crianças pequenas.

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o ensino das Artes na primeira infância e como este se dá a partir de visões dominantes sobre as crianças e uma reflexão que considera as especificidades infantis no trabalho com as Artes. Primeiramente, fazemos uma contextualização sobre infância e crianças e deixamos clara a concepção assumida neste estudo. Depois, trazemos a importância da experiência estética no sentido de integrar o fazer artístico e a sensibilidade, já que nossos alunos são pessoas inteiras, que possuem afetividade, percepções, sentidos e que constroem sua própria visão da realidade.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Manoel por Manoel

Cresci brincando no chão, entre formigas.

De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que
comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz
comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas graças,
de um pássaro e sua árvore.

(BARROS, 2008, p. 11)

[...] Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância [...].
(DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63)

Ao iniciarmos qualquer proposta na educação infantil, devemos nos perguntar quem desejamos educar, quem é esta criança pela qual nosso trabalho estará pautado, já que isto pressupõe escolhas importantes, pois refletem nossa construção de criança. Além disso, é preciso considerar as múltiplas influências que espaço, rotina e materiais trazem ao trabalho pedagógico. Ao propormos uma discussão sobre a linguagem teatral na educação infantil, não podemos dissociar o objeto de estudo do contexto de uma instituição educativa voltada para a primeira infância. Desta maneira, é necessário definir espaços e tempos, em função de uma concepção de infância. No caso deste trabalho, é necessário pensar sobre a criança que será iniciada nas linguagens artísticas, principalmente na teatral (mas não exclusivamente), articulando esta definição às práticas desta linguagem.

Desde pequenas, as crianças interagem no mundo da linguagem, seja ela verbal, corporal, oral, escrita ou sistema de símbolos. Ela se coloca no mundo por meio da socialização, nas ações que realiza com outras crianças e com os adultos de modo a construir sua subjetividade e seus significados acerca do meio em que vive. Segundo Vigotski (2007), as interações sociais e a concepção de linguagem são o que torna o sujeito ser social e histórico, ou seja, o desenvolvimento é entendido como um processo que vai sendo construído pela própria criança durante as interações com os outros em seu universo social. A partir disso, muitos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica explicitam seu trabalho pedagógico como centrado na criança. Muitas instituições de educação infantil, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), assumem essa perspectiva pedagógica de centralidade na criança; porém, ao colocar a criança no centro, podemos nos esquecer de considerar seu contexto de relações.

Além disso, podemos assumir uma idealização da infância sem considerar a criança real que frequenta tais espaços educativos. Essa idealização também perpassa a ideia de programa e estratégia: pensamos previamente como as crianças devem ser e agir, desencadeando ações e operações que envolvam controle. Frustramos-nos quando nossas ideias iniciais não se concretizam, em vez de reconstituir as ideias originais em função de acontecimentos incertos. Também devemos compreender que os objetos são inseparáveis do meio ambiente em que estão e as crianças só podem ser verdadeiramente conhecidas se levarmos em consideração seu contexto biológico, histórico, social e subjetivo.

Ao associarmos a perspectiva do pensamento complexo com a infância, podemos perceber que há uma criança em um estado geral que é construído e reconstruído constantemente na tríade indivíduo-sociedade-espécie. Mas não quer dizer que exista uma ideia de criança geral vazia, pois há também a subjetividade, que “[...] é um sistema organizador do mundo interno e externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por sua influência. Ela se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida” (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2006, p. 13-14). Ao mesmo tempo em que o indivíduo é dependente, ele é autônomo, em uma singularidade que também o distingue. Podemos possuir uma visão geral do que seja a infância, que é construída historicamente no interior da sociedade, mas devemos considerar suas especificidades, assegurando um pensamento que as conceba integralmente, sem uma visão simplificadora e redutora que classifica o sujeito a partir de etapas pré-estabelecidas, considerando um princípio de incerteza relativo a esta realidade.

Podemos perceber a existência de diversos entendimentos que compõem uma teia de relações não dissociáveis, que podem apontar para a nossa construção, particular e geral, de infância e crianças. Várias concepções e infâncias, muitos entendimentos coexistem dentro de um mesmo espaço educativo e às vezes se apresentam como contraditórias. Porém, dialogicamente essa multiplicidade produz sentidos e significados sobre a criança real e seu contexto de vida. O princípio dialógico do pensamento complexo proposto por Edgar Morin ajuda-nos a compreender essa coexistência pacífica, ou não, entre concepções distintas sobre infância: “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011a, p. 74). “A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2010, p. 96). Esse jogo do contrário é produtivo em si e reconhecemos essa múltipla infância concebida e construída ao longo da história, pelo olhar do adulto.

Um referencial inevitável ao adulto que estuda a criança é sua própria conduta; é comum que se olhe a criança e seu comportamento como diminutivo do comportamento adulto, porém se deve estudar a criança tendo como ponto de partida ela própria e suas manifestações, [...] “sem a prévia censura lógica do adulto” (GALVÃO, 2002, p. 37). Essa prévia censura lógica remete-nos à necessidade de uma revisão epistemológica em nossas fontes de conhecimento, tanto objetivas como subjetivas, como apontado por Edgar Morin (2012), pois isolando tais processos deixamos de perceber a totalidade existente na conduta infantil dentro de um contexto de vida e esta revisão não reduz o objeto infância a categorias separadas de desenvolvimento (social, cognitivo, motor etc.).

Por efeito das políticas públicas, das organizações internacionais e das imagens dominantes na mídia (SARMENTO apud CORSINO, 2012), presumimos a infância como uma ideia universal do que se considera o melhor para as crianças, camuflando todas as desigualdades e diversidades que envolvem a infância nos dias de hoje. O tratamento pedagógico a partir de uma criança universal descaracteriza as condições de sua existência. Estas condições, especialmente nas sociedades urbanas, são cada vez mais elaboradas, complexas e permeadas por violências, de controle tanto físico quanto simbólico (CORSINO, 2012). Há uma grande facilidade em compreender a unidade, mas nossos espíritos recaem na disjunção, na separação. Para Morin (2012, p. 65), “[...] Só se percebe uma unidade abstrata ou a diversidade catalogada”. Então apontamos dificuldades em compreender o fenômeno infância exclusivamente a partir de uma universalização, mas também há dificuldades em pensá-la exclusivamente a partir de uma separação cada vez maior, em categorias de desenvolvimento.

Neste contexto diverso e complexo ocorre a institucionalização da infância, equipada com múltiplas concepções e valores culturais diversos. Propostas educacionais para a primeira infância surgem na medida em que se torna necessário refletir sobre as crianças que frequentam espaços públicos e coletivos de educação que não a família, apesar de a família ser uma instituição (BARBOSA, 2006). Estas propostas são ancoradas a partir de concepções sobre a infância, crianças e sobre como adultos se relacionam com elas. De acordo com Philippe Ariès (apud BARBOSA, 2006), a infância ao longo da história vem pendulando entre dois extremos: a paparicação e a moralização. Como não poderia deixar de ser, as pedagogias da educação infantil também oscilam entre tais extremos. Mais adiante, exemplificaremos algumas concepções dominantes que percorrem os espaços educativos da primeira infância.

2.1.1 Concepções cotidianas sobre crianças e infância nas instituições de educação infantil

Creio que a infância, como categoria, aproxima-se do que
Cíntia Sarti afirma sobre pobreza. Segundo a autora,
pobreza é uma categoria relativa. A tentativa de confiná-
la em um único eixo de classificação ou único registro
reduz seu significado social e simbólico [...].
(BARBOSA, 2006, p. 73)

Como já falamos anteriormente, as crianças apresentam características que lhes são semelhantes por estarem inscritas em uma sociedade e espécie, mas se distinguem em suas subjetividades e contextos de vida peculiares. Apesar disso, aspectos gerais sobre a infância são construídos ao longo do tempo nos ambientes escolares e ainda, apesar de um incessante movimento de construção e reconstrução de ideias, revelam-se como concepções cotidianas na educação infantil. “O pensamento elabora concepções, ou seja, formas ou configurações constituindo unidades organizadas seja de ideias, de conceitos, nas teorias, seja de elementos materiais, nas obras de arte ou nas criações técnicas.” (MORIN, 2012, p. 102)

Às vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a infância e crianças dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem (MORAES, 2004, p. 3). Algumas delas caminham para processos de superação, mas certas atividades propostas apresentam resquícios de concepções mais remotas. Estas visões sobre a infância constroem o agir específico da educação pedagógica, pois a partir delas se formam os educadores que irão atuar com as crianças pequenas. Ao longo das descrições iremos também associar tais concepções aos momentos de produção artística na escola.

Mas devemos ter cuidado, pois ao pensarmos exclusivamente pela norma imposta não nos colocamos em uma atividade pensante em prol do movimento, de um sistema em rede que não privilegia um aspecto em detrimento do outro. Nosso entendimento sobre crianças e infância pode ser inibido pelas verdades já estabelecidas na escola e não é intuito desta descrição dividir as crianças em categorias que possam empobrecer o pensamento.

Passamos, então, a apresentar algumas concepções cotidianas da educação infantil sobre crianças e a infância. Sabemos que estas não são as únicas, mas são as mais recorrentes. Além disso, traçamos um paralelo com o tipo de atividade artística que pode ser associada a cada uma destas concepções.

- De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a criança pode ser considerada como iniciando a vida sem nada e a partir de nada. Nesta concepção, a primeira infância é uma preparação para uma etapa posterior, mais importante, e a educação infantil seria uma preparação para os estudos no ensino fundamental: “[...] o discurso de uma preparação para a vida vê seu limite na própria vida e no que dela é negado” (CORSINO; NUNES, 2012, p. 19). Nesta concepção, encontramos resquícios de ideias vindas de Santo Agostinho e de Descartes. Para Santo Agostinho, a criança, se não possui linguagem, não possui razão; para Descartes, a infância é uma época de aceitação acrítica das tradições impostas pelos seus preceptores, portanto, crianças seriam conduzidas ao erro e teriam dificuldade no uso da razão. Para ambos, quanto mais cedo saíssemos da condição de crianças para a de adultos, melhor (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 24).

Segundo Descartes, a infância é antes de mais nada fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob a total dependência do corpo. A criança não tem outros pensamentos senão as impressões suscitadas pelo corpo. O feto já pensa, mas esse pensamento não passa de um magma de idéias confusas. Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil se deixa guiar pelas sensações de prazer e de dor. (BADINTER, 1985, p. 60)

Associamos estas ideias com as atividades artísticas que objetivam desenvolver a coordenação motora como preparação para a futura escrita da criança. O professor reduz estes momentos de produção a exercícios de motricidade fina, como pintar formas geométricas, recortar sobre linhas onduladas, fazer bolinhas de papel crepom etc.

- Outra concepção que Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos apresentam é a infância vista como um período inocente da vida de uma pessoa, uma visão utópica de que há na criança valores, virtudes e bondade inatas. Encontramos muito de Rousseau nesta visão, que aproxima a infância ao homem natural, bom e sociável e coloca a pedagogia como meio para promover

o retorno do homem da sociedade à sua condição natural (CAMBI, 1999). Podemos associar esta visão às atividades livres em que o professor fornece lápis de cor e folhas e deixa as crianças se expressarem aleatoriamente, sem serem desafiadas a explorar estes materiais.

- Uma terceira construção seria entendida a partir do desenvolvimento da criança por processos biológicos divididos por um padrão de estágios, e a educação infantil como um espaço para a realização dessa progressão. Podemos associar a esta concepção o professor que segue à risca a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico⁸ da criança e organiza situações a partir da progressão desse desenvolvimento. Com esta visão, aborta-se a espontaneidade e o diálogo, a participação das crianças é mínima e o adulto possui uma visão cristalizada das capacidades infantis; ou o adulto acredita que as crianças se desenvolverão naturalmente e valoriza atividades de livre expressão, no sentido de um deixar fazer sem nenhuma intervenção. Ao adotar essa visão, pode-se recair em uma construção do desenvolvimento infantil “etapista” e cheia de preconceitos com relação a suas produções.

- A concepção de criança adotada pelo documento *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998) traz à tona o papel das relações sociais, da história e cultura para a criança que, ao mesmo tempo em que produz cultura, é um produto dela: “A criança, como todo ser humano, é sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21). Ao conceber a criança como sujeito histórico de direitos nos ambientes escolares, deve-se propiciar seu desenvolvimento global, de maneira integradora e participativa, tornando-a protagonista de suas aprendizagens e não mero expectador de atividades centradas nos adultos. Esta concepção fundamenta-se nas expressões infantis, legitimando suas ações e no ato ético de serem ouvidas. De acordo com esta concepção, é necessário ultrapassar imagens estereotipadas acerca das crianças, é preciso vê-las como sujeitos ativos nas relações sociais. Além disso, pensar em crianças remete a pensar a pluralidade, as diferenças que marcam os modos de vida, a multiplicidade de culturas. É necessário considerar como nos relacionamos com as culturas infantis e com essas diferenças (NUNES, 2006). Equivoca-se o professor que apenas trabalha com o repertório que as crianças possuem por querer respeitar muito a cultura local infantil. É necessário conhecê-las e

⁸ Segundo estudos de Viktor Lowenfeld, o desenho infantil passa pelos seguintes estágios: garatujas, que é dividido em três fases: garatuja desordenada, garatuja ordenada e garatuja nomeada; estágio pré-esquemático; e estágio esquemático. Esse é um dos estudos referentes à descrição de etapas de desenvolvimento do desenho das crianças. Existem outros autores que, fundados em concepções psicológicas, descrevem o desenho da criança a partir do desenvolvimento gráfico-plástico (SILVEIRA; REIS, 2011).

reconhecê-las, mas propor a ampliação desse repertório, pois, quanto maior ele for, maiores serão suas possibilidades de comunicação e interpretação da realidade.

Este estudo assume a concepção de infância presente no *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998), mas ousa estabelecer vínculos desta maneira de entender as crianças e a infância com as ideias provenientes do pensamento complexo. Na “Introdução” já trazemos um indicativo da postura assumida frente às crianças, que é a de uma criança competente, que produz cultura e tem participação ativa em suas relações sociais. As crianças possuem qualidades individuais, mas ao mesmo tempo apresentam em sua conduta a totalidade da cultura e da sociedade na qual estão inseridas.

Estes são apenas alguns entendimentos cotidianos sobre a criança na educação infantil que, como dito anteriormente, podem coexistir em um mesmo espaço educativo. As três primeiras construções aqui apresentadas, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 69), podem ser “[...] entendidas como produzidas no projeto da modernidade”. A última faz parte de uma concepção que não mais considera a infância como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade, nem mais nem menos importante do que outros (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Há uma dialógica nos processos de ressignificação da infância e atualmente experimentamos processos de mudança, tais como as próprias crianças modificarem criativamente seus modos de vida. Esse processo não é linear, “pois, nas instituições, convivem, simultaneamente, antigas e novas práticas” (CORSINO; NUNES, 2012, p. 20). Devemos considerar essas ideias não a partir de hierarquizações, mas a partir de uma estrutura em rede, em que nenhum aspecto é mais fundamental que o outro.

De acordo com Cleide Almeida e Izabel Petraglia (2011, p. 121), “[...] A epistemologia complexa é compreendida não como o centro da verdade, mas como a sistematização da reunião de várias perspectivas e diversos olhares”. Dessa maneira múltipla, consideramos que os diversos olhares que compõem o agir pedagógico na educação infantil possuem seus sentidos e significados, que são relevantes a uma compreensão maior. Isto não quer dizer que a justaposição de enfoques teóricos de maneira indiscriminada seja o ideal. É necessária a ampliação dos debates sobre as concepções teóricas adotadas em relação às práticas cotidianas na educação de crianças. Mas devemos ter cuidado, pois essa tomada de conjunto, necessária ao nosso agir pedagógico, não pode culminar na desconsideração do indivíduo, em sua autonomia, experiência particular e contexto de vida.

Isto requisita de nós uma flexibilidade e implica uma não repetição de padrões já existentes. Dá-nos uma ideia dinâmica que movimenta corpos e mentes, indo além da nossa

formação baseada em ideias claras, distintas e simples, ao levar em conta a complexidade como atitude fundamentada na busca e na dúvida. E é na inseparabilidade entre indivíduo-sociedade-espécie, considerando a não fragmentação entre essas dimensões, que podemos encontrar pistas sobre o sujeito-criança que habita os espaços escolares.

Como já falamos anteriormente, nossa concepção de infância constrói nosso agir específico na educação e o currículo na educação infantil é elaborado a partir destas visões sobre infância que, muitas vezes, envolvem a centralidade na criança. Precisamos retomar esse aspecto de centralidade, pois esta visão – muitas vezes enfatizada por parte de profissionais da educação infantil – amplia um fazer sem intenção, em vez de se considerarem as vivências infantis no planejamento. Uma concepção espontaneísta que não basta, mas a solução também não é a rigidez excessiva na elaboração dos programas da prática educacional (EISNER, 2008, p. 84). Na educação infantil, estes devem buscar “articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

2.2 O ESTADO ESTÉTICO: REVELAR A SENSIBILIDADE

O espírito humano se abre ao mundo. [...] Manifesta-se pela estética, pela emoção, pela sensibilidade, pelo encantamento diante do nascer e do pôr do sol, da lua, da avalanche das ondas, das nuvens, das montanhas, dos abismos, da beleza dos enfeites naturais dos animais, do canto dos pássaros; e essas emoções vivas estimularão a cantar, desenhar, pintar. (MORIN, 2012, p. 40)

O artista é aquele que fixa e torna acessível aos “mais humanos” dos homens o espetáculo de que participam sem perceber. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 120)

Edgar Morin (2012) apresenta-nos a expressão do homem no mundo por meio da estética. Mas não é a estética que se caracteriza pelo sublime, pela definição do belo (SANCHES, 2014). Esta definição aflora historicamente com Platão, onde o centro é o belo, a contemplação do belo, do perfeito; e com Aristóteles, que agrega, além desta contemplação do belo, a ordem, a proporção e a simetria (VÁZQUEZ, 1999). Introduzimos, ao longo do texto, Adolfo Sanches Vázquez (1999), não para considerar sua estética marxista, mas por conta de sua descrição histórica sobre a estética na área da Filosofia, que cremos ser relevante

à compreensão da exposição de Edgar Morin. Isto demonstra que uma biodiversidade intelectual pode estar presente quando assumimos como referência o pensamento complexo.

A palavra “estética”, em seu sentido original, do grego *aisthètikos*, de *aisthanesthai*, significa “sentir”. Estética como ramo do saber nasce em meados do século XVIII, com o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Ao longo do tempo, o belo está no centro das reflexões estéticas, mas, segundo Vázquez (1999, p. 38-39), “[...] todo o belo é estético, nem todo o estético é belo [...]”.

A partir do Renascimento, a Arte é reconhecida como atividade do homem e este agora possui capacidade criadora, o que antes só era atribuído a Deus. E é no ano de 1762 que a Arte aparece com um significado diferente dos ofícios⁹; nesse mesmo século, reconhece-se a autonomia da Arte como Arte bela e a Estética como disciplina filosófica autônoma, com Baumgarten. Desde o Renascimento até a nossa época, a Arte assume posição central e às vezes particular no universo estético (VÁZQUEZ, 1999).

Edgar Morin (2012) nos revela uma estética que não está somente na obra de arte, mas em situações que estão além do produto artístico. O cheiro, os sabores, as formas de nossos objetos cotidianos, situações que nos acendem, que nos emocionam. O artista tem a capacidade de captar ou perceber esse cotidiano de cores, sons, movimentos como nunca fora percebido antes. Estas novas percepções provocam emoções do artista e do espectador, ambos submergem ao seu estado estético inerente à condição humana, que possibilita sair de nossa vida prosaica, real e utilitária para um estado de sensibilidade.

Nesse sentido devemos nos transportar ao sentido original da palavra “estética” e esse estado estético nos faz mergulhar em nossas almas, em nossas existências. Ao contemplarmos e experimentarmos o mundo, percebemos seus cheiros, gostos, cores, por intermédio dos sentidos. Nosso interior é mobilizado por meio de uma admiração, de uma sensação de encantamento que não está somente nos espetáculos ou nas Artes, mas pode vir da natureza ou de obras sem qualquer propósito estético.

Mas a relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas também na contemplação da natureza, assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária. (VÁZQUEZ, 1999, p. 42)

⁹ “A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *tékhne*, ‘técnica’, significando ‘toda atividade humana submetida a regras com vista à fabricação de alguma coisa’. Em latim, artesão, artífice ou artista se diz *artifex*, ‘o que faz com arte’, e também *opficius*, ‘o que exerce um ofício’.” (CHAUÍ, 2010, p. 249)

Quando pensamos em um contato empírico, não é isto o que encontramos entre os muros das escolas. Apesar de cada vez mais avançarmos positivamente com relação a mudanças significativas, ainda nos defrontamos com propostas puramente técnicas e mecânicas que em nada provocam ou estimulam crianças e professores em seu estado estético, o qual vai além das ações utilitárias do dia a dia e apresenta momentos de invenção e criação. Sabemos que as pressões cotidianas em prol de resultados ou dos aspectos puramente burocráticos esmigalham as possibilidades de um encontro com a sensibilidade de adultos, adolescentes e crianças no ambiente escolar.

[...] Sem dúvida, a emotividade e a subjetividade desejante são fatores dinâmicos indiscutíveis quando se trata das opções valorativas sobre o nosso agir. Isto legitima as novas filosofias, com sua crítica ao racionalismo exacerbado que exclui a dimensão do sentimento, paixão e desejo [...]. (SEVERINO, 2012, p. 96)

A educação escolar carece de uma discussão sobre a dimensão afetiva do ser humano, de uma sensibilidade que nos mobilize. Somos seres desejantes e esse aspecto atravessa nossa dimensão cognoscitiva. Conhecer também é sentir. Sentir nos faz *saborear* o mundo a nossa volta, *saber* o momento em que estamos inseridos. Não adianta termos acesso a um número infinidável de informações se não as digerirmos com todo o cuidado, e os aspectos emotivos são substância que facilita esses processos de transformação.

Quando preparamos peças teatrais com alunos, apenas nos preocupamos com quem observa, esquecendo-nos de trabalhar com a sensibilidade da criança que atua. A maior preocupação é não tornar esse momento de contemplação apenas mais um recurso didático para aprender conteúdos ou para marcar festividades escolares. Não estou dizendo que não existam aprendizagens, mas “[...] o teatro não precisa ser educativo para educar” (FERREIRA, 2005, p. 61). Podemos observar o teatro na educação como um método e não como uma linguagem a ser desenvolvida. E, quando é tratado como uma linguagem, o ensino do teatro para muitos educadores ainda é o preparo de textos clássicos para apresentações abertas ao público.

Parece-me que o didatismo no teatro tem servido somente a ensinar às crianças espectadoras que ali estão para aprender algum conteúdo, alguma lição, e não para lhes propiciar ou incentivar o gosto pelo prazer e pela aprendizagem que a experiência estética proporciona. (FERREIRA, 2005, p. 66)

Apesar de a dissertação de Ferreira (2005) discutir a relação da criança como espectadora, podemos transpor essa discussão para a criança que atua em peças escolares. Como não reduzir esta experiência a apenas uma atividade extraescolar com começo, meio e fim, e avançar para possibilidades de comunhão, empatia, que mobilizem as emoções? Se estas

apresentações existem para serem contempladas, fruídas por quem atua e quem assiste, não podem ser realizadas de forma indiferente. Claro que afirmar isto não nega que as Artes não são apenas meios de expressão estética, mas também de produção de conhecimentos. Como já falamos, conhecer atravessa a esfera da sensibilidade e devemos prever que a integração acontece, mas o excesso de didatismo acaba por minar possibilidades de provocar reações efetivas entre o imaginário e a realidade e estimular o estado estético.

Em sua obra, Edgar Morin demonstra que nas Artes, em toda sua forma de expressão, há um pensamento profundo sobre nossa condição humana: religam-se os anseios existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive ódios, amores, delírios, felicidades. Somos seres da sabedoria e da loucura: “[...] *homo sapiens-demens* (*demens*, do latim, ‘demente’), com suas possibilidades e limitações. Concentra em si a ambiguidade e a incerteza, entre cérebro e ambiente; objetividade e subjetividade; real e imaginário” (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011, p. 127-128). Refletir sobre o estado estético faz-nos pensar sobre as possibilidades de humanizar nossas relações dentro da escola. Para haver uma transformação, essa revelação profunda da condição humana é necessária e, ao nos transformarmos, transformamos o meio ambiente e a sociedade. O estado estético nos forma e, diante da complexidade da realidade, apresenta-nos ao mundo como seres que sentem, dilatando nossas leituras acerca deste.

[...] em virtude de nossa formação baseada nas idéias claras e distintas fomos habituados com a simplificação, tendo como consequência uma redução, esmigalhamento ou esfarelamento da realidade, do conhecimento e da condição humana. Não fomos e nem temos sido convidados a olhar a realidade como complexa; e [a] *importância da estética na formação*, pois há um estado estético que nos forma e que se utiliza de vários caminhos como a literatura, o cinema, a pintura, a escultura, a poesia, a música. (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2009, p. 1-2, grifo das autoras)

Estas reflexões não se dissociam da prática escolar. Também devemos atentar para a forma como as Artes são apresentadas às crianças na educação infantil e como este ensino se relaciona com concepções de infância e criança. Será que o trabalho educativo indica que temos pouco pensado sobre a dimensão estética das crianças? Será que as crianças são provocadas em suas capacidades de sentir a Arte que produzem? É igualmente importante considerar as experiências com a Arte e com as visões sobre infância, para podermos ligar essas reflexões com a linguagem teatral.

2.3 O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

Antes de analisarmos a linguagem teatral na educação infantil, precisamos considerar que ela está inserida dentro de um currículo de Artes; dessa forma, julgamos necessário não pensá-la de forma separada, mas em constante diálogo com outras linguagens artísticas, como forma de nos posicionarmos frente a uma totalidade humana presente e revelada. Mas ela só será revelada se formos observadores competentes da estética produzida pelos humanos e pela natureza, constituindo-nos como seres que sentem.

Com isto em mente, percebemos alguns desafios ao ensino de Artes na educação infantil que podem ser tranquilamente transpostos a qualquer nível de ensino. Aliás, o primeiro desafio refere-se mais ao ensino fundamental do que à educação infantil, mas a é reflexão necessária, já que muitas instituições de educação infantil acreditam ser preparatórias a este ensino posterior.

Não podemos nos esquecer de que “[...] na noção de desafio há a consciência do risco e da incerteza” (MORIN, 2011a, p. 79), ou seja, por mais que tenhamos claro quais são nossas impressões, elas carregam decisões e escolhas que podem vir a ser modificadas no curso da ação. Contudo, embora o desafio carregue a incerteza, não devemos ficar paralisados. Este é um momento em que tais demandas podem desencadear processos de superação.

Para Morin (2011b, p. 81), “[...] A aprendizagem da vida passa pela confrontação, não só com os acasos e as incertezas, mas com as perturbações e agressões”. Dessa maneira, sem essas provocações em forma de desafio não estaríamos nos mobilizando em direção a novas aprendizagens sobre nosso cotidiano escolar. Sabemos que é muito fácil considerar o meio escolar como problemático. Sim, há problemas, mas quando os consideramos apenas como problemas, estes podem apresentar uma imobilidade negativa que esta palavra pode carregar; quando consideramos desafios, estes pressupõem uma fronteira ou barreira que nos estimula à travessia. O desafio nos impulsiona, o problema nos aflige.

2.3.1 A Arte na periferia do currículo escolar

Um dos aspectos atuais das Artes na escola é seu caráter de “menos importante” em relação a outras disciplinas escolares. Isto fica claro quando pensamos nos tempos e espaços dedicados às Artes na escola e sua quantidade ínfima de aulas, ou quando pensamos que os espaços que já existem são encarados com frivolidade: pouca dedicação por parte dos alunos, pouco respeito dos pais, poucas parcerias por parte de professores de outras disciplinas e/ou o destaque somente quando há a proximidade de festividades e apresentações culturais. Sabemos

que as Artes são parte da experiência humana e que devemos almejar a qualidade deste ensino, mas antes devemos almejar seu reconhecimento.

Sem querer menosprezar a importância desta discussão, pois a qualidade também perpassa os espaços e tempos dedicados às Artes na escola, não discutiremos especificamente a qualidade do ensino das Artes neste primeiro momento: esta discussão aparecerá aos poucos durante a pesquisa, mas neste instante apenas destacamos essa discussão. A luta é para conquistar contextos, espaços e tempos onde os alunos aprendam a sentir a Arte, a entendê-la em seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a refletir com criticidade (SMITH, 2008) e articulá-la com outros saberes. “O compromisso com a arte parte do compromisso com a educação comum e geral.” (SMITH, 2008, p 97-98)

O embate acadêmico entre as Artes e outras áreas do currículo escolar mostra um enfraquecimento dos espaços para a produção e a apreciação artística e, mesmo que implicitamente, a hierarquização do currículo coloca as Artes em um escalão inferior. Essa hierarquização é fruto da fragmentação dos saberes, da não percepção das ligações entre as Artes e outros conhecimentos. “Morin é enfático em denunciar a separação dos saberes, que resulta do só se fazerem análises parcelares do real” (LORIERI, 2006, p. 37). Esta análise parcelar do real faz com que deixemos de enxergar o que é essencial, dilui e pulveriza, dificultando a apreensão do que é “[...] ‘tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 2010, p. 14).

Talvez um dos espaços que nos reste para esta integração de saberes seja a expressão artística, mas isto não deve servir de argumento para apoiar o uso das Artes exclusivamente como veículo para outras aprendizagens consideradas mais importantes. É necessária a busca pelo equilíbrio entre as suas especificidades e as possibilidades de ligação com outros saberes.

Um primeiro desafio seria tratar as Artes sem relegá-las à periferia do currículo escolar. Como afirma Irene Tourinho (2003, p. 28), o ensino das Artes ainda se mantém “num escalão inferior da estrutura curricular”, apesar de os profissionais da Educação e das Artes continuarem a se mobilizar em torno de mudanças significativas em seu ensino educativo. Este ponto de discussão reflete as ambiguidades entre a inferioridade dentro do currículo e inúmeras mudanças no ensino das Artes na educação escolar, fruto de pesquisas e inquietações surgidas dentro das escolas e das universidades.

Estas considerações servem como alerta para nos questionarmos a respeito dos tempos dedicados a tais saberes na escola. Levantar questionamentos acerca dos espaços para as Artes na escola não é exclusividade desta pesquisa, como mostram os anos de dedicação de Ana Mae Barbosa, uma das precursoras dos estudos acadêmicos sobre Artes no Brasil. Para muitos

pesquisadores, os espaços e tempos para as Artes na escola são problemáticos, como observa Zordan (2007, p. 1):

Um espaço diferente, mesmo que na sequência das aulas de sempre. Alguma coisa além de conteúdo, caderno, quadro negro. Algo que sai daquele esquema de texto e eventualmente imagens. Uma atividade que envolve conversa, que envolve culturas, que envolve paixões, que desenvolve pensamentos. Uma disciplina que ergue monumentos, ainda que efêmeros trabalhos experimentais, infantis. Uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível. Numa abertura ao caos que somente uma aula como a de artes, que efetiva a matéria caótica da criação, tem conseguido manifestar dentro das estruturas educacionais. É a potência desse tempo, espaço curricular legítimo que às vezes não passa de míseros cinquenta minutos na grade de horário de algumas poucas séries [...].

Todo o potencial criativo que as Artes poderiam explorar e colocar a serviço de uma formação integral é esmigalhado dentro de uma grade curricular e/ou considerado “menos relevante” para a formação de jovens e crianças. Muitas vezes, as Artes na escola são utilizadas para um fim considerado mais meritório, apenas como um veículo para outras aprendizagens que não são artísticas.

A Arte na escola em um discurso aberto é considerada importante para o desenvolvimento dos alunos, amplia sua expressão cultural e individual, mas o discurso oculto a reprime e mantém a Arte como um saber periférico no currículo escolar. (SILVA; RAMOS; CAMURÇA, 2014, p. 2)

2.3.2 O todo artístico tratado apenas por uma parte

A educação infantil é um espaço privilegiado povoado por elementos artísticos. Pintura, modelagem, desenho fazem parte da rotina de crianças e professores.

Ao longo dos últimos anos, podemos perceber modificações no ensino das Artes na educação infantil. Paulatinamente, deixamos de ver os famosos desenhos mimeografados e são apresentadas às crianças experiências com outros materiais, ampliando-se no cotidiano infantil as práticas expressivas com as linguagens artísticas.

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano. (SÃO PAULO, 2007, p. 116)

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (SÃO PAULO, 2007) é o documento que guia o currículo da educação infantil no município de São Paulo. Este documento traz os princípios norteadores da prática educativa nos centros de educação infantil (CEI) e EMEIs e destaca a importância do trabalho

com todas as manifestações artísticas, percebendo a criança e as linguagens em sua totalidade. Ele sugere que:

[...] é fundamental para o professor incentivar expressões em linguagens diferentes, lembrando que a criança é uma totalidade e poderá organizar suas percepções sensoriais de modo extremamente criativo, articulando diferentes linguagens ou, quem sabe, criando novas. (SÃO PAULO, 2007, p. 117)

O conjunto de orientações pedagógicas nacionais para a educação infantil é o *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998). Esse documento não apresenta uma reflexão específica a respeito da linguagem teatral, evidenciando a ausência de uma referência nacional para subsidiar o trabalho com esta linguagem na educação infantil. Dança, Música e Artes Visuais são contempladas. Apesar de a Música apresentar grande destaque no documento, são poucas as instituições que realmente propõem um trabalho rotineiro com essa linguagem que vá além da escuta de músicas infantis ou da formação de hábitos e rotinas. O próprio documento questiona esse fato. Será que não encontramos nesta discussão uma semelhança no trabalho com outras linguagens artísticas?

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, traduzidos em canções [...]. (BRASIL, 1998, p. 47)

Apesar de notarmos vários avanços no ensino das Artes nas escolas de educação infantil, observamos sua ocorrência com maior propriedade nas Artes Visuais, verificando-se certa impassibilidade de alguns profissionais da Educação no que se refere ao tratamento com outras linguagens artísticas. O professor “[...] não deve ficar indiferente a outras manifestações artísticas, especialmente à música e à literatura” (SMITH, 2008, p. 100). Ainda observamos o predomínio da linguagem visual em detrimento das outras linguagens (Música, Dança, Teatro), que fazem parte do todo orgânico das Artes e não devem ser invisíveis.

As dificuldades de trabalhar com outras manifestações artísticas sugerem-nos uma hierarquização do conhecimento em Artes na primeira infância. Esse currículo oculto mantém as Artes Visuais no topo das práticas escolares. Consideraremos Artes Visuais como a produção e apreciação de desenho, pintura, gravura, colagem e escultura, mesmo que esta última seja pouco explorada, demonstrando que as imagens planas imperam. Também engloba

modalidades que resultam de avanços tecnológicos, como cinema, televisão e fotografia (BRASIL, 1997). Este conjunto de produções cultiva o olhar e utiliza de elementos visuais para a expressão da realidade e da subjetividade humana.

Não pretendemos com esta discussão diminuir a importância das Artes Visuais para a expressão pessoal e cultural. Desvelar imagens com as crianças faz parte do processo de apropriação da linguagem artística no geral. Mas a grande relevância dada às Artes Visuais é fruto da hiperespecialização do profissional envolvido com o ensino e a aprendizagem na escola, que impede de ver o global, os saberes mais amplos do conhecimento artístico e, desta forma, especialistas formados apenas em Artes Visuais ou que tiveram formação pedagógica mais voltada para esse aspecto não se arriscam a transitar por outros elementos intrinsecamente relevantes à percepção de uma totalidade artística. Sabemos da impossibilidade dessa apreensão global, mas o retalhamento do saber cultural, plural e subjetivo que as Artes proporcionam impede e dificulta a apreensão de uma realidade mais ampla.

O segundo desafio, então, seria não tratar o contexto artístico apenas a partir de uma parte; não que esta parte não esteja no todo e ao mesmo tempo contenha o todo, mas a forma como o contexto das Artes na escola é pensado esfacela a tessitura formada pelos saberes artísticos.

A partir do pensamento complexo, Morin traz o princípio hologramático, segundo o qual o todo está na parte, que está no todo. “[...] Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2011a, p. 74). Essas atividades cotidianas e pedagógicas para levar as Artes às crianças possuem quase todas as informações e conhecimentos artísticos já produzidos. É necessário produzir compreensões sobre estas atividades e pensá-las de maneira globalizada, pois “nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado” (EISNER, 2008, p. 85). Muitas vezes, o didatismo isola e separa algo que na realidade está unido; devemos perceber que “[...] é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto” (MORIN, 2010, p. 24). Não basta trabalhar com a linguagem visual achando que todo o contexto das Artes está sendo visitado a partir desta única perspectiva.

Não podemos esquecer que a aprendizagem das Artes na primeira infância também se dá pelo movimento. Sendo o corpo o primeiro modo de expressão, devemos estar atentos aos movimentos das crianças. O papel do adulto é fundamental nesta mediação de discursos, e devemos considerar que o pensamento da criança difere do pensamento do adulto, portanto, reconhecer a linguagem própria das crianças, que utiliza muito o corpo nessa expressão, e

ampliar suas situações comunicativas auxilia sua aprendizagem. “Está-se no mundo, se é apresentado a ele pelos adultos, mas nunca isoladamente. A partir das relações entre corpos, o outro e o mundo são apreendidos pela criança” (MACHADO, 2010, p. 28). Um trabalho somente com imagens desconsidera a gestualidade, o movimento infantil e como este é importante para sua expressão artística.

2.3.3 Considerar a experiência sensível

Podemos perceber que este trecho das *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (SÃO PAULO, 2007) apresenta considerações sobre a expressividade da criança e chama a atenção para que o professor, ao propor vivências, preocupe-se com o que as crianças já sabem e com a experiência estética.

Deve-se reconhecer o que as crianças já sabem, como expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, reconhecer a intenção, o propósito, o prazer que está por traz [sic] de cada gesto, de cada traço ou movimento delas e saber propor desafios que façam sentido para elas. (SÃO PAULO, 2007, p. 116-117)

O ponto-chave para esta discussão refere-se ao trecho “o prazer que está por trás de cada gesto”. Desde o início, tentamos demonstrar a importância de trabalharmos com o *sentir*, a partir do estado estético inerente aos humanos. Nesse documento “[...] Não se defende um único padrão de beleza, clássico, mas sim diferentes abordagens construídas pelo homem ao longo de sua história, abrindo assim as possibilidades expressivas e sensíveis das crianças” (SÃO PAULO, 2007, p. 120). Então, destacamos mais uma vez a experiência estética como fio condutor das atividades artísticas das crianças, corroborando nossa proposição inicial de expressão da sensibilidade.

Novamente deparamos com trechos desse documento que refletem nossa preocupação com uma experiência que mobilize também a sensibilidade das crianças e que este fazer artístico não se limite à aprendizagem de técnicas e uso de materiais, mas movimente muito mais que apenas mãos e pincéis. Que ao contribuir com os processos criativos nas crianças e seus momentos de expressão, os professores possam ajudá-las a entrar em contato com o mundo exterior e interior. Que a razão e a emoção fluam em parceria, pois a condição humana nos remete a isso. O terceiro desafio seria, então, propor esta experiência artística com a criança, como também a experiência de seu estado estético, como discutido neste capítulo.

Essa ideia que parte da sensibilidade estética não vem no sentido de um “grito da alma” aleatório e sem reflexão, mas é importante que durante os processos de criação e de desenvolvimento cultural e individual não tenhamos uma ação mutiladora: “[...] quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos” (MORIN, 2011a, p. 83). Reduzir o ser humano a seu aspecto racional é reduzir sua vida, suas relações com a sociedade e com o meio.

2.3.4 Tratamento didático e formação do professor

O quarto desafio remete-nos aos processos organizacionais dos elementos artísticos como conteúdos escolares e das metodologias empregadas, além de uma reflexão sobre a formação do professor. Devemos estar atentos para como estes elementos artísticos compõem uma experiência estética e um saber global, e para como estão interligados e relacionados. Essa organização não deve ter como objetivo a acumulação desenfreada de técnicas por parte dos alunos e sim a transformação do pensamento recortado, que isola e separa, para um pensamento que distingue e une o que é tecido junto, ou seja, complexo.

Os documentos e propostas curriculares não são uma prescrição exata do que deve ser ensinado, nem a ordem de como os elementos artísticos devem ser apresentados às crianças. Edgar Morin nos traz uma diferença crucial entre programa e estratégia e devemos considerá-la ao falarmos do currículo das Artes na educação infantil. Para esse autor, a noção de estratégia opõe-se à ideia de programa, mas ao mesmo tempo elas se complementam:

Um programa é uma sequência de ações predeterminadas que deve funcionar em circunstâncias que permitem sua efetivação. Se as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa. Como vimos, a estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início ela se prepara, se há o novo ou o inesperado, para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação. (MORIN, 2011a, p. 90)

Esta noção que Morin nos apresenta permite entender que, ao observarmos a evolução de sequências de atividades programadas, temos de tomar decisões a partir dessa evolução que se modificará no curso da ação, em função de acontecimentos não esperados. Assim, por mais que o professor elabore seu programa, que constitui uma organização predeterminada, no momento em que o aplica deve estar apto a lidar com as incertezas e integrar ações dentro desse panorama: a estratégia. Isto significa a necessidade de uma competência sobre o que se ensina, ou seja, os conhecimentos teóricos e práticos que são necessários à ação educativa e a iniciativa

para empreender mudanças no curso da ação. Ambas passam diretamente pelo tratamento didático que é dado às Artes e sua relação com a formação do professor.

Especificamente na educação infantil, propostas utilizando imagens, pintura, desenho, colagem e outros tipos de produção ganham espaço devido ao tratamento que é dado às Artes na primeira infância. Claro que este tratamento é fruto de escolhas. O currículo não é a determinação de tudo que o professor deve fazer, mas é aberto para intervenções, interpretações e escolhas do que e como ensinar, que refletem profundamente a visão dos professores sobre esse ensino e também as condições internas de seu trabalho e de formação.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas. (PONTES, 2001, p. 22)

Devemos lembrar que, para atuar na escola, o professor de educação infantil não precisa possuir formação específica em Artes, mas um conhecimento geral, abrangente e superficial desta área. A formação do professor em todas as áreas de ensino é objeto de discussão e pesquisa e o professor de educação infantil não está isento desta agenda de análises educacionais. Este ponto é importante de ser discutido, para se compreender a hierarquização das linguagens artísticas que virão a ser desenvolvidas com os alunos na escola. Será que esta formação volta-se mais aos aspectos da imagem do que aos aspectos corporais das Artes? A Música e o Teatro são linguagens pouco trabalhadas na formação inicial dos professores? São tantas questões a serem pensadas, mas não devemos nos ater ao aspecto formal da formação: o contexto de vida do educador também nos diz sobre sua prática. As práticas com saberes artísticos na escola também partem das experiências fora dela.

Outra problemática que pode ser apresentada refere-se aos cursos de Pedagogia que “[...] não estão ainda preparados para responder atualizadamente à formação dos seus próprios educadores. [...] São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte” (COUTINHO, 2003, p. 155).

As condições de trabalho também influem diretamente nesse processo. A comunidade escolar (familiares, funcionários da escola) muitas vezes só percebe o trabalho artístico se ele apresenta um produto final em forma de objeto concreto, e o processo é desconsiderado. Há

uma espantosa cobrança sobre as produções dos alunos: o bom professor é aquele que, junto com os alunos, produz mais material a ser exposto ou levado para casa. Além disso, os aspectos de trabalho influem sobre uma formação em serviço. Se não há lugar para questionamentos, pesquisa, leituras e imersão cultural, as dificuldades e cegueiras no ensino das Artes permanecem.

Essas inquietações sobre o ensino da Arte na educação infantil, como foi mostrado até agora, não estão distanciadas da realidade da escola. Problemas de infraestrutura, disponibilidade de materiais e investimentos de políticas públicas também fazem parte de um contexto mais amplo das nossas significações a respeito desse ensino. Infelizmente, não nos cabe analisar tais aspectos, mas é fundamental situá-los neste contexto.

Apesar de assumirmos que a Arte na contemporaneidade “[...] está ancorada muito mais em dúvidas do que certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses” (FRANGE, 2003, p. 36), essas incertezas não devem culminar em hierarquizações e disjunções entre o conhecimento artístico e as metodologias empregadas para sua apropriação.

Todas as dificuldades apresentadas anteriormente revelam a falta de conhecimento teórico que dificulta a ação e a avaliação da prática, fazendo com que reproduzamos modelos educacionais sem a devida crítica. “Novos objetivos têm sido propostos sem a necessária renovação, continuando-se a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa.” (BARBOSA, 2001, p. 33)

O que queremos frisar é o caminho sinuoso que a Arte está percorrendo na educação infantil. Às vezes é valorizado excessivamente o “novo” e este novo é introduzido nas aulas sem preocupação com as inter-relações (BARBOSA, 2001, p. 33).

É necessário compreender a diversidade de elementos que influi na tomada de decisão sobre o que ensinar e como ensinar. Segundo Tourinho (2003), essa avaliação é importante para compreender um pouco melhor por que a Arte é vista desta ou daquela maneira nas escolas. Não se trata da busca pela perfeição, mas por um paradigma que assuma toda a complexidade do conhecimento artístico e das metodologias empregadas no ensino das Artes.

As formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes campos transformaram-se em disciplinas curriculares são resultados de tratamento diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes. (TOURINHO, 2003, p. 29)

Essas escolhas partem não só da relação entre os diferentes tipos de saberes, mas também das concepções que construímos ao longo do tempo sobre as crianças que frequentam as instituições de educação infantil. A formação dos educadores só poderá ser projetada com

base numa clara concepção do que se espera da educação (SEVERINO, 2012, p. 145) e a educação infantil, além de pensar sobre seus fins, deve ter claro quem são as crianças ocupam esses espaços educativos. A formação influí diretamente na tomada de decisão e na relação entre programa e estratégia. O programa possui fracas interações com acontecimentos eventuais, “[...] não obriga a estar vigilante. Ele não obriga a inovar [...]” (MORIN, 2011a, p. 81), mas a intencionalidade em nossas propostas é necessária.

A estratégia carrega o enfrentamento de situações novas e imprevistas. Podemos associar esta visão ao educador que considera os sujeitos envolvidos no processo educativo como dotados de uma personalidade subjetiva, como integrantes de uma sociedade historicamente determinada e de uma espécie característica (SEVERINO, 2012, p. 147), porém isto não é sinônimo de uma improvisação superficial. As decisões que tomamos ao mudar a direção de processos em andamento não podem ser aleatórias, mas devem ser assumidas a partir de uma organização de nosso pensamento que observa as mudanças da realidade e torna o pensamento cada vez mais flexível.

Também não podemos nos esquecer de que o educador, durante sua jornada como aluno, também foi reprimido na expressão de suas linguagens artísticas e possibilidades expressivas. Como buscar modos de criar e inventar com as crianças, se raramente foram estimulados a encontrar sua dimensão estética (OSTETTO, 2011)? Para se reconectar com o espaço lúdico e criativo dentro de si, a formação do educador também é essencial, senão tornamos essas análises ocias, sem apoiar os professores na busca por melhores escolhas acerca do que e como ensinar.

Não podemos dissociar as propostas pedagógicas da institucionalização da infância e da compreensão das crianças que estão envolvidas neste processo. Entender a criança presente na sala de aula e as relações que ela pode estabelecer com o objeto artístico, levando em consideração também o contexto de vida dessa criança, permite-nos enxergar e aos poucos desvendar os princípios que nos levaram a essas escolhas; além disso, “A fecundidade do trabalho do futuro profissional da educação depende que ele conheça adequadamente os educandos que interagirão com ele” (SEVERINO, 2012, p. 148). Esse conhecimento também perpassa a compreensão de uma atividade que é um dos principais modos de expressão da infância: o brincar.

2.4 A ARTE DO BRINCAR

O brincar na vida das crianças é corriqueiro. Seus gestos e ações sempre carregam uma quantidade enorme de atividades lúdicas. O brincar satisfaz suas necessidades e lhes permite

entrar em contato com o mundo e a cultura, expressar seus sentimentos e angústias, experimentar plenamente a socialização, regras de convívio e a partilha, construir paulatinamente maior autonomia e, assim, constituir também sua identidade expressando o que gosta ou não, além de ser um meio importante na aquisição de capacidades cognitivas.

Apesar de se constituir como uma atividade infantil, o brincar também é uma dimensão lúdica do ser humano, mas as ações sociais e culturais concentram esta atividade nas crianças. Se prestarmos atenção, observaremos que a sociedade em geral comporta uma enorme quantidade de atividades lúdicas. O jogo prossegue e alcança o mundo adulto sob outras formas, como esportes, jogos de cartas e de competição (MORIN, 2012).

Brincar é uma atividade por meio da qual as crianças estabelecem diálogo consigo mesmas e com os objetos, não se restringindo a jogos de regras. Quando brincam de faz de conta, assumem diferentes papéis e imitam ações que representam diferentes personagens e animais, reproduzindo ambientes. Elas saem de uma realidade direta para uma realidade imaginária, onde instauram novos contextos e novas realidades, repletos de expressividade e sentimentos.

Mas, qual nosso interesse ao falarmos do brincar infantil? Até o momento, estamos refletindo sobre a criança na qual pautaremos um trabalho educativo e, se não falarmos da dimensão lúdica desta criança, estaremos desqualificando uma das formas de sua expressão, talvez a maior delas. O brincar é extremamente valorizado pelas crianças e, ao refletir sobre um trabalho de expressão como a linguagem teatral, não podemos desconsiderar a criança que brinca, sente e se expressa. Se não compreendermos essa relação da criança com o brincar, não entenderemos qual a relação que este fazer corriqueiro pode estabelecer com o teatro.

[...] Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p. 23)

O aspecto lúdico infantil não está somente nas brincadeiras, mas na forma das crianças se expressarem e representarem, fazendo diversas conexões entre o conhecido, o mundo a conhecer, objetos, pessoas e suas relações (SÃO PAULO, 2006). Dessa maneira, o brincar é uma dimensão fundamental das interações estabelecidas na educação infantil, entre adultos, crianças e o mundo a sua volta. Observar suas brincadeiras, como interagem umas com as outras e com seus

brinquedos pode ser um primeiro caminho para os adultos conhecerem melhor as crianças que fazem parte de seu convívio.

[...] os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. Isto é bastante difícil de conseguir na vigência de práticas excessivamente prescritivas em termos de conteúdo curricular. Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. (MOYLES apud NONO, 2010, p. 138)

A compreensão deste aspecto lúdico nas crianças deveria nortear nossas ações pedagógicas na educação infantil, nos programas e nos currículos. A incorporação desta dimensão no trabalho com os conhecimentos das várias áreas aproxima-se das culturas infantis, proporcionando interações mais ativas. As culturas infantis surgem por meio de um brincar próprio das crianças quando se instituem coletivamente, regem as relações entre elas e também quando as crianças afirmam-se como autoras de suas práticas sociais e culturais por intermédio do brincar (BORBA, 2012). Além de produzirem culturas próprias, as crianças apoderam-se criativamente da cultura em que se inserem a partir da brincadeira (BORBA, 2012).

Potencializamos a brincadeira infantil como uma experiência cultural quando ampliamos seu repertório de gestos e símbolos, alimentando sua imaginação por meio de diferentes formas de expressão artística, tais como a Literatura, o Teatro, as Artes Plásticas, a Música, a Fotografia, o Cinema, possibilitando novos conhecimentos sobre o mundo e as pessoas (BORBA, 2012). Quanto maior for o repertório das crianças, maiores serão suas possibilidades de estabelecer diálogos com o mundo a sua volta, ampliando seus significados e a leitura do que as rodeia (OSTETTO, 2011).

2.4.1 Brincar com a arte

Como temos falado, a brincadeira infantil é uma manifestação singular das especificidades das crianças como sujeitos que criam, pensam e imaginam. Além disso, temos nos questionado sobre os espaços e tempos dados à expressão artística nas instituições de educação infantil. Todas essas reflexões, desde a consolidação de uma experiência sensível até as concepções de criança e infância, convergem para este questionamento: como unir e ir além de nossa dimensão utilitária e racional e buscar a expressividade e sensibilidade infantis a partir de uma atividade integradora e humanizadora com as Artes? Esta pergunta nos faz perceber que a vida que pulsa nas instituições educativas não deve ser menosprezada. Esta

vida, ao ser reconhecida em toda a sua complexidade, poderá cada vez mais nos indicar caminhos para humanizar nossas relações nas instituições educativas. “As crianças – que, como os artistas, não separam Arte e vida – têm tido tempo e espaço para ver o mundo com muitos olhos e poder recriá-lo e transformá-lo?” (MOURA, 2012, p. 76) Moura (2012) nos faz pensar e perceber que há uma linha tênue entre Arte e vida, mas o cotidiano escolar alarga esse rio e suas margens estão cada vez mais distantes.

Sabemos que a brincadeira é uma manifestação singular das especificidades das crianças e, por mais diversas que sejam suas realidades e contextos, elas imprimem suas marcas na sociedade por meio da ação do brincar. Brincar é uma experiência criativa; as crianças moldam um mundo imaginário mesmo com poucos recursos a disposição. As Artes, como linguagens, também possibilitam a elas exercerem todo seu potencial criativo e imaginativo. As criações infantis partem desta imaginação; a mesma que é utilizada em suas brincadeiras povoam suas produções artísticas.

Quem observa mais atentamente as crianças pequenas modelando, pintando e desenhando percebe nitidamente a presença do brincar. Quando observamos seus gestos durante a brincadeira, percebemos a presença das Artes, sua expressividade e sensibilidade são reveladas. Interessar-se pelas experiências estéticas das crianças também exige interesse pelos seus brinquedos e brincadeiras.

Quando pensamos na Arte vivenciada por grande parte das crianças nas instituições de educação infantil, observamos processos de fragmentação (tanto do saberes como dos seres) e atividades descontextualizadas (MOURA, 2012). Além disso, no campo pedagógico podemos tomar um rumo de certezas nos modos de fazer educação, levando à instauração de um receio pelo desconhecido, pelo que não se pode controlar. Se a experiência artística é vivida pela criança com o corpo inteiro, ela se movimenta, pensa, experimenta e cria, e isso pressupõe espaços mais livres para tais ações.

Integrar as experiências das crianças a partir de uma unidade artística não quer dizer que não seja necessário em algum momento permitir o acesso às especificidades de cada linguagem (MOURA, 2012). Mas podemos inscrever essas experiências em um quadro que aproveita a conduta infantil para inseri-las. Essa visão abrangente e integradora também é necessária, com uma abordagem que não esqueça a sensibilidade que uma atividade artística pode proporcionar.

Nesta direção caminha a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm em suas oficinas de Artes para crianças: “se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (HOLM, 2004, p. 83). Holm desenvolve um trabalho que

nos pode auxiliar a pensar e entender os significados da presença das Artes na educação infantil. A artista/educadora traz como princípio de suas oficinas a pesquisa por parte das crianças, com a possibilidade de mergulhar em coisas novas, testando e experimentando modos de responder a desafios que não têm como finalidade uma resposta única ou definitiva.

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida. (HOLM, 2004, p. 84)

Apresentar desafios às crianças onde não se espere a resposta única, nem para chegar naquilo que se determina como produção final, sugere uma compreensão maior das especificidades das crianças e das Artes como campo de conhecimento e experiência estética, que não se define por regras pré-estabelecidas. Como cada artista possui seu processo, que é único, as crianças também deveriam vivenciar as Artes sob seus pontos de vista. Muitas vezes escolhemos seus materiais e as técnicas a serem utilizadas; por que não deixar que elas vivenciem este processo de escolha, percebendo o que é mais adequado ou não às suas produções? Para isso acontecer, percebemos novamente a importância da ampliação do repertório cultural das crianças a fim de capacitá-las nessas experimentações e pesquisas.

Pesquisar, experimentar formas e materiais faz parte do processo artístico. O artista Olafur Eliasson (apud HOLM, 2004, p. 84) expõe isso em sua fala:

Eu encaro o meu processo artístico como um projeto de pesquisa. Atualmente, os artistas têm liberdade para pesquisar coisas das quais não têm nenhum conhecimento. É isso o que estou fazendo. E percebo que essa forma de trabalhar – testando coisas, fazendo experiências – está aperfeiçoando meu trabalho, quer eu faça exposições ou não.

Esta experimentação e pesquisa não se restringem às Artes Plásticas: podemos transportar sem a menor dificuldade para outras linguagens artísticas, como a Música e o Teatro. Quando brincam de batucar ou percebem um brinquedo que produz algum som, quando assistem a uma dança e tentam imitar os movimentos, quando ouvem uma história e imitam seus personagens... Tudo isto é pesquisa/brincadeira e brincadeira/pesquisa. Se o educador consegue mediar esses momentos e se coloca como interlocutor nestes processos, poderá dar mais suporte às criações infantis.

A experiência estética alimenta a imaginação e a imaginação alimenta a experiência estética. Cada vez mais podemos aproximar o brincar infantil da expressividade artística. “A

importância do imaginário abre caminhos aos delírios do *homo demens*, mas também à fantástica inventividade e criatividade do espírito humano... Assim, este sonhou tanto voar que surgiram os aviões.” (MORIN, 2012, p. 132)

Essas linguagens podem imprimir a poética em nossa vida prosaica. Esta poética expressa nosso conhecimento de mundo a partir de muitas linguagens que inundam nosso cotidiano, que não é só de razão, pois a emoção existe, não deve ser ignorada e não será, se olharmos atentamente.

2.5 RETORNO À SENSIBILIDADE: O ESTADO POÉTICO

[...] a privação de poesia é tão fatal quanto a privação de
pão.
(MORIN, 2012, p. 141)

Nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e
do outro.
(CORSINO, 2012, p. 8)

Todas as questões levantadas neste capítulo envolvem uma relação entre aprendizagem e sensibilidade. Consideramos as linguagens artísticas como brechas que podemos instaurar em meio à desumanização crescente dentro de nossas escolas.

Vivemos uma carência de compreensão. Conhecer o ser humano por meios objetivos é identificar apenas uma parte das características de sua identidade, mas não conhecemos o sujeito por meio desses traços. A compreensão se dá por um esforço de empatia, pelo qual somos capazes de compreender tristezas e alegrias, mas se formos indiferentes a estas manifestações da vida não compreenderemos nada: nem culturas, nem famílias, nem os sujeitos com quem nos relacionamos cotidianamente (MORIN, 2013). Estas incompreensões geram processos de deterioração das relações dentro da escola. Professores e alunos encontram-se em um meio devastado no aspecto relacional. Uma formação pessoal e social passa por essas questões, que se relacionam com a subjetividade humana. Não adianta admitir que lidamos com vidas e emoções se não as considerarmos nos processos educativos.

Há a necessidade de um progresso humano para a superação das incompreensões cotidianas. Desde sua infância, o ser humano acompanha uma realidade de perdas, maldade, morte, crueldade. Vivemos cercados de ameaças naturais e humanas, vivendo opressões e guerras, e por toda parte o ser humano é escravizado. Uma quantidade incrível de sofrimento vem da incompreensão e do mal-entendido (MORIN, 2012). Se vivemos neste turbilhão que

nos arrasta cada vez mais a uma crueldade geral, temos a necessidade sempre maior de encontrar conforto, de resgatar a afetividade, a compreensão, a sensibilidade através do imaginário, da estética e da poesia, para viver plenamente nossa realidade em busca de uma superação dos horrores experimentados (MORIN, 2012).

As linguagens artísticas são brechas para tais discussões e não irão resolver todos os problemas da humanidade, nem é isto o que pensamos. Mas entendemos que elas promovem uma relação entre interior e exterior do sujeito, qualificando sua relação com o outro. Cotidianamente na escola, repudia-se esse exercício em favor de uma acumulação desenfreada de saberes, sem a aptidão para compreender os problemas fundamentais da humanidade e como tratar esses problemas.

O objeto de pesquisa pede esta reflexão, já que a linguagem teatral, desde a educação infantil, pressupõe uma relação entre o imaginário humano e sua realidade, além de mobilizar a sensibilidade dos envolvidos neste trabalho. Desde o início, evocamos esta necessidade de assumirmos nossas existências, tanto prosaicas como poéticas, pois “A bipolaridade *sapiens-demens* exprime ao extremo a bipolaridade existencial das duas vidas que tecem as nossas vidas, uma série utilitária, prosaica, a outra lúdica, estética, poética” (MORIN, 2012, p. 141).

O estado prosaico são as atividades ligadas à sobrevivência: ganhar a vida, as atividades práticas do ser humano alheio à afetividade. Já o estado poético é um estado de emoção, afetividade, “que pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação com o imaginário” (MORIN, 2012, p. 136).

Buscamos cada vez mais as certezas pedagógicas, valorizando nosso estado prosaico. O recalcamento da afetividade é evidente na dificuldade das escolas em lidar com as Artes, que é um espaço para a imaginação, para a criação, e, como parte do processo, para o erro também (OSTETTO, 2011). Alcançar o estado poético, que é um estado de emoção e afetividade, não é considerar apenas o divertimento da vida: é um estado no qual sentimos a verdadeira vida (MORIN, 2012), que pulsa bem a nossa frente. Somente precisamos exercitar a observação sensível e a escuta atenta, construindo nossa própria concepção de infância e criança ao acolhê-la em seus pontos de vista, desenvolvendo uma forma de contato que permita a expressão e a comunicação com os modos de ser criança (MACHADO, 2010).

Temos defendido claramente a ideia de considerar as especificidades infantis, não pensando em um atendimento individualizado, mas tendo em conta toda a complexidade do sujeito. Esse interesse reside em refletir sobre uma experiência estética com os alunos em todo sentido e significado que o pensamento complexo possa nos ajudar a atribuir. Considerar a emotividade e a subjetividade desejante (SEVERINO, 2012) não é excluir a dimensão do

conhecimento e sim afirmar que o conhecimento é constantemente atravessado pela vivência emocional. Não legitimamos a existência dos alunos se os consideramos apenas pelo aspecto racional do ser humano, herança de um “iluminismo radical” (SEVERINO, 2012, p. 96). A escola, como uma das mediações existentes entre o teatro e a criança, não poderá desconsiderar toda a mobilização dos sentidos que as Artes podem provocar. Os processos educativos têm por finalidade “[...] conduzir a vida, cuidando para que os sujeitos se relacionem com a natureza, com seus semelhantes e com sua produção cultural” (SEVERINO, 2012, p. 84).

Por mais que a escola e seus processos caminhem para um transbordamento de suas funções e atribuições, devemos minimamente refletir sobre aspectos que influem na tomada de decisão de como trabalhar com o Teatro. Temos de considerar as subjetividades envolvidas, tanto de alunos como de professores. Elas pressionam nosso agir objetivo.

3 LINGUAGEM TEATRAL

Vocês, artistas que fazem teatro
 Em grandes casas e sob sóis artificiais
 Diante da multidão calada, procurem de vez em quando
 O teatro que é encenado na rua.
 Cotidiano, vário e anônimo, mas
 Tão vívido, terreno, nutrido da convivência
 Dos homens, o teatro que se passa na rua.
 (BRECHT, 2012, p. 235)

A linguagem, portanto, é a encruzilhada essencial do
 biológico, do humano, do cultural, do social. A
 linguagem é uma parte da totalidade humana, mas a
 totalidade humana está contida na linguagem.
 (MORIN, 2012, p. 37)

Neste capítulo nos deteremos especificamente no objeto desta pesquisa: a linguagem teatral na educação infantil. Toda a discussão do capítulo anterior auxiliou-nos a contextualizar essa linguagem dentro de um currículo e dentro de uma instituição para a primeira infância. Além disso, permitiu que enxergássemos que a discussão sobre o Teatro na escola vai além das especificidades da linguagem teatral e que estas discussões mais amplas sobre as Artes no currículo interferem diretamente no modo como apresentamos aos alunos essa linguagem.

Inicialmente, também demonstramos que as especificidades das crianças integram, direcionam e excedem as experiências com as Artes e, consequentemente, com a linguagem teatral. É evidenciada a todo o momento a mudança paradigmática a partir do pensamento complexo. Percepção, pensamento e valores que constituem o movimento de sala de aula não reduzem os sujeitos, mas integram corpo e mente em sua totalidade. Além disso, auxiliam-nos a compreender as Artes como forma de conhecimento humano que agraga o intelectual e o sensível.

Lembramos também que em todo o capítulo anterior defendemos a ideia de que não há “[...] apenas antagonismos, mas complementaridade entre paixão e razão” (MORIN, 2012, p. 121). Dessa forma, devemos ampliar nossas compreensões acerca do humano e de como este interage com as Artes e, especificamente, com a linguagem teatral.

Objetivar a realidade faz parte das manifestações humanas como forma de organização, segurança e manutenção da vida; contudo, como Morin (2012, p. 122) observa, “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”.

Ao longo de sua escolarização, a criança experimenta rupturas entre o corpo e a mente, entre razão e emoção. Conforme crescem, são cada vez mais estimuladas a abandonar seu imaginário, sua criação e sua emoção, na produção de conhecimentos sobre o mundo. As Artes como um todo permitem a interligação da construção do conhecimento com a vivência sensível.

As interações entre humanos e realidade estão carregadas por emergências que também são de ordem emocional. A necessidade de considerar tais aspectos nas crianças que dramatizam em peças escolares é a de enxergar o outro de maneira mais humanizada, menos restrita ou menos mecânica. Uma educação dramática permite essa interação com o outro, e o professor poderá perceber que o conhecimento objetivo sobre o Teatro, além de ensaio e técnica, é atravessado completamente pela subjetividade de quem atua e de quem assiste. Quanto mais conhecemos de maneira sensível, melhor estaremos mobilizando nossas ações para relações mais cordiais, para a empatia e para a projeção/identificação com o outro, permitindo a construção de conhecimentos para uma compreensão (MORIN, 2012); além disso, por meio das Artes, que mobilizam a sensibilidade humana, construímos possibilidades de transformações de nossas ações. Cada vez mais nossas crianças têm-se defrontado com problemas de ordem social, intelectual e emocional cujas respostas não são encontradas em nosso sistema de ensino público atual. Não que este deva responder por todas as angústias da humanidade, mas deveria oferecer mais possibilidades do que ocorre cotidianamente.

Para Courtney (2003, p. 57), essa educação dramática “é um modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e auxilia a crescer”. Com isto, podemos verificar possibilidades de desenvolver o todo orgânico e não apenas partes separadas dos sujeitos que integram a educação escolar.

Para começarmos a perceber que dramatizar também auxilia nos processos de compreensão dos outros e do mundo à nossa volta, devemos considerar que este ato está inscrito em nossas ações desde a mais tenra idade e que corpo, gestualidade e imitação são processos interconectados que integram tanto o intelectual quanto o sensível.

3.1 A MIMESE HUMANA: UM DOS CAMINHOS À COMPREENSÃO

Ao longo de nossa vida, desenvolvemos inúmeros papéis sociais e, segundo Morin (2012), alguns destes são capazes de remodelar nossa personalidade a partir das necessidades momentâneas. Sendo assim, este autor apresenta a mimese humana, que se forma a partir da imitação e desta multiplicidade de papéis que assumimos cotidianamente.

As crianças mimetizam-se com o mundo sem o menor pudor, brincam de ser outro sem dificuldade. Morin (2012) também aponta para essa capacidade humana, que começa na infância.

A mimese é um dos fenômenos mais importantes da vida animal (insetos imitam folhas de árvores; camaleões) e também da humana. [...] Aqui salientamos uma mimese primeira. Começa com a menina que brinca de boneca, ou seja, mamãe, com o menino que brinca de guerra. Cada um se forma através de mil imitações. Alguns conservam ou desenvolvem um dom mimético. (MORIN, 2012, p. 91)

Refletir sobre a mimese humana pode alargar nossa significação a respeito do processo de identificação e consequentemente nossa discussão sobre a compreensão. No fim do primeiro capítulo, falamos a respeito da carência de uma percepção mais sensível entre os seres humanos. Podemos avançar em nosso entendimento sobre os outros a partir de um esforço de empatia e a mimese pode abrir um espaço significativo na compreensão do outro, já que, ao imitarmos esses outros, apoderamo-nos momentaneamente de suas personalidades e podemos dilatar nossa capacidade de enxergar seus momentos de alegria e tristeza.

[...] os que são dotados de uma forte aptidão mimética podem mergulhar na personalidade do outro e ser invadidos por ela. Podem não apenas imitar uma voz e expressões do rosto, mas também, através dessa imitação, exprimir os sentimentos e os pensamentos do imitado. Acontece de o imitador não poder mais se livrar do imitado, que passa então realmente a ocupá-lo e a possuí-lo [...]. (MORIN, 2012, p. 92)

Morin (2012) apresenta a mimese humana como uma possibilidade de avanço no que se refere à identificação do outro, que vai além da simples empatia. Pensamos que este processo está além do “se colocar no lugar do outro”, mas passa por entender que o sujeito carrega o outro dentro de si, demonstrando como nossa subjetividade mais profunda é povoada por esses muitos outros que compõem nossa identidade individual. “A mimese humana comporta, para além da empatia e da simples imitação, projeção de si em outro e identificação com o outro; ela é filha de nossas atividades subjetivas mais profundas” (MORIN, 2012, p. 92).

Toda esta discussão serve para corroborar a importância do faz de conta para a criança, pois esta se constrói e constrói o mundo a sua volta a partir de processos imitativos. Essa dramatização espontânea da criança pode ser seu jogo favorito e ela pode desenvolver habilidades expressivas. Quando aproveitamos essa aptidão que as crianças demonstram desde cedo pela brincadeira de faz de conta, podemos provocar seus interesses, desafiando-as a participar de jogos organizados pelo professor com a intenção de desenvolver não somente suas

habilidades expressivas, mas também sua capacidade de lidar com estes muitos outros que povoam seu cotidiano.

Antes de falarmos sobre as possibilidades expressivas e imitativas das crianças, devemos reconstruir sentidos sobre a linguagem teatral. Assim, esta construção torna-se um meio para justificar o uso deste termo na educação infantil, mais do que a palavra “teatro”. Além disso, possibilita ao leitor identificar a escolha da autora por utilizar essa expressão com mais frequência e como espinha dorsal de um trabalho voltado à infância.

3.2 A LINGUAGEM TEATRAL: SENTIDOS EM CONSTRUÇÃO

Neste trabalho, é recorrente a utilização da expressão “linguagem teatral”, que pressupõe uma linguagem específica ao trabalharmos com o teatro. Este não é um termo fechado: admite inúmeras relações – inclusive com outras linguagens – e interpretações na forma de concebê-lo. “O pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraíndo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos” (MORIN, 2012, p. 37). “Linguagem teatral” não é um termo de simples decifração; segundo Hauer (2005), a linguagem teatral possui potencialidades distintas e mais amplas que a linguagem escrita. Ao pensá-lo, seu sentido pode ser vago e impreciso, mas deve rumar a uma compreensão maior, que o signifique. Apesar de abrirmo-nos para seu entendimento, ao mesmo tempo estamos fechados, pois nossa experiência de vida influí diretamente e pode ocasionar esse fechamento ao novo. Estas particularidades necessitam de uma análise multidimensional, em que Sociologia, História, Artes e Educação nos auxiliam no cruzamento de ideias.

Antes de tudo, necessita-se revisitar uma ação de seu conhecimento: a dramatização. A palavra “drama”, em seu sentido original, do grego *drao*, significa “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978). Isto demonstra uma ação que parte do individual para o coletivo. Atualmente, drama é associado às Artes Cênicas como gênero textual ou produção teatral. Mas entender a raiz da palavra e sua compreensão nas Ciências Sociais é importante. Isto nos é revelado por Silva (2005), que discute a noção de *performance* e drama no campo das Ciências Sociais a partir de estudos antropológicos. Esta interdisciplinaridade é ideal para ampliar o sentido e o significado de um termo complexo como “linguagem teatral”. Para Silva (2005), os dramas emergem da relação dialética entre “estrutura” (que representa a realidade cotidiana) e “antiestrutura” (momentos extraordinários). Estes fenômenos são semelhantes às atividades ligadas ao campo das Artes e ao do esporte nas sociedades ocidentais.

Turner [...] salienta o fato de nas “sociedades complexas” os fenômenos das artes, dos esportes, etc., devido ao processo histórico de imposição de uma visão de mundo e lógica capitalista, terem se transformado, também, em uma espécie de produto de consumo, envolvidos pela sedução persistente da “indústria cultural”. (SILVA, 2005, p. 40)

Embora o indivíduo seja direcionado constantemente pelo capital – e, muitas vezes, é esse o sentido que transborda em nossa contemporaneidade –, é necessário revisitar o sentido de dramatizar como uma qualidade própria do humano e de sua relação com a cultura. Na cultura, o indivíduo é frequentemente situado onde lhe é imposto; seus desejos, sua sexualidade, seu lazer, são direcionados para onde sua vida prosaica caminha. Tornam-se atos mecânicos e estruturais, utilitários e funcionais, com ausência de sensibilidade. É necessário resgatar a vida poética, o que “pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética” (MORIN, 2012, p. 136).

Ao considerarmos o dramatizar como qualidade do humano pode auxiliar-nos a entender melhor e a dizer sobre algo que reúne inúmeros aspectos.

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupos, na qual os participantes se comportam *como se* estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2006, p. 11, grifos da autora)

Apesar de Cabral (2006) delimitar o drama¹⁰, sua conceituação parte de uma teoria e método na Pedagogia do Teatro, mas isto não o distancia de seu aspecto na cultura humana como um todo.

A cultura humana é constituída pelo conjunto de saberes, hábitos, costumes, práticas, normas, crenças, estratégias, ideias, valores, mitos que se reproduz em cada indivíduo, segue de geração a geração, “[...] gera e regenera a complexidade social” (MORIN, 2012, p. 35). Dramatizar torna-se um dos comportamentos que perpetuam esta cultura, elabora e reelabora a cultura, transmite contextos próprios da identidade humana e da sua relação com a natureza.

O dramatizar é uma ação do nosso comportamento que está presente em vários veículos de comunicação. Todos têm acesso às mais diversas formas dramáticas, na televisão, no cinema, na internet, propagandas, fotografias, interações sociais e o próprio teatro. Dramatizar propõe

¹⁰ “Drama” é um método de ensino criado em países anglo-saxões. Era pouco conhecido no Brasil e foi efetivamente introduzido por Beatriz Cabral. Neste caso, é utilizado como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador.

uma situação imaginária ou real no contexto ficcional. Assumem-se atitudes e ações dentro de uma esfera que atravessa a realidade.

Deste modo, dramatizar é também uma atividade de comportamento coletiva de comunicação. Assim, como entender a transmissão de suas mensagens e significados a partir do teatro? Revisitando o significado de linguagem, porque até agora dramatizar é o jogo de alteridade, assumir papéis. Com a exploração desses significados, podemos relacionar esse jogo à linguagem, a algo que deva ser expresso.

A linguagem por si só já admite várias formas em seus diversos signos (verbal, gestual, plástico, sonoro). Essas linguagens expressivas permeiam a produção teatral, compõem-na em seu objetivo de comunicar algo ao público. “A relevância dessa capacidade inerente a todo ser humano, de tornar presente um ser ausente através da representação, está na base de processos de aprendizagem da linguagem teatral [...].” (PUPO, 2008, p. 45) Então, tornar presente um ser ausente é um princípio da linguagem teatral que se utiliza de diversos aspectos, mas principalmente do gesto corporal empregado. Mas, neste trabalho, a linguagem teatral não será utilizada no sentido de delimitar uma produção ou no sentido do espetáculo, mas no sentido de uma vivência estética. Uma experiência que admite diversas possibilidades na produção de gestos, que não estão prontos e acabados, mas que a todo o momento possam ser criados e recriados. Podem-se experimentar gestos inspirados no que já está pronto, porém o intuito é que cada aluno, cada criança encontre seu modo de expressar ideias por meio dessa linguagem. Dessa maneira, o gesto empregado não possuirá uma interpretação única e múltiplas leituras poderão acontecer nesse processo.

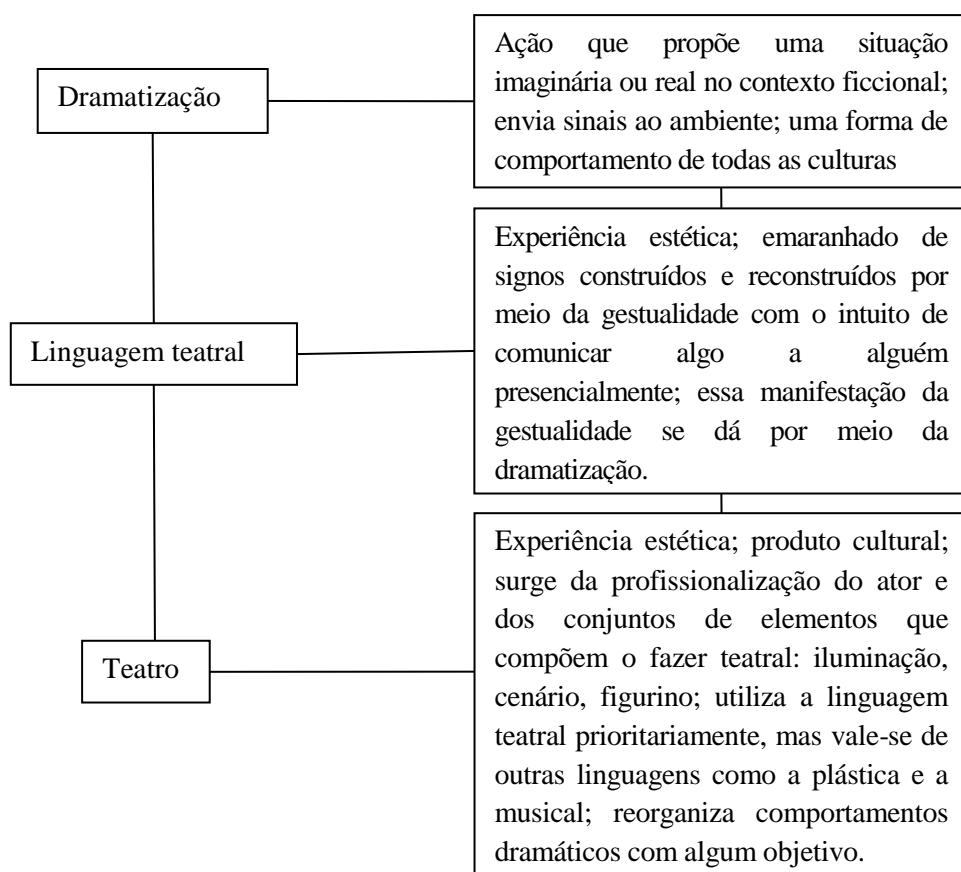
Dentro do teatro (que será tido neste trabalho como produto cultural) há as diversas linguagens, inclusive e principalmente a teatral. Porém, tais linguagens se imbricam e formam uma rede de significados não estáticos, que se inter-relacionam com outros conhecimentos para poder existir.

“A palavra Teatro tem sua origem no vocábulo grego *Theatrom* que significa ‘local onde se vê’ (plateia) [...]” (JAPIASSU, 1998, p. 85, grifo do autor). Assim, para o teatro acontecer deve existir necessariamente alguém para assisti-lo! Este produto cultural, em seu aspecto formal, já está pronto e acabado quando manifestado ao público. Pode modificar-se ao longo do tempo e possuir inúmeras abordagens, mas quando levado à plateia torna-se um produto sofisticado de comunicação que reorganiza comportamentos dramáticos com algum objetivo. Já a linguagem teatral é uma manifestação da gestualidade humana, da capacidade de representar algo a alguém presente, que inclui e excede os trabalhos formais (EISNER, 2008)

com o teatro. É, portanto, um processo que envolve, da parte de quem atua e de quem assiste, uma construção de significados, para comunicar e receber algo.

Sob esta perspectiva, podemos entender resumidamente o dramatizar como uma ação inerente à cultura humana, à sua capacidade de representação simbólica; o teatro como um dos produtos culturais da linguagem teatral; e a linguagem teatral como um emaranhado de signos não estáticos, pois construídos e reconstruídos, com o intuito de comunicar algo a alguém a partir de aspectos físicos e espaciais específicos do teatro.

Esquema 1 – Síntese dos sentidos atribuídos a dramatização, linguagem teatral e teatro



Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

As nuances de cada termo – drama, teatro e linguagem teatral – trazem o enfrentamento de questões referentes à representação humana, sua experiência e subjetividade, na construção de sentidos sobre a realidade. Estes termos estão separados e juntos ao mesmo tempo, e formam uma rede de significados que ampliam nossa compreensão sobre os aspectos da linguagem teatral. Muitas vezes, quando utilizados não se diferenciam, mas foi necessária esta pequena distinção para podermos avançar nos motivos da escolha, para este estudo, do termo “linguagem teatral” em vez de “teatro”.

Para alguns autores não há essa diferenciação:

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando. (BOAL apud HAUER, 2005)

Hauer (2005) descreve como o teatro é inerente à ação humana, mas traduz dois conceitos: teatro convencional e teatralidade, que são semelhantes a esta construção que venho desenvolvendo. Para esse autor, o teatro convencional surge na profissionalização do ator e dos conjuntos de elementos que compõem o fazer teatral: iluminação, cenário, figurino. Mas a teatralidade é essa qualidade, como explica Boal (2005, p. ix):

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la. Os não-atores, ao contrário, ignoram estar fazendo teatro, falando teatro, isto é, usando a linguagem teatral.

Será que com o termo linguagem teatral alcançamos uma oposição/justaposição natural entre drama e teatro? Toda essa construção, com o intuito de diferenciar e aproximar um termo do outro, culmina no encontro da dialógica entre o espetáculo formal e a improvisação?

De acordo com Koudela (2013, p. 25), “[...] A diferenciação entre drama e teatro reflete na realidade a preocupação em resguardar a espontaneidade na representação”. Então, toda esta construção aparece como uma maneira de preservar a espontaneidade da criança pequena, mas temos claro que uma visão puramente espontaneísta não possibilita enxergarmos o objeto artístico como uma forma de conhecimento.

3.3 LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, o teatro foi um importante instrumento formador. Desde a Antiguidade Clássica podemos encontrar escritos de filósofos gregos e romanos nos quais foram produzidas considerações sobre o teatro e a educação. No entanto, somente a partir da segunda metade do século XIX o teatro começou a ter participação importante na educação escolar (COURTNEY, 2003), passando a ter mais destaque a partir da difusão de ideias

inspiradas em Jean-Jacques Rousseau, que coloca a criança como centro nos processos educativos.

No Brasil, a partir do século XX, com o movimento da Escola Nova, inspirado nas ideias de John Dewey, o teatro encontrou terreno fértil, junto com a reflexão do papel do jogo e da atividade da criança (JAPIASSU, 2009).

[...] A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino do teatro. (KOUDELA, 2013, p. 19)

Atualmente, as escolas em geral são uma importante mediação entre a criança pequena e o teatro (embora não a única) e, como uma das referências, deve refletir sobre tempo, espaços e organização dedicados a esta mediação. Percebemos também que o teatro na escola aparece como forma de alcançar objetivos atitudinais muito amplos e não há um detalhamento específico do que se quer alcançar ao promover tais experiências.

Entretanto, estudos acadêmicos ao longo do tempo têm-se diversificado em abordagens que podem transitar como meios para atingir objetivos escolares muito específicos ou como meio de desenvolver a “criatividade”, como um objetivo muito mais amplo.

A introdução do teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental trouxe consigo a discussão do sentido das artes para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal. (JAPIASSU, 2009, p. 29)

Como dito anteriormente, o principal documento que subsidia a ação do professor de educação infantil no município de São Paulo são as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007). Este documento apresenta expectativas quanto ao trabalho com o teatro como uma linguagem integrada a outras experiências da criança, como a leitura de histórias. Além disso, relaciona diretamente a dramatização com o brincar infantil. No primeiro capítulo, expusemos o brincar como uma das atividades que constituem a infância e como esta ação assume centralidade na conduta infantil. Então, se o documento do município de São Paulo apresenta essa relação entre o brincar e a linguagem teatral, partiremos disto para levantar possibilidades de intervenção do professor de educação infantil quanto a essa linguagem específica.

A dramatização está ligada ao jogo, onde reside a raiz de toda criação infantil. Muito cedo, as crianças começam a brincar de serem coisas diferentes, destacando ou modificando sua própria aparência. A experiência de interagir com diferentes parceiros as levam a imitar significativamente seus gestos, movimentos e expressões. (SÃO PAULO, 2007, p. 125)

É necessário diferenciar a dramatização espontânea da criança, que chamamos de faz de conta, e a representação teatral. Na brincadeira de faz de conta, a criança imita ações exteriores espontaneamente e a partir de seus interesses. Embora o faça com uma verdade invejada por muitos atores, estes, por sua vez, compreendem os limites entre a vida e o personagem: “[...] o ator quer metamorfosear-se, transformar seu corpo e emprestar suas emoções ao personagem para poder tornar verdadeira sua representação, tentando afetar o espectador pela ilusão criada no palco” (SOUZA, 2012, p. 163). A criança pequena não se interessa por afetar outras pessoas a sua volta com sua brincadeira: brinca de ser outro pelo prazer envolvido nesta ação.

Quando brinca de faz de conta, a criança assume diferentes papéis e ações que representam diversos ambientes, e os qualificam. Esta imitação introduz a criança em uma herança cultural e é possível pensá-la como uma atividade sócio-historicamente construída, em que a criança descentra-se da realidade concreta para uma realidade imaginária. Podemos considerá-la como uma “atividade cultural portadora de significações sociais, contribuindo para a inserção da criança no compartilhar dos signos e possibilidades sociais” (ALVES; DIAS; SOBRAL, 2007, p. 328).

Com uma intervenção planejada por parte do professor, para que a representação teatral possa ocorrer, as crianças deverão perceber que não estão isoladas no mundo e que uns afetam aos outros, tanto de maneira positiva quanto negativa. Por isso, apresentamos os jogos dramáticos e teatrais como uma maneira de se colocar no lugar do outro por intermédio da brincadeira. Além de possibilitar o vislumbre dos outros ao seu redor, permite a comunicação de ideias a partir do gesto empregado, mas de forma compartilhada, na qual todos podem ser plateia e atores. Crianças e adultos dialogam e constroem significados a partir da dramatização.

Porém, temos de tomar cuidado para que o teatro em seu aspecto formal não apareça simplesmente por acidente. Apesar de possuir um valor no repertório cultural das crianças, brincar dramaticamente não é um treinamento para o palco e não pode tornar-se um objetivo genérico. Pouco a pouco, a criança poderá ser levada a compreender alguns elementos que fazem parte de um espetáculo, sem que isto se apresente como uma dicotomia à sua manifestação espontânea, ou seja, não devemos apresentar uma proposta sem clareza e é preciso entender que improvisação não é sinônimo de deixar livre, sem intenção.

A ideia principal é avançar desta brincadeira da criança para uma situação organizada na qual a representação teatral possa acontecer, considerando a aptidão natural das crianças e sem perder de vista que esse espontaneísmo é necessário e pode ser qualificado e lapidado para uma atuação mais intencional por parte da criança.

Na Educação Infantil, podemos aproveitar essa aptidão da criança pela dramatização espontânea para provocar seu interesse pelo jogo dramático que, acreditamos, pode ajudá-la a construir sua linguagem, pela exposição a diversas narrativas fantasiosas que podem ser dramatizadas. (SOUZA, 2012, p. 165)

As experiências propostas diferenciam-se do faz de conta infantil devido à existência de regras organizacionais pré-estabelecidas negociadas com as crianças, da delimitação de espaço e de uma preparação antecipada. Apesar de haver a improvisação por parte do grupo que encena, as regras e combinados são anteriores à ação. Destacamos a participação do adulto como parceiro/organizador deste jogo, mas toda a organização pode ser realizada em conjunto, com o grupo de crianças.

Essa “educação dramática” (COURTNEY, 2003) não é um treinamento para o palco, como já falamos anteriormente, mas sim a criança jogando e brincando. Ser outro faz parte do processo de viver: “A imagem mais comum para esse processo é a ‘máscara e a face’: nosso verdadeiro ‘eu’ está escondido por muitas ‘máscaras’ que assumimos durante o decorrer de cada dia” (COURTNEY, 2003, p. 3).

3.4 PARALELOS ENTRE O JOGO DRAMÁTICO E OS JOGOS TEATRAIS

Mais do que espectadores, os jogos de expressão dramática, talvez, formem apaixonados por teatro. (DESGRANGES, 2003, p. 75)

Apesar de no item anterior já termos apresentado um pouco a respeito do jogo dramático e do jogo teatral, torna-se necessário traçar alguns paralelos entre essas duas concepções, que são distintas, mas podem nos auxiliar no tratamento a ser dado aos momentos de representação teatral na educação infantil.

[...] Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 2013, p. 45)

O trabalho com jogos permite uma sequência gradual de experiências que proporcionam avanços do gesto espontâneo presente na improvisação, para a decodificação deste gesto como uma estrutura de linguagem. Tudo isto com uma intencionalidade cada vez maior.

Devemos entender que no jogo dramático, nos desafios que são propostos, não há distinção entre atores e plateia. Todos que participam são atores e ao mesmo tempo público. Todos observam e são observados. Todos no grupo participante realizam as dramatizações e são inseridos na cena em desenvolvimento.

Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhe apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de “quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê”? (SLADE, 1978, p. 18)

Para Koudela (2013), jogo dramático seria o mesmo que faz de conta; porém, a partir da pesquisa realizada, optamos por assumir que há uma diferença, pois no jogo dramático há a representação improvisada, mas controlada pelas regras propostas e pela organização do ambiente, então há um planejamento por parte do adulto que orienta a ação. Desta forma, existe divergência entre a conceituação de jogo dramático por parte da citada autora e da pesquisa realizada como um todo.

Apesar de as situações lúdicas do faz de conta também serem situações em que a criança dramatiza, no jogo dramático o professor buscará situações organizadas que promovam o desenvolvimento de capacidades expressivas ou desafios para que as crianças solucionem criativamente, por meio da dramatização. O faz de conta infantil não possui organização prévia: a criança espontaneamente cria situações imaginárias que podem ser incentivadas pelo professor, mas não dirigidas por ele previamente.

Os desafios que os jogos propõem impulsionam o indivíduo a construir soluções criativas e, para tanto, “precisamos experimentar o novo, construir e desconstruir formas, ideias e sentimentos, reafirmando a nossa identidade, a nossa cultura, ou melhor, a nossa força enquanto seres humanos” (PEIXOTO; AZEVEDO, 2011, p. 80).

Uma ideia é utilizar os próprios jogos e brincadeiras já conhecidos pelas crianças e reelaborá-los para que a representação teatral aconteça. Em uma formação continuada de professores de educação infantil oferecida pela SME-SP em 2011, foi apresentado um jogo dramático que parte de uma brincadeira infantil chamada “estátua” e caminha para a representação teatral. Consiste em arrumar um espaço amplo para as crianças brincarem de estátua. Depois, utilizar uma música, de preferência instrumental. Ao parar a música, o

professor deve mencionar em voz alta um personagem, propondo ao grupo que todos parem como estátuas, mas com o corpo como se fosse aquele personagem. Depois se aprofundam as propostas, atribuindo qualidades inusitadas a estes personagens sugeridos, por exemplo, “tomate apaixonado” ou “sapo triste”. Durante o jogo, as próprias crianças poderão sugerir novos personagens (SÃO PAULO, 2011).

A atividade exposta acima aproxima-se do repertório de brincadeiras já conhecidas pelos alunos, avançando para uma proposta que desafie as crianças em sua expressividade e gestualidade corporal. Podemos levantar junto à comunidade escolar um repertório de brincadeiras passíveis de teatralização ou elaborar outros jogos dramáticos a partir de histórias construídas coletivamente ou de músicas conhecidas.

Outra proposta que vem ao encontro dos jogos dramáticos é a dos jogos teatrais. Esta proposta, elaborada pioneiramente por Viola Spolin, é frequentemente utilizada no contexto da educação e no treinamento de atores. Seu princípio é o de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (SPOLIN, 2005, p. 3). Estes jogos utilizam a criatividade como habilidade para resolver os problemas propostos e a experimentação, espontaneidade e liberdade aparecem para que se alcancem os objetivos da maneira que os jogadores escolherem, desde que obedeçam as regras do jogo (SPOLIN, 2005). Os jogadores revezam-se entre atores e público que avalia o trabalho das cenas produzidas.

Nas oficinas de jogos teatrais, em primeiro lugar é necessário formar um grupo; a técnica de “instrução”, empregada pelo diretor, é desenvolvida com o propósito de que aconteça alguma coisa no palco. Ele propõe situações ou problemas a serem resolvidos pela encenação/improvisação. “Elas solucionam problemas de marcação, personagem, emoção, tempo e as relações dos atores com a plateia.” (SPOLIN, 2010, p. 25) Um exemplo seria o jogo teatral chamado “jogo de bola”, descrito a seguir:

Objetivo: Focalizar a atenção dos jogadores no objeto no espaço.

Foco: Manter a bola no espaço e não na cabeça.

Descrição: Divilde o grupo em dois grandes times. Um time é a plateia. Depois inverta as posições. Se estiver trabalhando individualmente dentro de cada time, cada jogador começa a jogar a bola contra uma parede. As bolas são todas imaginárias, feitas de substância do espaço. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, o diretor deverá mudar a velocidade com a qual as bolas são jogadas. (SPOLIN, 2010, p. 36-37)

A característica principal dos jogos teatrais é a espontaneidade, a qual produz um movimento que nos liberta de velhos quadros de referência e nos provoca a agir com uma conformidade menor frente à realidade proposta. “Através da espontaneidade somos reformados em nós mesmos.” (SPOLIN, 2005, p. 4) De acordo com Koudela (2013, p. 51), a

espontaneidade não é um deixar fazer, mas equivale “[...] à liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente”. Ainda segundo essa autora, o deixar fazer livre pouco pode ser associado a uma ação espontânea, pois podemos perceber que logo se revelam quadros estáticos ou estereotipados nos movimentos e na atuação das crianças (KOUDELA, 2013), o que pode vir a ser prejudicial, devido à repetição e não variedade de gestos. Então, os desafios propostos servem como forma de evidenciar o surgimento de gestos corporais mais complexos, em que há interação entre o intelectual, o físico e o emocional, e mais diversos, no intuito de resolver os problemas indicados.

Durante as reflexões sobre os jogos teatrais, pode-se perceber que, para a criança pequena, os jogos dramáticos tendem inicialmente a respeitar mais essa espontaneidade; se o interesse residir exclusivamente na expressão e nos gestos da criança frente aos desafios propostos, então não há a necessidade de uma plateia. “O jogo dramático infantil é uma encenação da realidade da criança, mas não é teatro, pois não é feito para ser levado a um público” (CAMAROTTI, 2005, p. 31). Nos jogos dramáticos, “As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal e nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto [...]” (SLADE, 1978, p. 18).

Inicialmente, os jogos dramáticos têm caráter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo. [...] Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem. (BRASIL, 1997, p. 58)

O processo dos jogos teatrais tem em vista essa passagem gradual do jogo dramático, que é mais subjetivo e sem preocupação com a comunicação, para o emprego de gestos cada vez mais expressivos, intencionais e elaborados, com o intuito de resolver os desafios indicados pelo professor.

Apesar de possuírem concepções distintas, ambos caminham para impulsionar o sujeito, em contextos formais e não formais de educação, a entrar em contato com o uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional e lúdica (JAPIASSU, 2009), mas também avançando para a decodificação de estruturas da linguagem teatral.

Estas metodologias com jogos descritas anteriormente evidenciam um princípio de incerteza sobre as produções dos alunos. Não sabemos antecipadamente o que eles irão propor. Eles entram em um jogo de interações entre si e o ambiente que pode desviar-se dos objetivos iniciais do professor. Por vezes, a ação humana foge de nossa vontade e entendimento,

adquirindo um sentido diferente do que se imaginava inicialmente. Para compreender esse processo, em diversas obras Edgar Morin descreve-nos a ecologia da ação, que tem como um dos princípios a ação que é desencadeada pelo autor e que muitas vezes acarreta retroações inesperadas. Neste caso específico, ao relacionarmos com a proposta de jogos dramáticos e teatrais, como a ação “planejada” pode ser ao mesmo tempo “livre”? (SPOLIN, 2005). Pela expectativa de quem propõe e considera a ecologia da ação, segundo a qual os produtos serão empurrados a direções diferentes, tanto contrárias como próximas ao que o professor esperava.

[...] Contrariamente à visão na qual a ação se encarna no ator, abre-se um fosso desde os primeiros instantes entre o ator e a ação, e este fosso alarga-se a si próprio, a menos que a ação possa ser incessantemente “seguida”, alcançada, corrigida, mas isso, numa corrida desenfreada, onde a ação finalmente se distanciará do perseguidor e irá perder-se no amálgama das inter-retroações do *Umwelt* social e natural. A ação voluntária escapa quase imediatamente à vontade; foge, começa a copular com outras ações em profusão e volta, por vezes desfigurada e desfigurante, à cabeça de seu iniciador. (MORIN, 2011b, p. 101)

Apesar de os jogos teatrais utilizarem a técnica de instrução para que os alunos-atores mantenham o ponto de concentração¹¹ sempre que estiverem se desviando dos desafios lançados, mesmo assim não temos como saber previamente qual caminho será tomado por eles durante a improvisação.

Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte! (HOLM, 2004, p. 88)

Estas propostas buscam a abertura do pensamento e o compartilhamento de ideias a partir dos desafios que colocam alunos e professores em movimento livre, mas consciente.

De acordo com Machado (2010, p. 21), “não haveria como ‘mediatizar’ as experiências vividas pelas crianças por meio do pensamento formal ou pela linguagem adulta objetivista”. Mas, desde o início percebemos uma relação entre o brincar e o fazer teatral adulto. Nesta perspectiva, despimos o teatro de sua roupagem usual, ao mesmo tempo em que o notamos fluir na gestualidade infantil. A partir disto, entende-se que um trabalho baseado em atividades de expressão, como, por exemplo, jogos dramáticos e jogos teatrais, poderá trazer mais a espontaneidade da criança e sua criação e menos o linearismo que os adultos procuram. Em seu aspecto formal, o teatro não é algo ruim; pelo contrário, a criança deve entrar em contato com

¹¹ “O Ponto de Concentração é o ponto focal [...]. Ele é a ‘bola’ com a qual todos participam do jogo.” (SPOLIN, 2005, p. 20)

as produções culturais da humanidade para ampliar seus gestos e repertório, mas não há a impressão direta desses aspectos de forma linear.

Esse é outro entendimento que se aproxima mais do brincar infantil e abrange seu potencial dramatúrgico. Para isso, é necessário revisitar o sentido de dramatizar, que apresentamos no início deste capítulo, como uma qualidade própria do humano e sua relação com a cultura, onde cotidianamente assume-se uma multiplicidade de papéis e muitas vezes dentro de uma esfera que atravessa o real. Dramatizar é uma atividade de comportamento coletiva e a criança experimenta esse jogo de ser outro em suas brincadeiras.

As crianças possuem uma espontaneidade e especificidades que as caracterizam como sujeitos que pensam e sentem de maneira singular. Desta maneira, os jogos dramáticos/teatrais surgem como uma maneira de romper com visões estereotipadas e vão contra os engessamentos vivenciados por elas. Além disso, o professor, frente ao processo criativo da criança, “poderá ampliar a cada dia seu entendimento sobre a Arte” (PEIXOTO; AZEVEDO, 2011, p. 84). O professor também, nesta visão, abandonará temas ou histórias prontas a serem encenadas/apresentadas. Também não se faz necessário o uso de figurinos e não existe a obrigatoriedade de gestos e falas: “ele pode criar, junto com as crianças, um roteiro a partir daquilo que observa no cotidiano das brincadeiras, jogos e conversas” (MACHADO, 2010, p. 101). Esta “desconstrução” de um teatro onde são necessários palco, plateia, ensaio ou falas pré-estabelecidas vai ao encontro da vida infantil. Ainda de acordo com Machado (2010), “há grande potencial criador e dramatúrgico no brincar de faz de conta”. O adulto, neste caso, ao liberar as crianças de certos padrões pré-estabelecidos, poderá observar as culturas próprias da infância.

A expressão verdadeira da gestualidade infantil irá ocorrer nestes momentos, em que a sala de aula torna-se um espaço cênico e o processo ganha nova significação em contraposição a um produto final. Este é o primeiro passo para que a criança crie seus próprios sentidos sobre o teatro, que não será dirigido exclusivamente por um adulto, mas será construído no âmbito relacional adulto-criança, de modo compartilhado.

Este tipo de intervenção não estabelece uma meta; não cabe a nós fazermos juízo de valor sobre as criações infantis. O que este trabalho permite às crianças são conquistas em sua compreensão sobre o fazer teatral e que esta metodologia dê voz a elas e, a partir da observação e escuta atenta, o professor possa interpretar seus avanços nesta construção.

Apesar de ser apresentada essa relação direta entre o faz de conta infantil e a linguagem teatral, devemos ter cuidado para não entender estas orientações apenas como um aperfeiçoamento do faz de conta da criança. Se o professor comprehende dessa maneira, não irá

organizar intencionalmente nem contextualizar as experiências sobre a arte teatral, e quando organizar intencionalmente poderá restringir-se ao produto final em detrimento dos processos que podem ser desenvolvidos com as crianças.

A maioria das crianças tem seu primeiro e/ou único contato com o teatro na escola ou por meio dela (FERREIRA, 2005). Sendo assim, torna-se necessária a reflexão sobre a linguagem teatral, suas possibilidades e intencionalidades no trabalho com crianças pequenas na escola. Estas nuances do trabalho com jogos, dentro de suas distintas concepções, referem-se ao potencial dramatúrgico infantil. Ao estarmos atentos aos movimentos das crianças, tornamo-nos observadores de seus gestos, que possuem “uma estética, uma energia que encenadores contemporâneos pretendem” (MACHADO, 2010, p. 100).

É justamente dessa linguagem específica, expressa pela teatralidade, que se pretende que a criança pequena se aproprie, com o intuito de prover seu desenvolvimento global pela aquisição de conhecimento sensível, capaz de fazê-la criar sentido, elemento imprescindível na união entre arte e vida. (SOUZA, 2012, p. 160)

3.5 ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM TEATRAL

Meu corpo está solto, meus membros estão
Leves e livres, todas as posturas prescritas
Lhe serão agradáveis.
(BRECHT, 2012, p. 245)

As propostas descritas ao longo deste capítulo relacionam aspectos do comportamento humano como a mimese (MORIN, 2012), dramatização como atividade de expressão humana e com as especificidades do campo de conhecimento que abrange a linguagem teatral.

Estas proposições tiveram o intuito de encontrar possibilidades de relacionar o cotidiano infantil de jogos e brincadeiras com a produção teatral e a experiência estética remanescente deste encontro. O encontro entre essas duas camadas não deve ser construído de forma linear sem considerar os aspectos da realidade dos alunos, seus repertórios compostos pelo acervo pessoal de valores, concepções, sentimentos e conhecimentos e suas especificidades dentro de uma concepção de infância.

Além disso, devemos ter em mente que,

No teatro, temos uma intersecção de diferentes linguagens: a literatura que origina o texto da peça teatral, a pintura, o desenho e a escultura na elaboração da cenografia, a música na trilha sonora, eventualmente a dança compondo a

arte de representar dos atores. O específico do teatro estaria na arte de representar, em composição harmônica com todos esses fatores. Assim, embora o que chamamos de faz-de-conta das crianças tenha uma proximidade linguística com o teatro – uma vez que nele também se encenam mundos imaginários –, ao propor às crianças atividades de teatro, teremos que partir de suas características internas, procurando integrá-las com as características internas do jogo simbólico infantil. (DEHEINZELIN, 1994, p. 133)

Retomamos, com esta citação, os aspectos de outras linguagens que compõem o fazer teatral e a compreendemos como uma arte transdisciplinar, já que reúne inúmeros aspectos de diferentes áreas convergindo para a geração de novas ideias. Essa comunicação entre diversas linguagens para que a representação teatral possa ser produzida não deve acontecer a partir de um modelo simplesmente ou de um produto acabado: “Nosso ensino teima em apresentar aos alunos produtos acabados de investigações processuais e não os convida nem a levá-las em conta, nem aprender a investigar” (ALMEIDA et al., 2006, p. 19). Os alunos devem ter a oportunidade de reconstruir seus gestos corporais a partir de seus próprios pontos de vista e utilizá-los na expressão de suas ideias e repertórios.

O uso de jogos de improvisação admite esse momento de pesquisa e investigação dos movimentos, expressões e gestos por parte da criança e do professor, permitindo a reconstrução do objeto de estudo e possibilidades para novas significações a respeito da linguagem teatral. Além desse aspecto, com tais jogos conseguimos integrar as características da ludicidade infantil para apresentá-las ao teatro como um objeto de conhecimento e uma experiência estética.

Segundo Desgranges (2003), no Brasil há três vertentes de jogos improvisacionais: o jogo dramático, o jogo teatral e o drama. Este autor propõe que deva haver uma mescla entre a improvisação na escola e a ida aos espetáculos teatrais, assim haverá uma acuidade na observação por parte dos alunos e uma variedade de opções estéticas.

Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. (OSTETTO, 2011, p. 29)

Os jogos de improvisação (dramáticos e teatrais), como já falamos, podem ser considerados como processos de pesquisa e experimentação para a constituição da linguagem teatral com os alunos, sem uma preocupação com o acabamento e o produto final. Essa construção não é óbvia; é necessário um olhar sensível dos adultos, que não deixarão de considerar a estética que as crianças produzem. Lembramos que a estética da qual falamos é

aquela associada a uma contemplação sensível da nossa realidade e muitas vezes pode surgir de obras que não tenham finalidade artística.

Esse jogos são uma oportunidade para desafiar os alunos quando propomos situações instigantes e novas, tarefas para as quais há inúmeras respostas, muitas delas não esperadas pelo próprio professor. O aperfeiçoamento das práticas teatrais irá acontecer paulatinamente, se nos colocarmos em uma posição de escuta e com atenção aos gestos infantis que são cultivados a partir de dúvidas e não de certezas. “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” (MORIN, 2010, p. 59) O trabalho com a improvisação teatral é uma aposta; não sabemos antecipadamente quais serão os resultados de nossas intervenções com os alunos: “[...] Não temos nenhuma certeza, nenhuma prova irrefutável de que haverá progresso, não temos nenhuma promessa, mas temos, apesar de tudo, finalidades e valores” (PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011, p. 37). Teremos de considerar que não há controle sobre as produções infantis, mas há objetivos e finalidades que se pautam em princípios educativos. Com isto em mente, devemos considerar a ecologia da ação, que tem:

[...] como primeiro princípio o fato de que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado [...] O segundo princípio da ecologia da ação diz que as consequências últimas da ação são imprevisíveis [...]. (MORIN, 2010, p. 61)

Dessa maneira, o professor que se aventura em atividades com jogos de improvisação deve estar preparado para lidar com o inesperado. Devemos estar conscientes para não criarmos, ao longo deste caminho, falsas certezas quanto às produções de nossos alunos. No fim, nos tornaremos mais coautores das produções infantis do que aquele que transmite determinado conhecimento.

Desgranges (2003) nos lembra de que apenas por meio de um convencimento de que a linguagem teatral é importante para o desenvolvimento das crianças não estaremos formando professores interessados em trabalhar com esta. É preciso também pensar no direito dos professores, não somente ao acesso ao teatro, mas à capacitação de suas possibilidades de ver e praticar esta linguagem. É pelas mãos dos professores que existe a mediação entre ela e o aluno.

Se este processo de mediação acontece pelas mãos dos professores, nada melhor que investigar suas ideias e possibilidades dentro de sua prática escolar. Este ponto será abordado no próximo capítulo, em que realizamos algumas entrevistas para descobrir como ocorre ou se ocorre a inserção das práticas com a linguagem teatral na escola.

4 EMERGE O CAMPO: ENTREVISTAS

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também.

(OSTETTO, 2011, p. 33)

Cabe aqui falar da importância das escolhas dos adultos, que como curadores, precisarão selecionar e eleger produções artísticas e culturais que ultrapassem a dimensão do gosto pessoal e que possam instigar e enriquecer as experiências infantis.

(MOURA, 2012, p. 83)

Tempo, espaço, planejamento. O processo educativo pressupõe uma relação entre espaço e tempo organizada pelos adultos que fazem parte de uma instituição educativa para a infância. Os professores irão selecionar, eleger, escolher as produções artísticas que dialogarão com as crianças em sala de aula e, no caso desta pesquisa, as produções relacionadas à linguagem teatral.

Essas crianças são ou deveriam ser o ponto de partida para as escolhas sobre o que e como ensinar; temos consciência, contudo, de que outros fatores interferem nos processos de escolha dos educadores. Infraestrutura, formação, condições de trabalho etc. vão de encontro à escuta sensível que deveria ser realizada com as crianças. Porém, devemos cavar espaços e tempos para refletir sobre como atribuir sentido às experiências das crianças e, como educadores infantis, estar atentos às suas manifestações.

[...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

(BARROS, 2008, p. 59)

Corsino (2012) utiliza o trecho do poeta Manuel de Barros para fazer um paralelo quanto a procurarmos os tesouros que escondem os meninos e meninas que fomos e dos meninos e meninas que encontramos como professores de educação infantil. Mas podemos ir adiante ao pensarmos que o nosso cavar cotidiano está além de descobrirmos quem são nossos alunos. Nossa cavar também está atrelado a procurar tempos e espaços, não os que nos

escravizam, mas os que permitem possibilidades de criação às crianças com maior qualidade e respeito aos seus processos. Além disso: em suas experiências com a linguagem teatral, as crianças têm espaços para o sentir? Essas experiências não servem para preencher um tempo, nem devem ocorrer como mero acaso, sem uma intervenção. Em todo o capítulo anterior tentamos tratar os saberes teatrais como forma de conhecimento produzido pela humanidade, mas aproximando-o da vida infantil, da criança que brinca e imagina em seu cotidiano.

As entrevistas feitas para este estudo também são “achadouros”, pois tivemos de explorar, através do que foi dito pelas professoras de educação infantil, os vestígios de sua prática. O desenho da ação dos professores pressupõe considerar as crianças que fazem parte de seu contexto e acompanhar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, apresentamos a fala das professoras.

4.1 “EU NÃO GOSTO DE FAZER TEATRO”: ENTREVISTA COM ANA

Pesquisadora: Quando você planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

Professora Ana: A partir da habilidade que eles já têm quando quero trabalhar algo específico ou quando eles não têm a habilidade para lidar com algum material. Por exemplo, se não sabem utilizar a tesoura, como é o caso das crianças do Infantil I¹² quando chegam à escola, então trabalhamos a tesoura. Primeiro, eu não posso começar já dando uma linha, por exemplo, para eles cortarem uma coisa específica, então no começo a gente (eu e a outra professora que fica com a sala) trabalhamos com EVA que é um material mais grosso, mas é mais fácil de cortar que papelão. Eles podem cortar aleatoriamente e à vontade e depois fazer uma atividade com aquele material picado. Isso para que eles utilizassem a tesoura, que é uma habilidade que eles não tinham. Depois, em outro momento, cortando uma forma aleatória, um círculo ou um quadrado pra ver como eles conseguiram manusear a tesoura. Em seguida cortando imagens para fazer quebra-cabeça. Então, depende de uma atividade específica. Se eles já conhecem o material, você usa sem pensar na dificuldade do material, ou quando é uma coisa que eles nunca utilizaram, pensamos em como fazer com que eles aprendam a utilizar aquele material, no caso, a tesoura: para que serve, como se usa, como que pega etc., para depois conseguirem fazer outras atividades com aquele material.

Pesquisadora: Há alguma leitura que orienta sua prática?

¹² Agrupamento de alunos com cerca de 4 anos.

Professora Ana: Além das do PEA¹³, você está dizendo?

Pesquisadora: Pode ser.

Professora Ana: Tem. Eu leio quase tudo que seja interessante para o meu trabalho, independente de ser da Educação ou não. Artigos médicos, revistas que não são só da Educação, que são de outras áreas também.

Pesquisadora: Teve oportunidade ou condição de realizar alguma formação ou realizar leituras sobre a linguagem teatral?

Professora Ana: Não, porque eu especificamente não gosto de fazer teatro. As crianças fazerem entre elas, brincarem entre si, isso sim. Mas eu não faço. E como eu não faço, reconheço que é uma falha porque eu não fico propondo esse tipo de atividade. Eu não fico vestindo fantasias e nem pintando o rosto. Eu não incentivo esse tipo de atividade. É uma área que eu não trabalho muito com eles. Até por ser uma dificuldade pessoal.

Pesquisadora: E leituras sobre esse tema?

Professora Ana: Não.

Pesquisadora: Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?

Professora Ana: De uma forma geral, não somente no caso desta escola, mas de toda uma rede, a gente percebe que quando uma escola proporciona atividades culturais como teatro, cinema ou passeio para museu, as famílias não se empenham em pagar. Se você falar que vai ao Sesc¹⁴ numa piscina, num circo, em algo assim, eles se interessam mais, porque as famílias não veem outras atividades como enriquecedoras do trabalho. Ir à piscina, ir ao zoológico, em um sítio, é mais interessante. Nesses anos em que estou na prefeitura, a adesão a passeios culturais, como teatro, cinema e museu, é bem baixa. Esse ano, nessa escola, teve um teatro que veio de fora para as crianças e foi gratuito. Então todos puderam participar, e como só teve um passeio esse ano que foi para o teatro¹⁵, a maioria das crianças foi devido ter sido o primeiro passeio de muitas delas, então os pais resolveram deixar. Acho que foi por isso que deixaram, porque nos

¹³ Projeto Especial de Ação: “são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 2008, art 1º).

¹⁴ Sesc: Serviço Social do Comércio.

¹⁵ As crianças foram assistir a uma peça teatral fora da escola.

anos em que trabalho, eu já percebi isso: que quando o passeio é para um lugar menos cultural, a adesão das famílias é maior.

Pesquisadora: Então você acredita que a família tenha um papel importante nesse tipo de trabalho com a escola?

Professora Ana: Tem, porque eles não valorizam esse tipo de atividade. Porque, “eu não vou pagar um teatro, eu não vou pagar um cinema porque posso comprar um filme na banca de camelô”. A intenção não é que a criança vá ao teatro para ir lá só assistir à peça, pelo menos eu acho. Eu imagino que na educação infantil, a intenção é a socialização. O aluno aprender a sair da escola, andar em grupo, a chegar ao lugar, se comportar, ver que lá é um lugar diferente, que é um espaço diferenciado. Independentemente de a peça ser aquela maravilha ou não (porque a gente já foi assistir coisas que quando a pessoa vem apresentar na escola fala que é uma maravilha), que é isso que é aquilo, quando a gente chega lá, olhando criticamente, não é aquela beleza, poderia ter sido melhor. A gente até fala assim: “faria melhor lá na escola”. Para mim, a intenção não é que a criança vá lá e assista à peça, entre no ônibus e volte para a escola, mas que aprenda a se comportar no ambiente, conhecer outros espaços, conviver com outros tipos diferentes de pessoas, quando saem do ambiente da escola. E as famílias não entendem que o passeio não é só sair daqui e chegar lá. Que o passeio é todo o processo, desde colar o bilhete, explicar que tem uma data, que tem que ser pago. Quando eles voltam tem o que a gente trabalha depois disso. As famílias não veem desse jeito, por isso tem algumas que não valorizam. “Eu não vou pagar 30 reais, 25 reais pra você ir ao teatro quatro, cinco horas com a escola no horário de aula se eu posso pagar no fim do ano 15 reais pra você passar o dia inteiro lá no Sesc”.

Pesquisadora: Além desse teatro que veio à escola, você costuma planejar alguma situação em que você insere a linguagem teatral?

Professora Ana: Não.

Pesquisadora: Não costuma?

Professora Ana: Não, porque é uma dificuldade pessoal. Eu não gosto e não acabo incentivando, eu sei que tá errado, que poderia fazer mais. O que eu deixo é assim: tem fantoche ou dedoche¹⁶. Eles contam a história do jeito deles, eles representam a história, mas não é uma coisa planejada. No momento de atividade lúdica, de uma brincadeira, aí

¹⁶ Fantoche de dedos.

pode fazer isso. Não vou podar se a criança quiser fazer, mas não fico incentivando para que faça.

Pesquisadora: Então você quer dizer que a linguagem teatral aparece nesse momento de brincadeira?

Professora Ana: Isso.

Pesquisadora: Você observa na escola outro colega que tenha uma proposta de atividade referente à linguagem teatral?

Professora Ana: Tem uma professora que veste fantasia nas crianças, tem outras professoras que dramatizam histórias, que leem para eles. Sim, outras pessoas fazem, eu sei que eu não faço, que é uma dificuldade pessoal.

Pesquisadora: A escola apoia esse tipo de proposta?

Professora Ana: Apoiar assim, de fazer também ou de incentivar para que faça?

Pesquisadora: De incentivar para que faça.

Professora Ana: Não, não é dito “nossa, que legal, vamos fazer de novo”. As pessoas deixam que façam. Não vejo como um “ah, vamos todos fazer”, porque não são todos que fazem também.

4.2 “A CRIANÇA BRINCA O TEMPO TODO”: ENTREVISTA COM BRUNA

Pesquisadora: Quando você planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

Professora Bruna: A gente tem documentos oficiais que são de referência para estudarmos e são renovados a cada três, dois anos. Tem um tempo determinado e nós recebemos para repensar sobre todas as áreas. Às vezes a gente recebe sobre avaliação, às vezes recebe só sobre inclusão e esse ano a gente recebeu sobre todas as áreas do conhecimento. E lá a parte teatral também a gente usa na Jeif¹⁷, a gente pode usar em sala de aula e na hora do planejamento.

Pesquisadora: Teve oportunidade ou condição de realizar alguma formação ou realizar leituras sobre a linguagem teatral?

Professora Bruna: Toda uma leitura específica da linguagem teatral?

¹⁷ Jornada Especial Integral de Formação: o professor que tem esta jornada participa do PEA em horário sem alunos, com vistas à formação continuada do professor e ao desenvolvimento de projetos na escola.

Pesquisadora: Sim.

Professora Bruna: Já. Nem lembro aonde foi, como que era, só lembro que já fiz. Já fiz de Música, fiz de Teatro, já fiz de Arte, porque estou quase para me aposentar. Durante esses 25 anos que estou no trabalho, já fiz muito curso.

Pesquisadora: A escola já ofereceu algum material sobre o assunto?

Professora Bruna: Já, e como estou aqui há muitos anos, por exemplo, esse ano não está se privilegiando essa área, são outras. Mas já tivemos anos em que ficou em cima da leitura, da fantasia e essas coisas.

Pesquisadora: Como vocês, coletivamente, realizam o planejamento?

Professora Bruna: Nós temos dias específicos para isso. Tem o horário de Jeif e durante o calendário escolar a gente tem dias para planejar e replanejar.

Pesquisadora: E vocês planejam juntas?

Professora Bruna: Isso, de acordo com o estágio. Quem é do segundo estágio planeja junto. Quem é do terceiro, planeja junto. Quem é do segundo tira ideia com os do terceiro: como os colegas acham que se deve trabalhar para o aluno chegar ao terceiro, quais são os materiais que poderíamos usar, o que a gente tem que fazer que ajudasse o aluno a chegar ao terceiro¹⁸.

Pesquisadora: Você poderia explicar melhor como funciona esse agrupamento por estágio?

Professora Bruna: Alunos do segundo estágio, que seria o 5º ano, estão fazendo 5 [anos]... Não, estão fazendo 4 [anos]. Os alunos do 6º ano estão fazendo 5 [anos] e ano que vem farão 6 [anos] e irão para a 1ª série.

Pesquisadora: Então os agrupamentos são feitos por idade?

Professora Bruna: Isso mesmo... Aproximado, mas é porque aqui deu pra fazer desse jeito, porque tem até lei que a classe pode ser de idades diferentes, pode ser por grupos. Como aqui tem muita demanda de 4 anos e de 5 anos as classes são feitas por idade, mas se não tivesse

¹⁸ A professora descreve os agrupamentos com segundo e terceiro estágios, porém a nomenclatura atual é Infantil I e Infantil II.

demandas de 4 anos e precisasse colocar criança de 3, de 2 misturados para atender à demanda, colocaria¹⁹.

Pesquisadora: Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?

Professora Bruna: A criança brinca o tempo inteiro. Ela tá brincando enquanto tá fazendo atividade, enquanto ela tá no parque e ela fantasia o tempo inteiro. Então, assim, a fantasia livre, eles fazem em muitos momentos. Eu percebo criança imitando professor, imitando os pais, imitando o tio da perua. Na minha sala, eles gostam de brincar como se eles fossem condutores de perua, então eles brincam de perua, brincam que estão cozinhando, às vezes brincam que estão fazendo churrasco (na casa deles alguém deve fazer churrasco) [risos]. E dirigido quando a gente imita os bichos. Como eles são menores, a minha sala eles têm 4 anos, eu comecei mais por imitação de bichos, de personagens, de fada, de bruxa (não uma história inteira ainda, porque eles são muito pequenos), mas essa imitação, esse jeito de agir, de andar, eles já fazem já. A gente até brinca disso, nos momentos de roda, “o chefinho mandou”, “imitar uma bruxa”, que já acho que é uma iniciação ao teatro, porque a gente não começa fazendo teatro já pegando uma peça e “vamos imitar! Vamos fazer!” Começa tirando a vergonha deles, começa aos pouquinhos.

Pesquisadora: Além dessa situação que você me descreveu, existem outros momentos em que as crianças vivenciam a linguagem teatral?

Professora Bruna: Olha, veio uma companhia de teatro aqui e fez a peça *João e Maria* no meio do ano e foi aqui dentro da escola, com cenário improvisado que eles fizeram. E a gente levou eles, agora tem uns 15 dias, pra assistir *Aladim*. Foi no Teatro Brigadeiro.

Pesquisadora: Como foi essa experiência?

Professora Bruna: Do Brigadeiro? Eles gostaram, gostaram muito. É bem diferente. Os efeitos especiais, o tapete voando na sombra, efeito de luz e sombra. Eles gostaram, eles adoraram.

¹⁹ “Visando à acomodação da demanda e um dos princípios da Pedagogia da Infância que apoia a possibilidade da interação das crianças de diferentes faixas etárias, as turmas de Infantil I e Infantil II poderão atender crianças das duas faixas etárias, preponderando a identificação do agrupamento que detiver o maior número de crianças.” (SÃO PAULO, 2014, art. 24, § 3º)

Pesquisadora: Neste tempo em que você atua como professora, você observou o que outros colegas possam ter proporcionado às crianças com relação a esta linguagem?

Professora Bruna: Eu já vi muita gente boa, muita gente trabalhando essas áreas porque acha importante mesmo trabalhar nessa fase (não é a única). Mas esta é a fase em que a criança tem mais disposição para trabalhar isso sem vergonha, sem medo. Ela representa se você orientar. É essa fase que eu acho que é bem criativa, 5 e 6 anos ou 4. Eu já vi vários colegas, muitos, trabalhando Artes. Tinha uma colega aqui que trabalhava muito releitura de tela²⁰, puxando com outras matérias, fazendo a inter[disciplinaridade]. Sempre colocando a arte, que trabalha espírito, que trabalha sentimentos.

Pesquisadora: Quando nos encontramos, antes de iniciarmos a entrevista, você expressou algumas dificuldades quanto a este trabalho com os alunos, você poderia descrevê-los para mim?

Professora Bruna: Porque poderia ser mais trabalhado, mas tem toda uma cobrança social. Uma cobrança de você trabalhar as outras áreas também. Aí, então, você vai deixando um pouco de lado o teatro, deixando um pouco de lado a brincadeira para trabalhar um pouco o que a família acha mais importante, que é número, letra. Você acaba tendo que dividir. Por isso que não fica só nessas áreas, você acaba deparando com muita criança, todos têm que ter a vez, não pode excluir nenhum. Às vezes tem criança com necessidade especial, você também tem que colocar, então, se você ia fazer três atividades, faz uma para conseguir atingir todos e vai aparecendo as dificuldades. Se você dá uma fantasia, você vê que tem que restringir, pegar o dia que mais falta criança, porque não tem o número de fantasias para todos. Falta de material mesmo. Você acaba deixando de fazer mais, não é que a gente não faça, a gente faz, mas poderia fazer mais.

Você já percebeu que aqui a gente trabalha com lúdico, a brincadeira, a fantasia, e a criança tem o primeiro corte disso quando vai para a 1^a série, que ela só tem que ficar sentada, que ela *precisa* aprender a ler e escrever; o professor, muitas vezes (não é por mal), ele vai mais para esse lado da alfabetização, que é uma cobrança social, e às vezes o Teatro, as Artes e a Música (que também é muito importante), fica para segundo plano.

²⁰ Releitura de uma obra é lê-la novamente, reproduzi-la a partir de um estilo próprio sem fugir do tema apresentado.

4.3 “A GENTE NASCE UM ATOR”: ENTREVISTA COM CARLA

Pesquisadora: Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?

Professora Carla: Então, eu acho que o teatro tá na criança. Desde pequenino a gente nasce um ator, a começar com o faz de conta. Então, na educação infantil a gente trabalha muito com isso, com a ludicidade, com o faz de conta. Então os momentos das brincadeiras livres, em que eles estão brincando com brinquedos diversos, com fantasias ou até com materiais não concretos²¹, como caixas, pneus, eles estão inventando. Os blocos lógicos que eles estão montando e criando, já vira uma espada, uma boneca. Então, a questão da imaginação te teletransportar pelo universo, isso já está vivo dentro da criança e aqui na educação infantil a gente aproveita muito isso, até pra motivar qualquer atividade. O teatro é um elemento motivador também. Para eles se identificarem com a gente. Então, eu gosto muito de viajar com eles, de brincar. Tem os momentos livres, mas eu interfiro também para motivar a imaginação deles. Nos momentos de faz de conta tá muito presente, nas cantigas de roda, nas brincadeiras, na hora deles vivenciarem o papel do outro. Posso te enumerar vários momentos. Nas rodas de histórias em que euuento e eles interagem, depois eles recontam a história que contei ou eles dramatizam a história que foi contada. Quando eles chegam aqui empolgados para contar o fim de semana deles. Aí eles já brincam, improvisam na hora; ou eu gosto também de, por exemplo, o pano mágico, que eu trago um tecido e esse pano pode se transformar em outra coisa, ele não é um pano, o que ele pode ser? Eles já viajam. O pano já vira uma asa, vira uma saia, vira um avião, vira uma bola, então isso tudo contribui pra imaginação deles, contribui para a comunicação, contribui para a socialização entre eles, pra ouvir e respeitar o outro. Eu acredito muito no teatro. Ele sempre está muito presente no que eu faço.

Pesquisadora: Além dessas ocasiões, você costuma planejar alguma outra situação onde você insere a linguagem teatral?

Professora Carla: Tem momentos planejados também. Por exemplo, o teatro de bonecos. Às vezes eu leio uma história, trago bonecos e eles tentam relembrar contando, ou a gente faz, por exemplo, uma improvisação teatral com eles. Eu dou um tema e aí eles improvisam, brincam com essa coisa de “inventar na hora”.

²¹ Entendemos que neste trecho a professora está se referindo a materiais não estruturados. São materiais que possuem grande plasticidade nas brincadeiras infantis, possibilitando a construção, a desconstrução, a imaginação e a criação em suas brincadeiras.

Pesquisadora: Você pode me dar um exemplo dessa improvisação teatral realizada com os alunos?

Professora Carla: Deixa eu lembrar... Por exemplo, eu trouxe alguns bonecos da história da *Chapeuzinho Vermelho* e dos *Três Porquinhos*, que são histórias que estão no imaginário de qualquer criança, antes mesmo de ouvir propriamente o livro [a leitura], está intrínseco neles, parece que já nascem conhecendo essas histórias. Então, antes de ler para eles eu gostaria de saber o que eles já conheciam das histórias. Mas, ao invés da interpretação eu queria trazer os bonecos. Então a gente fez uma roda, cada um escolheu o seu personagem e aí foi acontecendo a história. De repente os Três Porquinhos estavam na história da Chapeuzinho Vermelho, a Chapeuzinho estava na dos Três Porquinhos e virou aquela loucura, que eles curtiram muito.

Pesquisadora: A escola apoia este tipo de situação, essa proposta de trabalho?

Professora Carla: Eu estou aqui há pouco tempo, mas eles apoiam, sim. Mas é algo que eu quero trabalhar mais, porque eu acabei de entrar aqui (sou nova aqui), então a gente está se adaptando com rotina, dando continuidade ao trabalho da outra professora. Então eu pretendo o ano que vem abordar mais isso, porque é uma coisa que eu acredito, que eu “levanto a bandeira”. O viés do teatro é algo, é uma linguagem que você consegue trabalhar o ser humano em sua totalidade e é um dos objetivos da educação infantil. Então, aqui tem um projeto bacana que se chama Leitura Simultânea, onde nós professoras, uma vez por mês, contamos histórias. E o bacana é que a gente “passa a bola”: ao invés deles, a gente que conta as histórias, a gente cria os personagens, o cenário, cria os figurinos e aí eles têm essa experiência de escolher primeiro, de trabalhar com a autonomia, de escolher a sala que ele quer participar, a história que ele quer ouvir e de a gente contar. E a contação de histórias é um dos viés do teatro que já é um projeto bacana da escola, mas eu pretendo abordar mais, por enquanto eu trabalho na minha sala, com a minha turma, não com a escola como um todo. Em alguns eventos, como por exemplo teve a Semana da Criança, a gente [as professoras] fez uma cena teatral com a história da Tatiana Belinky, *O grande Rabanete*, e aí a gente reuniu as professoras, nós ensaiamos, cada uma ficou com um personagem, então a gente montou uma cena e apresentou pra eles. Isso foi um momento de confraternização entre todos que é muito bacana, um momento em que eles se reúnem, conhecem as pessoas das outras turmas, ficam no mesmo espaço, convivem. Estão ali para apreciar o “presente” que as professoras prepararam, que nesse caso era uma apresentação teatral. Então eles ficaram superempolgados, gostaram muito. Depois queriam contar a história.

Pesquisadora: Quando você planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

Professora Carla: Primeiro tem os projetos da escola, que tenho que dar continuidade. Aqui nós temos o projeto do Meio Ambiente, da reciclagem, então é uma coisa que tem que estar sempre presente, que a gente acredita. Tem o projeto de alimentação saudável que, querendo ou não, tem que estar sempre presente nas atividades, mas, além disso, a gente tem que seguir as diretrizes da educação infantil, do currículo, pra também não sair da linha da educação infantil, mas eu gosto sempre, eu acredito muito na ludicidade, e aí muitas professoras têm essa crise, né: na educação infantil alfabetizar ou não? De trabalhar com o letramento, que é por meio da ludicidade. Isto está no que eu acredito. Então, não é brincar por brincar, tudo tem um objetivo. Às vezes as pessoas acreditam que... Isso acaba ficando banalizado e pode ficar banalizado se a gente não tiver um objetivo. Mas então, se vou trabalhar com a questão de conhecer e reconhecer as letras, por que não fazer o bingo das letras? Então a gente vai lá, eles vão reconhecendo as letras por meio de uma brincadeira. Por exemplo, para integrar todos os projetos, a gente fez com reciclável a máquina dos números, a gente fez com caixa de papelão, rolinho de papel higiênico. A máquina de somar, então a gente trabalhou o projeto reciclagem com eles, que eles criaram o brinquedo, e depois a gente trabalha a questão da Matemática. Eles aprendem brincando.

Pesquisadora: Teve oportunidade ou condição de realizar alguma formação ou realizar leituras sobre a linguagem teatral?

Professora Carla: Aqui na escola ainda não, porque eu entrei aqui agora, mas sempre tem cursos pela Prefeitura e aí cabe o professor correr atrás e buscar. A minha formação é como atriz, a minha primeira formação é como atriz e bailarina. E aí, pela necessidade financeira, não consegui me bancar somente nos palcos, então eu tive que dar aulas pra poder me manter também nos palcos, pra viajar, pra fazer os cursos que eu queria fazer. Nem tudo é de graça, a gente tem que pagar, então eu comecei a dar aula para me custear na própria arte que eu fazia e aí foi algo que eu gostei muito. Gostei muito de trabalhar com arte-educação. Primeiramente eu comecei em escola pública, dando aulas no Projeto Escola da Família, depois eu comecei a ir na rede privada dando aula, que junto com o teatro eu fazia balé clássico, em paralelo, e aí eu comecei dando aula em escola privada, com oficinas de balé. Eu fui curtindo muito trabalhar com arte, como esta arte é transformadora. Foi mais prazeroso multiplicar isso do que estar no palco. Então, eu fui junto com o meu trabalho de atriz também dando aula e gostando muito, e aí eu fui fazer Pedagogia. Eu descobri na Pedagogia que eu podia usar tudo isso. Na Pedagogia também descobri a contação de histórias. Hoje eu também sou contadora de histórias, uma

linguagem que eu também pude reunir tudo isso, principalmente o Teatro com a Educação. Na minha formação, é fácil incluir isso dentro da minha rotina, porque eu tenho essa formação, mas se a gente for pegar a nossa realidade, nem todos os professores têm essa habilidade, porque na faculdade não tem muito isso. Tem um pouco, raramente, bem pouquíssimo. Tem uma pinçelada na disciplina de Artes, quando a gente estuda a disciplina de Artes, mas é muito pouco. A começar pelas licenciaturas; três anos é muito pouco, a gente pinçela e fica na curiosidade do professor buscar.

4.4 “SEMPRE ENSINO ATRAVÉS DO TEATRO”: ENTREVISTA COM DÉBORA

Pesquisadora: Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?

Professora Débora: Bem, se é voltado para a educação infantil, eu [a professora se identifica na fala, por isso omitimos esta parte] sempre ensino através do teatro. Então, a princípio eu começo as atividades com uma roda do dia. Começo com conversas, dando a rotina que é essa do dia a dia, como foi de um dia para o outro e depois eu faço uma roda dependendo da época. Vamos dizer, a primavera, não só canto uma música da primavera, mas faço uma roda da primavera com os sentimentos das crianças. Aí, nessa da primavera tem músicas, tem a parte de representação, vamos dizer, *A linda Rosa Juvenil*, que já é muito antiga, mas que todas as crianças adoram. Então, eles vão representar e também com isso vamos introduzir a aula sobre plantas, como é uma rosa, como que faz, como sobrevive, aí vamos ver... [inaudível].

Pesquisadora: Então você utiliza a representação teatral para inserir outros assuntos?

Professora Débora: Outros assuntos, outros conteúdos que eu posso aproveitar. Eu faço o gancho, entendeu. Então, nessa parte da alfabetização também, faço roda. Agora que estamos finalizando o ano, tem a roda de Natal. Não que eu vou falar da religião, mas vamos comentar sobre o nascimento de Cristo, depois faz teatro do nascimento de Cristo, sobre os reis magos, sobre os pastores, como eles viviam naquela época, entendeu? Aí eu já faço um gancho com a história, com a criança, sem ela saber, mas ela tá sabendo a história que está sendo passada. Nisso eu uso roupa, uso pano, sabe? E ele desenvolve aquele lado dele. Em cima disso dá pra fazer outros teatros, como eles imaginariam que fosse usando outros elementos. Eles podem transformar a sala em um ambiente teatral, que eles podem sair e representar em outras salas de aulas, com os pais, apresentação também com o teatro.

Pesquisadora: E como é realizada essa apresentação com os pais?

Professora Débora: Como eu trago esse trabalho em parceria com a minha colega de sala ou, às vezes, individualmente, inserido na minha rotina. Com os pais, tem a reunião de pais, então eu gosto que os pais participem da reunião através do teatro. A criança, ela apresenta um teatro pro pai e aí discutir se é isso. Assim, tanto que todas sabem todo o teatro, entendeu? Não tem a direção “você faz isso”, “faz aquilo”, não, todo mundo é tudo.

Pesquisadora: Todos conhecem tudo sobre a peça?

Professora Débora: Todos conhecem a fala e cria em cima também.

Pesquisadora: Então qual é o processo para chegar a esta apresentação?

Professora Débora: O que eu falei para você anteriormente: acontece através da rotina. Da minha roda.

Pesquisadora: Essa apresentação final, então, decorre da rotina?

Professora Débora: Isso, da rotina também. Então, por exemplo, se no mês de julho vai ter a reunião de pais, eu faço um teatro sobre a festa junina, certo? E depois essas crianças apresentam para os pais na reunião e aproveito também para colocar na comunidade também, na festa junina também. Já aproveito isso e já faço toda essa organização. Aproveito tudo, entendeu? Já coloco... [inaudível].

Pesquisadora: Qual é a reação das crianças durante a apresentação?

Professora Débora: As crianças gostam muito. Participam bastante. Nossa, eles transformam tudo em teatro, tudo. A rotina deles em sala de aula é jogo de amarelinha. Eles colocam um teatro junto, entendeu? Tudo o que eu faço é voltado para isso, as minhas músicas, que eu canto, cantada com eles, como se já fosse em forma de teatro também.

Pesquisadora: E quando planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

Professora Débora: Vai do sentido da sala também, do que a sala necessita, sabe. E eu tento transformar esse momento do teatro para dirigir um determinado tipo de criança. Se a criança é mais tímida, fazer com que se solte, se ela é muito extrovertida fazer com que se concentre. Tem criança que tem problema de concentração, aí faço um direcionamento para esse tipo de criança. Sem ela perceber, ela entra no jogo. Então, é uma pesquisa também que eu faço, antes. Vou a muitas comunidades, vou ao teatro da comunidade e vejo o que eles estão fazendo, o que a associação está fazendo, e trago pra dentro da escola.

4.5 “NO CAFÉ A GENTE VAI DISCUTINDO O QUE PODE SER FEITO”: ENTREVISTA COM ESTER

Pesquisadora: Na rotina de sua escola, quais são os momentos em que as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral?

Professora Ester: Então, na minha sala tem o momento da leitura, que é das 7h10 as 7h40, então ou eu faço uma leitura – pego um livro, a gente vai fazendo uma leitura, a gente vai conversando no decorrer da leitura – ou é uma história que a gente não tem o livro, vai pegando os próprios alunos como personagens. Aí é bem no início. Bem no início, porque eles não estão muito agitados, é mais fácil.

Pesquisadora: Como é organizado esse momento?

Professora Ester: Tem dias que a gente faz uma roda. Outros momentos, fica cada um no seu lugar e eu vou pegando os alunos intercalados ou às vezes a gente vai pra cima, pra brinquedoteca.

Pesquisadora: Além dessas ocasiões, você costuma planejar alguma outra situação onde você insere a linguagem teatral?

Professora Ester: Tem o projeto da escola que é sobre leitura simultânea, que acontece uma vez por mês. Aí são todos os professores envolvidos. Aí, fora da sala de aula tem esse momento.

Pesquisadora: Quando você planeja suas aulas, o que orienta suas escolhas e sua prática?

Professora Ester: Eu vou no projeto. Igual, essas duas semanas a gente está trabalhando a consciência negra, então todas as atividades, todas as histórias, livros, refletem a consciência, não só do negro, a consciência em geral. Aí eu procuro na semana, procuro ver os projetos que estão acontecendo nessa área.

Pesquisadora: Teve oportunidade ou condição de realizar alguma formação ou realizar leituras sobre a linguagem teatral?

Professora Ester: Só na faculdade, umas aulinhas básicas.

Pesquisadora: Como foram essas aulas?

Professora Ester: Então, como eu fazia de sábado, aí foi um dia só, uma aula de teatro. Foi mais teórico do que prático, não teve muita prática, só teve teoria mesmo, a história do teatro. Fora isso, só o “pai” Google, os amigos. A gente vai conversando, pega uma ideia daqui, ideia de lá.

Pesquisadora: Então como funciona essa interação?

Professora Ester: Ah, a gente fala: “queria tanto contar essa história para os alunos”. Aí a gente vai, nesse momento que a gente fica na sala, no café a gente vai discutindo o que pode ser feito. Se vai fazer máscara, se vai fazer fantasia, se não vai se caracterizar, se vai ficar só a fala, que história... Aí alguém conhece alguém que já fez, aí a gente vai pegando as ideias, misturando e criando nossa própria. Mas é assim mesmo, no momento de café, no ponto de ônibus.

Pesquisadora: A escola já ofereceu algum material sobre o assunto?

Professora Ester: Não, só assim, nos momentos de reunião, que a coordenadora... Mas não é aquela coisa de curso mesmo. É bem básico mesmo, só uma pincelada. Não é muito... Se a pessoa não gosta da coisa, não vai pra frente, não.

4.6 UMA REFLEXÃO SOBRE AS ENTREVISTAS

Eu sou o escritor de peças. Eu mostro
Aquilo que vi. No mercado dos homens
Eu vi como o homem é tratado. Isto
Eu mostro, eu, o escritor de peças. [...]
As palavras que gritam uns aos outros, eu as registro.
O que a mãe diz ao filho
O que o empresário ordena ao empregado
O que a mulher responde ao marido
Todas as palavras corteses, as dominadoras
As suplicantes, as equívocas
As mentirosas, as inscientes
As belas, as ferinas
Todas eu registro.
(BRECHT, 2012, p. 248)

Os depoimentos das professoras entrevistadas foram registrados na íntegra. Realizamos a leitura e a releitura de suas falas, procurando apreender como se expressavam e se posicionavam frente às perguntas. Logo após esse processo, destacamos as ideias de cada entrevista, considerando a ênfase dada por elas. Procuramos articular as ideias destacadas com o objeto de estudo e os objetivos. Percebemos, assim, que essas ideias apontavam para uma possível leitura de quatro temas significativos: planejamento, leitura/formação, linguagem teatral e dificuldades. Ao estabelecer este recorte, procuraram-se divergências e aproximações com este estudo sobre linguagem teatral.

Ao longo desta reflexão, também destacamos outros pontos que não integram os quatro temas significativos, mas, apesar de não fazerem parte deste conjunto, são importantes na compreensão dos relatos e na articulação com o objeto de estudo.

A primeira ideia a ser analisada diz respeito ao *planejamento* dos professores. Angotti e Oliveira (2001) dizem que, no planejamento, o professor irá projetar seus conjuntos de conhecimentos, valores e concepções.

Este é o momento singular do professor para proceder à organização sistemática de suas concepções, de suas crenças, do seu referencial teórico na projeção completa do seu fazer (fazer em constante movimento), articulado ao projeto pedagógico proposto ou construído pelo corpo docente e à assessoria técnica da instituição ou de departamentos de educação que os orientam. (ANGOTTI; OLIVEIRA, 2001, p. 56)

Esse momento reflete as concepções dos professores, que também são construídas no âmbito da formação, por isso é necessário um espaço para a análise deste aspecto. Sendo assim, a segunda situação analisada refere-se à *formação* do professor e suas *fontes* de pesquisa. Quando falamos de formação, não nos referimos somente à quantidade de cursos realizados, mas também à pesquisa cotidiana pela busca de novas formas de ensinar ou como o professor fundamenta sua prática.

Se no planejamento o professor irá projetar ideias, de onde vem esse conjunto de saberes para a realização das práticas? Uma formação com bases sólidas faz com que o professor opere situações de ensino fecundas e com uma segurança que não permite espaço para práticas pouco fundamentadas e improvisadas.

A terceira ideia levantada refere-se diretamente ao objeto desta pesquisa: *linguagem teatral*. Como os professores a concebem, como a apresentam aos seus alunos e como ela é trabalhada na escola em que atuam.

Nenhum trabalho educativo está isento de desafios a serem superados. Encontramos nas falas das entrevistadas algumas *dificuldades* quanto à realização de um trabalho com a linguagem teatral. Esta é a quarta ideia a ser discutida.

Apresentamos, a seguir, esse conjunto, a partir dos elementos comuns encontrados nas falas das entrevistadas.

Quadro 9 – Ideias das entrevistadas que remetem a planejamento

Ana

“Eu não gosto e acabo não incentivando, eu sei que tá errado, que poderia fazer mais.”

“E como eu não faço, reconheço que é uma falha, porque eu não fico propondo esse tipo de atividade.”

“[...] eles representam a história, mas não é uma coisa planejada.”

“Não vou podar se a criança quiser fazer, mas não fico incentivando para que faça.”

Bruna

“Nós temos dias específicos para isso. Tem o horário de Jeif e durante o calendário escolar a gente tem dias para planejar e replanejar.”

“Quem é do segundo estágio, planeja junto. Quem é do terceiro, planeja junto.”

Carla

“Tem momentos planejados também.”

“Primeiro tem os projetos da escola, que tenho dar continuidade.”

“[...] a gente tem que seguir as diretrizes da educação infantil, do currículo, pra também não sair da linha da educação infantil.”

“Então, não é brincar por brincar, tudo tem um objetivo.”

“[...] pode ficar banalizado se a gente não tiver um objetivo.”

Débora

“Então, a princípio eu começo as atividades com uma roda do dia.”

“[...] do que a sala necessita.”

Ester

“Tem o projeto da escola que é sobre leitura simultânea.”

“Eu vou no projeto.”

“[...] no café a gente vai discutindo o que pode ser feito.”

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Quadro 10 – Ideias das entrevistadas que remetem a leitura e formação

Ana

“Eu leio quase tudo que seja interessante para o meu trabalho, independente de ser da educação ou não.”

“Não, porque eu especificamente não gosto de fazer teatro.”

Bruna

“A gente tem documentos oficiais que são de referência para estudarmos.”

“[...] pode usar em sala de aula e na hora do planejamento [...].”

“Nem lembro aonde foi, como que era, só lembro que já fiz.”

“Durante esses 25 anos que estou no trabalho, já fiz muito curso.”

Quadro 10 – Ideias das entrevistadas que remetem a leitura e formação (cont.)

Carla
“[...] sempre tem cursos pela Prefeitura e aí cabe o professor correr atrás e buscar.”
“A minha formação é como atriz.”
Débora
“Então, é uma pesquisa também que eu faço, antes.”
“Vou a muitas comunidades [...] vejo o que eles estão fazendo.”
“[...] trago pra dentro da escola.”
Ester
“Só na faculdade, umas aulinhas básicas.”
“Aí foi um dia só, uma aula de teatro. Foi mais teórico do que prático.”
“Fora isso só o “pai” Google, os amigos.”

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Quadro 11 – Ideias das entrevistadas que remetem a linguagem teatral

Ana
“[...] a gente percebe que, quando uma escola proporciona atividades culturais com teatro, cinema ou passeio para museu, as famílias não se empenham em pagar.”
“[...] as famílias não veem outras atividades como enriquecedoras do trabalho. Ir à piscina, ir ao zoológico, em sítio, é mais interessante. Nesses anos em que estou na prefeitura, a adesão a passeios culturais [...] é bem baixa.”
“[...] quando o passeio é para um lugar menos cultural, a adesão das famílias é maior.”
“Para mim, a intenção não é que a criança vá lá e assista à peça [...] mas que aprenda a [...] conviver com outros tipos diferentes de pessoas.”
Bruna
“A criança brinca o tempo inteiro [...] ela fantasia o tempo inteiro. [...] a fantasia livre eles fazem em muitos momentos. Eu percebo criança imitando professor, [...] os pais, [...] o tio da perua.”
“[...] dirigido quando a gente imita os bichos.”
“[...] eu comecei mais por imitação de bichos.”
“[...] não uma história inteira ainda, porque eles são muito pequenos.”
“[...] já acho que é uma iniciação ao teatro.”
“[...] a gente não começa fazendo teatro [...] Começa tirando a vergonha deles, começa aos pouquinhos.”
“[...] veio uma companhia de teatro aqui e fez a peça <i>João e Maria</i> [...] dentro da escola com cenário improvisado.”

“[...] a gente levou eles [...] para assistir *Aladim*.”

“Eles gostaram [...] Os efeitos especiais, o tapete voando na sombra.”

Quadro 11 – Ideias das entrevistadas que remetem a linguagem teatral (cont.)

Carla

“[...] o teatro tá na criança.”

“Desde pequenino a gente nasce um ator.”

“[...] os momentos das brincadeiras livres [...] eles estão inventando.”

“[...] imaginação te teletransportar pelo universo, isso já está vivo dentro da criança.”

“O teatro é um elemento motivador.”

“Tem momentos livres, mas eu interfiro também para motivar a imaginação deles.”

“Eu acredito muito no teatro. Ele sempre está muito presente no que eu faço.”

“[...] a gente faz uma improvisação teatral com eles.”

“[...] antes de ler para eles, eu gostaria de saber o que eles já conheciam das histórias [...] a gente faz uma roda e cada um escolheu o seu personagem e aí foi acontecendo a história.”

“[...] a contação de histórias é um dos viés do teatro.”

Débora

“[...] sempre ensino através do teatro.”

“[...] eu começo as atividades com uma roda do dia.”

“[...] tem a parte da representação [na roda].”

“[...] Eles podem transformar a sala em um ambiente teatral.”

“[...] tem músicas, tem a parte da apresentação.”

“[...] eles vão representar e também com isso vamos introduzir a aula sobre plantas.”

“[...] eu gosto que os pais participem da reunião através do teatro. A criança apresenta um teatro para os pais.”

“[...] todas sabem todo o teatro.”

Ester

“[...] na minha sala tem o momento da leitura [...] Bem no início, porque eles não estão muito agitados, é mais fácil.”

“Tem o projeto da escola que é sobre leitura simultânea.”

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Quadro 12 – Ideias das entrevistadas que remetem a dificuldades enfrentadas

Ana

“Eu não incentivo esse tipo de atividade. É uma área que eu não trabalho muito com eles. Até por ser uma dificuldade pessoal.”

Bruna

“Às vezes tem criança com necessidade especial, você também tem que colocar, então, se você ia fazer três atividades, faz uma para conseguir atingir todos e vai aparecendo as dificuldades.”

“[...] porque não tem o número de fantasias para todos.”

Quadro 12 – Ideias das entrevistadas que remetem às dificuldades enfrentadas (cont.)

Carla

“[...] porque eu acabei de entrar aqui (sou nova aqui), então a gente está se adaptando com rotina.”

Débora

“Tem criança que tem problema de concentração, aí faço um direcionamento para esse tipo de criança.”

Ester

“Aí foi um dia só, uma aula de teatro. Foi mais teórico do que prático, não teve muita prática, só teve teoria mesmo, a história do teatro.”

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

4.6.1 Primeiras ideias: planejamento, formação, linguagem teatral e dificuldades

Quando refletimos sobre os aspectos educativos que aparecem nas entrevistas, estabelecemos uma relação clara entre rotina e planejamento dos professores, e estes aspectos culminam para a aprendizagem dos alunos, a partir de situações orientadas.

As perguntas das entrevistas giraram em torno do objeto desta pesquisa, porém outros elementos foram aparecendo e compondo os depoimentos.

Das cinco professoras entrevistadas, quatro apresentaram momentos dentro da rotina escolar nos quais aparece a dramatização com os alunos. Apenas a professora Ana caracterizou esse momento como uma atividade fora de sua rotina e fora do espaço escolar, dissociando-a de seu planejamento individual e associando esse momento com o empenho das famílias.

Neste conjunto de entrevistas, percebemos a presença da dramatização. Alguns momentos com maior ênfase, outros esporádicos e livres, mas a maioria das professoras vincula esta dramatização com o desenvolvimento da linguagem teatral em suas atividades cotidianas.

Dessa forma, quanto ao acesso das crianças a esse tipo de atividade, notamos que minimamente está contemplado no grupo de entrevistadas, apesar de não haver uma exposição clara sobre o que pode ser desenvolvido. Em alguns momentos, parece que estas atividades surgem ao acaso, sem intervenção ou planejamento por parte das professoras.

As professoras não detalham seus planejamentos. Das quatro que apresentaram propostas relacionadas à linguagem teatral, duas descrevem atividades coletivas da escola, como projetos e saídas pedagógicas (Bruna e Ester), que parecem ser fruto de um projeto mais amplo da escola do que de uma intervenção das professoras. As outras duas (Carla e Débora) descrevem o que é realizado por elas individualmente, na sala de aula com os alunos, mas ainda não ficam claros seus objetivos e intenções com este tipo de atividade.

Quando nos debruçamos sobre o item leituras e formação, notamos uma multiplicidade de enfoques. Algumas descrevem superficialmente uma formação em ambientes formais, como faculdade e cursos. Também consideramos formação o que as professoras buscam a partir de si próprias, em diversas fontes, no aprimoramento de sua ação docente ou aspectos autoformativos²². Algo comum a todas é uma fragilidade sobre o que estudam ou estudaram. Por exemplo, a professora Ana afirma que lê tudo o que é interessante para o seu trabalho, mas não sobre a linguagem teatral, pois não gosta. A professora Ester até utiliza o termo “aulinhas” para designar as aulas na faculdade. Será que utiliza esse termo para diminuir a importância desta formação? Ou apenas está demonstrando insuficiências teórico-práticas? Como já foi levantado no item 2.3.4 deste trabalho, segundo Coutinho (2003), os cursos de Pedagogia ainda estão procurando entrar em sintonia com as novas propostas sobre o ensino das Artes. A ênfase dada pela professora Ester pode estar relacionada com essa problemática.

Outro exemplo é a professora Bruna, que afirma que fez muitos cursos, mas não se lembra. Consideramos que a entrevistada, por ter muitos anos de carreira, pode não se recordar de todos os cursos realizados, mas nos questionamos sobre os sentidos atribuídos a esta formação, pois, se não foram deixadas “marcas” na entrevistada, qual foi a real importância destes cursos na vida desta profissional?

Um ponto interessante a ser destacado e que se relaciona diretamente com aspectos formativos é que cada professora entrevistada baseia-se em um tipo de fonte para realizar sua atividade docente. Essas fontes também são um reflexo da formação pela qual elas passaram em sua trajetória profissional. Neste conjunto de falas não encontramos o ponto comum, mas

²² “A autoformação é, pois, exercer sua própria compreensão de dados e fatos complexos ao longo de toda a vida; é o produto da aquisição de saberes, do saber ser e do saber fazer, numa dinâmica relacional do sujeito consigo mesmo e com os outros.” (ARONE, 2014, p. 81)

uma diversidade de ideias que podem complementar-se quando pensamos na orientação ao trabalho pedagógico. Novamente, encontramos os diversos olhares que compõem o agir pedagógico e, se houver espaços para que os professores discutam seus pontos de vista, esse embate entre enfoques poderá ser benéfico ao processo educativo.

Vale ressaltar mais uma vez a importância do conflito, considerando que as diferentes tendências nas práticas e nos discursos podem ser antagônicos e outras vezes complementares e isso deve ser valorizado, pois favorece o processo educacional. (PETRAGLIA, 2006, p. 28)

Fizemos um quadro com as fontes descritas pelas entrevistadas:

Quadro 13 – Fontes para a orientação do trabalho pedagógico, segundo os depoimentos

Fontes descritas	Trechos das entrevistas
Especificidades das crianças e suas habilidades	<p>“A partir da habilidade que eles já têm quando quero trabalhar algo específico ou quando eles não têm a habilidade para lidar com algum material [...].” (Ana)</p> <p>“Vai do sentido da sala também, do que a sala necessita, sabe [...].” (Débora)</p>
Documentos oficiais e currículo	<p>“A gente tem documentos oficiais que são de referência para estudarmos [...].” (Bruna)</p> <p>“ [...] a gente tem que seguir as diretrizes da educação infantil, do currículo [...].” (Carla)</p>
O lúdico, as brincadeiras	<p>“ [...] eu acredito muito na ludicidade [...] Eles aprendem brincando.” (Carla)</p>
A comunidade, o entorno da escola	<p>“ [...] trabalhar um pouco o que a família acha mais importante que é número, letra.” (Bruna)</p> <p>“ [...] Vou a muitas comunidades, vou ao teatro da comunidade e vejo o que eles estão fazendo, o que a associação está fazendo e trago pra dentro da escola.” (Débora)</p>
O projeto pedagógico da escola	<p>“Primeiro tem os projetos da escola, que tenho dar continuidade.” (Carla)</p>

	“Eu vou no projeto. [...] Aí eu procuro na semana, procuro ver os projetos que estão acontecendo nessa área.” (Ester)
--	---

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Todas essas fontes em que se fundam a ação dos docentes são complementares, mas aparecem de maneira fragmentada se nós pensarmos nos discursos das professoras como um todo. Cada uma reconhece um ponto a ser considerado quando nos voltamos à prática em sala de aula.

A entrevistada que cita três fontes diferentes e as relaciona é a professora Carla: o projeto pedagógico da escola, o currículo da educação infantil como norteador de sua ação e a ludicidade. A professora Débora tanto se baseia nas necessidades das crianças quanto no repertório que a comunidade do entorno produz.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem teatral, observamos que há uma multiplicidade de ideias, porém não encontramos atividades que trabalhem as especificidades desta linguagem, mas aspectos genéricos, sem detalhes. O tratamento didático dado a esta linguagem apresenta-se com objetivos amplos para as crianças e não possui um enfoque nítido sobre os motivos de se realizar tal trabalho com os alunos. A dramatização como uma forma de comunicação e sua utilização na construção e condução da linguagem teatral não aparece na fala das entrevistadas.

Apesar da falta de intenções mais específicas, as entrevistadas não limitam a linguagem teatral a espetáculos formais, enxergando outras vivências que podem demonstrar que esse trabalho não exige um produto final acabado, mas sim uma atenção a seus processos com os alunos.

Outro ponto a ser apresentado refere-se à naturalização desta linguagem nas crianças, como se todas já produzissem a linguagem teatral espontaneamente e não houvesse a necessidade de um trabalho mais elaborado por parte dos professores. Realmente, as crianças em geral possuem aptidões dramáticas em suas brincadeiras de faz de conta. Nós discutimos no item 3.1 sobre a mimese humana, essa capacidade que surge na infância de imitarmos outros e assumir diversos papéis, e o item 2.4 traz também uma discussão sobre o faz de conta da criança, no qual elas podem representar diversos personagens durante suas brincadeiras. Percebemos, assim, que as crianças demonstram facilidade em imitar esses *outros* que estão ao seu redor. Mas isso não quer dizer que empreendam com intencionalidade cada vez maior a sua gestualidade na comunicação de ideias.

Pelo que percebemos, a linguagem teatral é equiparada à qualidade natural das crianças de realizar dramatizações. Assim, as especificidades desta linguagem deixam de ser trabalhadas tanto por não haver uma reflexão sobre o que é linguagem teatral quanto por imaginarem que as crianças já nascem fazendo teatro, como afirma a professora Carla. Se estas habilidades são inatas, qual o motivo de desenvolvê-las nas crianças?

Isso nos aponta a uma relação com a concepção de infância apresentada no segundo capítulo a partir de Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma ideia utópica de que há na criança valores, virtudes e bondades inatas. Colocamos que essa visão pode ser associada a atividades de expressão livre sem desafiar as crianças em novas explorações. Outra fala da professora Carla que apoia essa nossa construção é essa: “[...] está intrínseco neles, parece que já nascem conhecendo essas histórias”.

Também dissemos nesse mesmo capítulo que, muitas vezes, os professores de educação infantil descrevem sua ação como centrada na criança. Esse aspecto de centralidade, se não estiver bem fundamentado, amplia um fazer sem intenção. Esta visão se articula com uma concepção espontaneísta, de que não é necessário o desenvolvimento de relações e processos de intervenção por parte dos adultos.

Preservar a espontaneidade da criança não quer dizer *fazer livre* sem uma intervenção, mas, como dissemos no item 3.2, é necessário um equilíbrio. Esse espontaneísmo é necessário e pode ser qualificado e lapidado para uma atuação mais intencional por parte da criança, mas uma visão puramente espontaneísta não possibilita enxergarmos o objeto artístico como uma forma de conhecimento.

Já falamos no segundo capítulo que o ambiente escolar muitas vezes é considerado problemático, mas nossa postura frente a essas dificuldades pode ser variável. Podemos encarar essas dificuldades como desafios a serem superados ou ficar imóveis frente a esses problemas.

As professoras entrevistadas nos apontam algumas de suas dificuldades quanto ao trabalho com a linguagem teatral. Tais dificuldades são, por exemplo, de ordem pessoal, como no caso da professora Ana, que demonstra claramente que não trabalha com a linguagem teatral por uma dificuldade particular, mas não revela de qual tipo. Essa dificuldade é uma justificativa para não realizar o trabalho com os alunos.

Outros problemas apresentam-se como falhas estruturais, como exposto pela professora Bruna: a falta de material e a inclusão de alunos com necessidades especiais (que também perpassa aspectos formativos). Para ela, esses dois pontos são problemáticos e dificultam a realização de um trabalho melhor.

Nesta pesquisa, verificamos que não há a necessidade de materiais para a realização de um trabalho com a linguagem teatral. Na utilização de jogos dramático-teatrais, o gesto empregado é mais relevante que o uso de objetos, cenários e fantasias. No item 3.4, traçamos paralelos entre esses dois tipos de jogos. Nesta visão, o professor abandona temas ou histórias prontas a serem encenadas/apresentadas. Há uma “desconstrução” de um teatro onde são necessários palco, plateia, ensaio, falas pré-estabelecidas, mas, para a professora Bruna, a falta de fantasias compromete o trabalho com a linguagem teatral: “Se você dá uma fantasia, você vê que tem que restringir, pegar o dia que mais falta criança, porque não tem o número de fantasias para todos. Falta de material mesmo. Você acaba deixando de fazer mais, não é que a gente não faça, a gente faz, mas poderia fazer mais” (Bruna).

A professora Carla coloca um ponto muito interessante, que é o inicio da carreira docente e como essa adaptação pode ser problemática, já que diz que poderia fazer mais, mas é nova na escola. Esse aspecto levantado vai de encontro com a ideia de que toda professora recém-formada já é uma educadora infantil.

Arce (2001) nos traz em seu artigo o mito da educadora nata. Ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a mulher “naturalmente” educadora, visão segundo a qual a educadora é guiada pelo coração em detrimento de uma formação profissional. Mas, quando a professora Carla apresenta a adaptação do profissional de educação infantil como algo problemático, entra em conflito com essa ideia de a mulher estar pronta para esta ação. Essa imagem reforçada das professoras de educação infantil como prontamente aptas e sua ação educativa como uma “missão de mãe” influenciou por muito tempo as posturas profissionais.

A formação de professores de educação infantil é um processo contínuo. É necessário investimento tanto das escolas e das secretarias de Educação quanto do profissional que se dispõe. No item 2.3.4 falamos sobre a formação docente. As escolhas dos professores sobre o que ensinar e como ensinar é reflexo de sua visão sobre o ensino e também as condições internas de seu trabalho e de formação. A falta de formação faz com os professores atuem movidos por concepções construídas ao longo de suas histórias pessoais ou de acordo com as imagens reforçadas de sua profissão.

A formação de professores também aparece como problemática na fala da professora Ester, que demonstra terem sido insuficientes suas aulas sobre teatro na faculdade. Além disso, ao dizer que foi mais teórico do que prático, parece demonstrar dificuldade de enxergar a

relação que existe entre teoria e prática. Ou será que as aulas foram tão ínfimas a ponto de não haver possibilidade dessa construção?

A professora constata que os aspectos teóricos em sua aula de teatro eram predominantes, mas “[...] a prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente” (SEVERINO, 2012, p. 9).

4.6.2 Muitas definições para a linguagem teatral

Ao longo das entrevistas, notamos que as professoras associaram o desenvolvimento da linguagem teatral a outras atividades realizadas em suas escolas, como, por exemplo, a brincadeira no parque, brincadeiras de imitação em roda, contação de histórias etc. Algumas apresentaram claramente um intercâmbio entre o brincar e o fazer teatral ou entre a literatura e o teatro, demonstrando as múltiplas linguagens que compõem a linguagem teatral.

No terceiro capítulo, tivemos a preocupação em construir sentidos para a linguagem teatral. Essa construção diferenciou os termos “linguagem teatral”, “dramatização” e “teatro”. Apesar de possuírem interligações, optamos por diferenciá-los, pois os três possuem características que lhes são próprias.

Para continuarmos essa discussão, temos de revisitar os sentidos atribuídos à dramatização e à linguagem teatral construídos ao longo do item 3.2. Dramatizar é inerente à cultura humana, à sua capacidade de representação simbólica. Muito do que as professoras entrevistadas realizam com seus alunos está atrelado à dramatização. A linguagem teatral é um emaranhado de signos com o intuito de comunicar algo a alguém a partir de aspectos físicos e espaciais específicos do teatro.

Mas, durante as entrevistas as professoras associam o desenvolvimento da linguagem teatral a qualquer proposta dramática que a criança realiza. Assim, qualquer atividade de dramatização, dirigida ou não, já estaria desenvolvendo a linguagem teatral? Na fala das entrevistadas não aparece diferenciação entre a dramatização espontânea vivida durante as brincadeiras e a representação teatral. Ambas as ações são colocadas dentro de um mesmo parâmetro.

A imitação e o faz de conta são os pontos de partida, porém é necessário prover o desenvolvimento da linguagem e do teatro como forma de arte que se constituiu ao longo do tempo. Somente a imitação e o não desenvolvimento dos vários elementos que compreendem uma encenação como linguagem não fará com que as crianças avancem em suas aprendizagens

sobre o teatro. Ainda não sabemos como esse momento é qualificado e se permite aos alunos constituírem relações que desenvolvam a sensibilidade.

Já falamos anteriormente que a dramatização espontânea pode ser aproveitada para desenvolver a linguagem teatral e poderá ajudar a criança a descobrir sua expressividade. Mas não podemos presumir que, apenas ao considerar essa manifestação da criança por meio do brincar, estaríamos desenvolvendo a linguagem teatral.

A seguir, elencamos alguns trechos das entrevistas em que as professoras apresentam uma série de intenções e definições para a linguagem teatral.

Quadro 14 – Definições e intenções para a linguagem teatral

Definições e intenções	Trechos das entrevistas
Socialização, conduta	“Para mim a intenção não é que a criança vá lá e assista à peça, entre no ônibus e volte para a escola, mas que aprenda a se comportar no ambiente, conhecer outros espaços, conviver com outros tipos diferentes de pessoas.” (Ana)
Fantasia, imaginação	“[...] a fantasia livre eles fazem em muitos momentos.” (Bruna) “Tem os momentos livres, mas eu interfiro também para motivar a imaginação deles.” (Carla)
Brincadeiras, faz de conta	“A gente até brinca disso, nos momentos de roda, ‘o chefinho mandou’, ‘imitar uma bruxa’, que já acho que é uma iniciação ao teatro.” (Bruna) “Desde pequenino a gente nasce um ator, a começar com o faz de conta [...].” (Carla) “Nos momentos de faz de conta tá muito presente, nas cantigas de roda, nas brincadeiras, na hora deles vivenciarem o papel do outro.” (Carla)
Imitação	“[...] dirigido quando a gente imita os bichos, como eles são menores, a minha sala eles têm 4 anos, eu comecei mais por imitação de bichos, de personagens, de fada, de bruxa (não uma história inteira ainda, porque eles são

	muito pequenos), mas essa imitação, esse jeito de agir, de andar, eles já fazem já.” (Bruna)
Leitura de histórias	“Pego um livro, a gente vai fazendo uma leitura, a gente vai conversando no decorrer da leitura; ou é uma história que a gente não tem o livro, vai pegando os próprios alunos como personagens [...].” (Ester)
Jogos de regras	“Nossa, eles transformam tudo em teatro, tudo. A rotina deles em sala de aula é jogo de amarelinha. Eles colocam um teatro junto, entendeu?” (Débora)
Música	“Tudo o que eu faço é voltado para isso, as minhas músicas (que eu canto) [...], como se já fosse em forma de teatro também.” (Débora)

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Como já declaramos, a linguagem teatral se utiliza de outras linguagens e a compreendemos como uma arte transdisciplinar, ao reunir aspectos de diferentes áreas. A literatura, a pintura, a música, a dança etc. compõem facilmente um espetáculo teatral. Ao trabalharmos com a linguagem teatral na educação infantil, podemos ao mesmo tempo estar desenvolvendo outras manifestações artísticas.

Mas, tudo o que nos foi dito é linguagem teatral? Para as entrevistadas, socialização é linguagem teatral, brincadeira é linguagem teatral, leitura é linguagem teatral! E como ficam as especificidades desta linguagem? Como assinalamos na “Introdução” deste trabalho, o próprio documento da SME-SP *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem: educação infantil* (SÃO PAULO, 2007) aponta para a integração da linguagem teatral com outras linguagens, mas traz a necessidade de se trabalhar com elementos específicos desta arte, reconhecendo que ela possui características próprias que podem ser levadas às crianças.

Para que a linguagem teatral aconteça, é necessária uma intencionalidade gestual cada vez maior da criança para empreender uma comunicação com os seus espectadores. Não conseguimos visualizar esta intenção por parte das professoras. Elas descrevem muitas outras, porém esse elemento fica de fora.

Retomaremos uma citação de Boal (2005, p. ix) presente no item 3.2 que afirma que:

A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la. Os não-atores, ao contrário, ignoram estar fazendo teatro, falando teatro, isto é, usando a linguagem teatral.

Os depoimentos, em geral, igualam a dramatização espontânea da criança e a linguagem teatral. Essa equiparação demonstra uma falta de consciência sobre a utilização dessa linguagem. Mas somente quem se formou ator está apto a utilizá-la e entendê-la? A própria pesquisadora neste estudo não possui formação em Artes Cênicas. O que nos impulsiona à compreensão sobre a linguagem teatral é acreditar no princípio de Spolin (2005, p. 3), de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco”. As motivações e intenções das professoras entrevistadas são diversas e muitas vezes não têm relação direta com a linguagem teatral. Essa multiplicidade de intenções dificulta uma ação mais específica da linguagem, ampliando um fazer aleatório e abrangente.

4.6.3 Além do gosto pessoal

Vamos nos deter inicialmente na fala da professora Ana, que justifica o não planejamento de ações referentes à linguagem teatral a partir de um gosto pessoal. É interessante a fala da professora Ester que demonstra uma aproximação a esta ideia: “Se a pessoa não gosta da coisa, não vai pra frente, não”. Sabemos que o professor irá expressar o que considera relevante para o desenvolvimento de seus alunos por meio de sua prática, mas isto deve estar muito além de uma relação entre gostar e não gostar.

Se, como diz o provérbio popular, o gosto não se discute, vamos compreender que o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (OSTETTO, 2011, p. 32).

Ostetto (2011) demonstra a relevância da exposição e da interação com os objetos artísticos e como estas relações apoiam a criação de um gosto pessoal que pode mudar ao longo do tempo.

No item 3.3 vimos que desde a Antiguidade Clássica podemos encontrar escritos de filósofos gregos e romanos nos quais foram produzidas considerações sobre Teatro e Educação. Ainda dissemos que o teatro, ao longo da História, foi um importante instrumento formador. A professora Ana considera o teatro como instrumento formador apenas para a conduta das

crianças (como apontado no item anterior), mas em sua fala desconsidera os conhecimentos e vivências que o teatro pode proporcionar.

Como vimos no capítulo anterior, para Courtney (2003, p. 57), uma educação dramática “é um modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e auxilia a crescer”. Será que isto não aparece no discurso dessas professoras? Esse aspecto sobre o quanto a linguagem teatral é importante para o desenvolvimento da criança é pouco apresentado pelas entrevistadas.

Também já observamos que as escolas, em geral, são uma importante mediação entre a criança pequena e o teatro (embora não a única) e, como uma das referências, deve refletir sobre tempo, espaços e organização dedicados a esta mediação. Parece-nos que as atividades são mais pautadas nas afinidades dos adultos com o objeto de conhecimento do que no direito dos alunos a uma multiplicidade de vivências no ambiente escolar. Podemos tomar como exemplo outras falas nas entrevistas, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 15 – Direitos dos alunos *versus* intervenção dos adultos

Intervenção dos adultos	Trechos das entrevistas
Cobrança social	“Uma cobrança de você trabalhar as outras áreas também. Aí, então, você vai deixando um pouco de lado o teatro, deixando um pouco de lado a brincadeira, para trabalhar um pouco o que a família acha mais importante, que é número, letra [...].” (Bruna)
Afinidades com o objeto artístico	“Na minha formação, é fácil incluir isso dentro da minha rotina, porque eu tenho essa formação, mas se a gente for pegar a nossa realidade, nem todos os professores têm essa habilidade, porque na faculdade não tem muito isso.” (Carla)

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Portanto, um entrave descoberto nas entrevistas para o desenvolvimento da linguagem teatral na educação infantil diz respeito a o quanto o gosto pessoal ou as cobranças externas interferem no direito dos alunos a terem contato com esta linguagem.

É de extrema importância o contato das crianças com os objetos e manifestações artísticas para que elas tenham seu repertório de gestos ampliado. Além disso, dramatizar auxilia nos processos de compreensão dos outros e do mundo à nossa volta.

No item 2.5, discutimos a finalidade da educação. Esses processos educativos têm por finalidade “[...] conduzir a vida, cuidando para que os sujeitos se relacionem com a natureza, com seus semelhantes e com sua produção cultural” (SEVERINO, 2012, p. 84). Ao trabalharmos a linguagem teatral com os alunos, estamos promovendo espaços para desenvolver relações com o espaço, com seus semelhantes, além de produzir criativamente objetos artísticos.

Se vivemos em um mundo em que a残酷 está presente, cada vez mais temos de instaurar processos educativos em que se desenvolva nos alunos uma aptidão maior para compreender os problemas fundamentais da humanidade e como tratar esses problemas. A linguagem teatral permite que criemos esses espaços de discussão e experimentação, considerando a sensibilidade dos sujeitos envolvidos.

4.6.4 Outras considerações sobre os depoimentos

Algo que achamos pertinente considerar é a linguagem utilizada por algumas das entrevistadas e como estas se apresentam. Acreditamos que não é somente uma maneira de dizer algo, mas esta forma de falar também possui uma ideia embutida. Vamos tomar a entrevista da professora Carla, por exemplo. Ela repetidamente utiliza o advérbio “também” para expressar-se. Logo abaixo, colocamos as frases extraídas de seu depoimento, numerando-as para facilitar sua localização ao comentarmos.

Quadro 16 – Frases da professora Carla nas quais utiliza o advérbio “também”

- 1) “Tem os momentos livres, mas eu interfiro **também** para motivar a imaginação deles.”
- 2) “Aí eles já brincam, improvisam na hora, ou eu gosto **também** de, por exemplo, o pano mágico, que eu trago um tecido e esse pano pode se transformar em outra coisa.”
- 3) “Tem momentos planejados **também**.”
- 4) “[...] a gente tem que seguir as diretrizes da educação infantil, do currículo, pra **também** não sair da linha da educação infantil.”
- 5) “[...] então eu tive que dar aulas pra poder me manter **também** nos palcos.”

- | |
|--|
| 6) “Então, eu fui junto com o meu trabalho de atriz, também dando aula e gostando muito.” |
| 7) “Na Pedagogia também descobri a contação de histórias.” |
| 8) “Hoje eu também sou contadora de histórias, uma linguagem que eu também pude reunir tudo isso, principalmente o Teatro com a Educação.” |

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Inicialmente, percebemos a ênfase dada ao vocábulo “também” na terceira frase. O planejamento apareceu como secundário na ação desta professora. Após a leitura e releitura, percebemos que, ao longo da entrevista, a professora utilizou outros “também” e que podíamos significá-los.

Em alguns trechos ela o utiliza para o que deve acrescentar, para o que não pode deixar de fazer, como na frase 3. Em outros momentos, utiliza-o para alertar ou destacar algum ponto relevante, como, por exemplo, na frase 7, onde chama a atenção para a sua descoberta na Pedagogia.

Há um paralelo no uso do “também”: serve para alertar ou para acrescentar. Nas frases 1, 3 e 4, percebemos um destaque para o que esta profissional não pode deixar de fazer. Não pode deixar de planejar (mesmo que este se apresente como secundário em sua fala), não pode deixar de seguir o currículo da educação infantil e não pode deixar de intervir nas produções de seus alunos. Já nas frases 2, 5, 6, 7 e 8, ela alerta para pontos importantes para si, como sua formação.

Agora iremos tomar a entrevista da professora Bruna. No trecho final da entrevista, ela nos apresenta três falas:

Quadro 17 – Frases da professora Bruna

- | |
|---|
| “[...] deixando um pouco de lado o teatro, deixando um pouco de lado a brincadeira.” |
| “Você acaba deixando de fazer mais , não é que a gente não faça, a gente faz, mas poderia fazer mais.” |
| “[...] às vezes o Teatro, as Artes e a Música (que também é muito importante) fica para segundo plano. ” |

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Nessas três frases, a professora Bruna apresenta na prática o que colocamos no item 2.3.1 ao trazermos a discussão sobre as Artes na periferia do currículo escolar, observando que os espaços dedicados às Artes muitas vezes são encarados com frivolidade. Além disso, mostramos que há um enfraquecimento dos espaços para a produção e a apreciação artística e, mesmo que implicitamente, a hierarquização do currículo coloca as Artes em um escalão inferior. A professora afirma que o Teatro, as Artes e a Música são importantes, mas mesmo assim são deixados de lado.

4.6.5 Paralelos entre as falas: o gesto da criança e a solicitação do espetáculo

Achamos pertinente demonstrar a polaridade do título e sua presença nas práticas educativas das entrevistadas. O gesto da criança e a solicitação do espetáculo demonstram visões antagônicas e complementares no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa.

Por meio da leitura das entrevistas, conseguimos levantar ideias que demonstram a valorização do teatro em seu aspecto formal (espetáculo) e a gestualidade infantil. Algumas professoras indicam claramente seu posicionamento no que se refere ao desenvolvimento da linguagem teatral, enquanto outras apenas sugerem indiretamente um posicionamento.

Quadro 18 – O gesto da criança e a solicitação do espetáculo: posicionamentos

Professora entrevistada	Espetáculo	Gesto da criança	Algumas ideias que corroboram o posicionamento: uma leitura direta e indireta
Ana			“[...] Eu não gosto e não acabo incentivando, eu sei que tá errado, que poderia fazer mais. O que eu deixo é assim: tem fantoche ou dedoche. Eles contam a história do jeito deles, eles representam a história, mas não é uma coisa planejada.”
Bruna		X	“[...] eu comecei mais por imitação de bichos [...] não uma história inteira ainda, porque eles são muito pequenos [...] já acho que é uma iniciação ao teatro.”
Carla	X	X	“[...] o teatro tá na criança. [...] os momentos das brincadeiras livres [...] eles estão inventando.” “Por exemplo, o teatro de bonecos. Às vezes eu leo uma história, trago bonecos e eles tentam relembrar contando ou a gente faz, por exemplo, uma improvisação teatral com eles.”

Débora	X		“[...] sempre ensino através do teatro.” “A criança [...] apresenta um teatro pro pai [...].”
Ester	X		“Pego um livro, a gente vai fazendo uma leitura, a gente vai conversando no decorrer da leitura; ou é uma história que a gente não tem o livro, vai pegando os próprios alunos como personagens.”

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

As professoras Carla e Débora apresentam de forma clara uma prática cotidiana de atividades para o desenvolvimento da linguagem teatral com seus alunos. A prática de Carla tende para o desenvolvimento da gestualidade infantil a partir do teatro, mas também valoriza o espetáculo. Quando afirma “o teatro está na criança” e “a questão da imaginação te teletransportar pelo universo, isso já está vivo dentro da criança”, podemos perceber a naturalidade com que lida com a linguagem teatral. Ela também aproveita as brincadeiras e utiliza a improvisação teatral (cujo foco está no movimento e na gestualidade): “a gente faz [...] uma improvisação teatral” e “eu acredito muito na ludicidade [...] Eles aprendem brincando”. Por possuir formação na área artística, demonstra conseguir propor atividades e intervir na realidade: “tem momentos livres, mas eu interfiro também para motivar a imaginação deles”.

Já na prática da professora Débora percebemos um estímulo maior para o aspecto formal do teatro, ou seja, a apresentação seria seu objetivo e produto final: “tem a parte da apresentação”. Toda a descrição de como realiza suas aulas e sua rotina culminam em uma apresentação à qual os familiares das crianças também assistem: “A criança [...] apresenta um teatro pro pai”.

Em relação às outras entrevistadas é maior a dificuldade em enxergar qual é a sua posição frente à prática teatral com as crianças. Mas, apesar de não exporem claramente em suas falas qual é o seu posicionamento, pudemos extrair indiretamente os aspectos mais valorizados por elas.

A professora Ana deixa claro que não realiza este tipo de atividade com seus alunos e que não gosta. Percebemos, então, que ela não acha importante esta linguagem no que tange ao desenvolvimento do espetáculo e tampouco na gestualidade infantil. Nem um, nem outro.

A professora Bruna relaciona as brincadeiras de imitação e sua progressão com a linguagem teatral. Ela acredita que se inicia este trabalho com brincadeiras para posteriormente se chegar à apresentação teatral.

Com a professora Ester, encontramos a utilização de uma história para o desenvolvimento da linguagem teatral. Ao refletirmos sobre esta ação, encontramos sua

necessidade de ater-se a uma sequência ou a personagens “prontos”. Com isto, notamos a valorização de aspectos mais formais para a prática teatral com as crianças, pois há menos espaço para suas interferências criativas.

A hipótese que levantamos *a priori* é esta: apesar dos novos estudos sobre Teatro e Educação, na educação infantil se privilegiam apresentações teatrais em seu aspecto formal, com o uso de palco e outros requisitos, em detrimento do trabalho com expressão e sensibilidade; e se considera com mais ênfase a estética de quem assiste ou aprecia do que a sensibilidade de quem participa.

Ao analisarmos o conjunto, podemos perceber que a maioria das professoras entrevistadas valoriza apresentações teatrais em seu aspecto formal, apesar de não utilizarem palco ou outros requisitos para demonstrar isto mais claramente. Encontramos alguns sinais que remetam a um trabalho mais voltado à valorização do espetáculo.

Com relação à sensibilidade da criança e sua estética, não conseguimos indícios muito claros das entrevistadas, mas a professora Débora revela a participação dos familiares como espectadores das produções infantis, embora não demonstre se considera mais a opinião de quem assiste ou de quem atua.

Nossa hipótese levantada é contemplada parcialmente. Não conseguimos perceber como a estética se encaixa na fala das professoras, como percebem o que é produzido e se valorizam ou não a sensibilidade infantil.

Há limites para a nossa apreensão, mas procuramos demonstrar os consensos e conflitos nas entrevistas, em diálogo com nosso objeto de estudo. “Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim é o desafio, não a resposta” (MORIN, 2011a, p. 102). Dentro dos limites, tecemos um pensamento que gera um circuito produtivo entre o que pesquisamos sobre a linguagem teatral, sobre a educação infantil e as falas das entrevistadas. Todo esse circuito foi organizado/desorganizado/organizado e atravessado pelo paradigma da complexidade. A seguir, apresentamos as ideias descritas anteriormente, articuladas em um sistema em rede.

4.7 REDE DE IDEIAS: TECENDO FIOS

O complexo – aquilo que está entrelaçado em conjunto – constitui um tecido estreitamente unido, embora os fios que o constituam sejam extremamente diversos. A complexidade viva é a diversidade organizada. (MORIN, 2011b, p. 402)

Para integrar as ideias que foram discutidas anteriormente, delineamos uma interligação orgânica dos aspectos apresentados nas entrevistas. Entre essas ideias não cabem apenas complementaridades, mas também antagonismos, e nesse jogo de aproximações e concorrências construímos uma rede que simboliza as influências desses aspectos e como se articulam entre si.

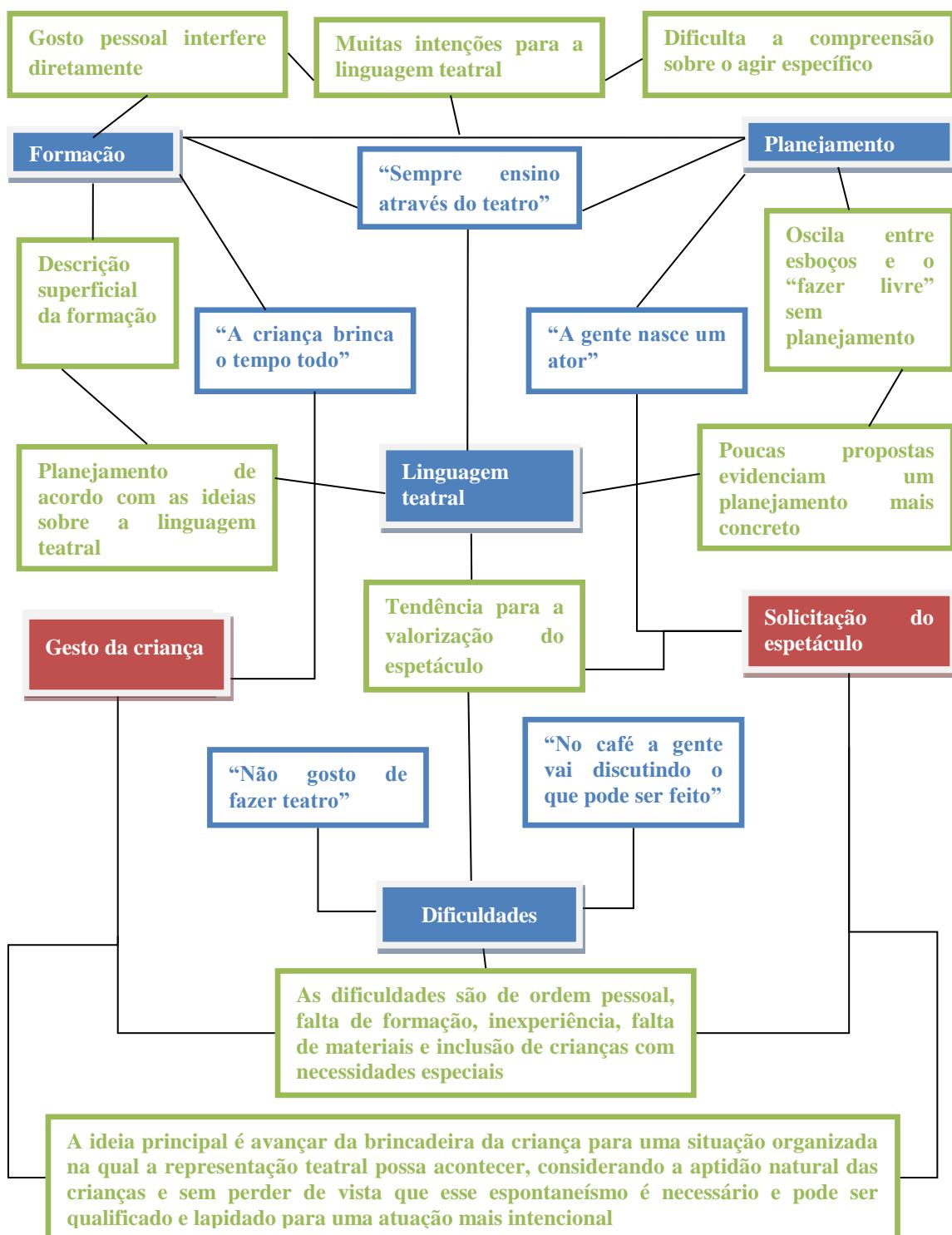
Com base na diversidade de ideias levantadas, é possível perceber as múltiplas forças que interagem com a ação do professor. Trouxemos quatro aspectos em destaque e, ao longo da discussão, percebemos como eles se relacionam e comunicam os modos de pensar e agir das professoras entrevistadas.

Planejar atividades sobre a linguagem teatral tanto depende da formação dos professores quanto da postura frente a essa linguagem, das ideias que os educadores possuem sobre o teatro e de como lidam com as perturbações e dificuldades que se apresentarão ao longo da proposta.

[...] a complexidade indica que tudo se liga a tudo numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no cosmos, mas está sempre em relação a algo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza e o distingue, simultaneamente. Como o termo latino indica: “complexus – o que é tecido junto” (Edgar Morin). (PETRAGLIA, 2006, p. 23)

Por mais diversas que sejam as ideias apresentadas pelas entrevistadas, elas se relacionam, pois nada está isolado. A seguir, apresentamos esta construção.

Esquema 2 – Rede de ideias traçada a partir das entrevistas



Legenda:

Título da entrevista

Reflexão sobre as entrevistas

Temas para discussão levantados

Tendências apresentadas conforme interpretação

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

O esquema da rede é tecido por linhas e não por setas. A seta, de certa forma, indica um aspecto sobre o outro ou para o outro. Mas o objetivo deste desenho é demonstrar que há ligações entre as ideias e que estas caminham em conjunto.

Essa rede não somente tem a intenção de mostrar influências entre as ideias, mas de incluí-las dentro de um processo de simbiose no qual um aspecto depende do outro para poder existir. Por exemplo, a maneira como apresento atividades de linguagem teatral aos meus alunos depende de minha formação e de qual enfoque é valorizado. Essas trocas permitem saber o quanto um aspecto é indispensável para entender outro. Essa arquitetura não possui hierarquizações de nenhum tipo, apenas a centralidade nas ideias retiradas das entrevistas.

Ao elaborarmos essa forma de apresentação, tentamos sintetizar esquematicamente as ideias que mais chamam a atenção nas entrevistas realizadas. Edgar Morin tece em seus trabalhos numerosas interações e inter-retroações de ideias e conceitos. Ele nos fornece um pensamento organizacional construído em redes ou circuitos como, por exemplo, ordem-desordem-organização, vida-morte e o circuito indivíduo-sociedade-espécie.

5 FECHAM- SE AS CORTINAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acabou a peça. Cometeu-se o espetáculo. Lentamente
 Esvazia-se o teatro, um intestino relaxado. Nos camarins
 Os ágeis vendedores de mímica improvisada e retórica rançosa
 Lavam suor e maquiagem. Finalmente
 Apagam-se as luzes que puseram à vista o triste trabalho, e
 Deixam na penumbra o belo vazio do palco maltratado.
 Na plateia sem espectadores, ainda com leves aromas
 Senta-se o pobre autor de peças, e insaciado procura
 Lembrar-se.
 (BRECHT, 2012, p. 252)

Um colega uma vez me disse que uma pesquisa nunca termina. O autor de um trabalho resolve parar e é inconcluso seu estudo. Sempre há mais a ser investigado, lido e analisado. Sinto-me o próprio autor de peças descrito no poema acima, sentada, insaciada a lembrar-me do que foi realizado até agora e do que posso vir a realizar.

Este percurso foi movido por dúvidas e preocupações, mas a epistemologia da complexidade nos ensina que estas podem nos mobilizar a encontrar novas soluções aos desafios com que nos deparamos cotidianamente. O caminho traçado neste estudo perpassa o ensino das Artes na educação infantil, por concepções de infância e crianças, pela linguagem teatral e pela fala do grupo de professoras entrevistadas. Tecendo relações entre esses pontos podemos estabelecer algumas sínteses.

Entre os gestos das crianças e a solicitação do espetáculo, entre o que a criança produz e o que lhe é requisitado há inúmeras possibilidades. Este trabalho embrenhou-se por esse hiato na tentativa de aproximá-lo um pouco mais, na tentativa de religar o que está disjunto. O estudo não buscou trazer somente o faz de conta, a brincadeira espontânea da criança (apesar de considerarmos isso quando falamos da conduta infantil); também não procurou dar conta de um trabalho com o teatro em seu aspecto formal. Traçamos uma rota intermediária que tanto valoriza a produção infantil quanto as características que são próprias da linguagem teatral.

Para a criança pequena, não há separação entre sua brincadeira e o conhecimento. A criança conhece o mundo e produz conhecimentos brincando. Cabe ao adulto ajudá-la na organização desta produção e nos estímulos necessários para continuar seu caminho pelo saber.

Como já dissemos, a arte vivenciada pela maioria das crianças em instituições educativas é marcada por rupturas entre razão e emoção, entre corpo e mente. As crianças são pessoas inteiras que possuem sentimentos, ideias e percepções que constroem sua visão da realidade. A complexidade também nos auxiliou a compreender que é importante religar os

saberes, mas só isto não basta: também é necessário ir além, procurando novas formas de pensar e tratar esses conhecimentos.

Talvez porque nossos modelos de teorizar a realidade educacional não nos tenham permitido ir muito além de nossas disciplinas e ser realmente transdisciplinares, não só religando os saberes que elas contêm, mas reinventando novas maneiras de pensar que fizessem cada uma delas ir mais longe e levassem o pensar a ser mais dinâmico para dar conta da complexidade do real. (ALMEIDA; PETRAGLIA; DIAS; QUEIROZ; LORIERI, 2006, p. 9)

Neste estudo reconhecemos os desafios, mas é possível encontrar saídas se permanecermos abertos a novas maneiras de pensar e agir. O pensamento complexo permitiu essa abertura, mostrou que a incerteza faz parte da condição humana. Nós, como professores, ainda pautamos nossa ação com base em certezas e, quando estas são perturbadas pela ação dos alunos, podemos nos frustrar se não alcançarmos o que foi traçado previamente. “Todo ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte.” (MORIN, 2010, p. 62).

O programa nos dá segurança, porém a todo o momento somos provocados e as situações previstas inicialmente podem ser modificadas completamente. Precisamos valer-nos da estratégia que não se baseia somente nas ideias iniciais, mas nas decisões sucessivas que tomamos ao longo da ação. É necessária uma formação que nos habilite a lidar com estratégias, que nos ajude enfrentar o novo com maior competência.

Toda a discussão sobre a sensibilidade dos gestos das crianças e sua estética foi abordada para pensarmos sobre a vida que pulsa nas escolas. A complexidade permite entender a estética além do objeto artístico e, como atividade cotidiana, pode acender nossas emoções. Esse debate trouxe à tona o papel da sensibilidade na escolarização e como, ao considerarmos o ser humano em sua subjetividade, auxilia alunos e professores na compreensão da condição humana. Como já falamos no segundo capítulo, a educação escolar carece discutir sobre a dimensão afetiva do ser humano. Conhecer passa também por desejos, sonhos, emoções. O objeto de estudo desta pesquisa permitiu estabelecer esse vínculo entre conhecimento e sentimento.

O problema de pesquisa foi: quais os espaços que as crianças têm para desenvolver o sentir nas experiências com a linguagem teatral? A sensibilidade estética de meninos e meninas é considerada nas ações e reflexões de professores? Trouxemos na pesquisa bibliográfica toda uma discussão que valoriza o desenvolvimento do teatro a partir da estética das crianças e de sua sensibilidade; porém, nas entrevistas fomos colocados diante de outro panorama. Quando pensamos que a problemática principal era a ligação do brincar infantil e dos sentimentos com

os saberes e conhecimentos sobre o teatro, foi difícil encontrar vestígios que remetessem a essa aproximação. As emoções e os sentimentos dos alunos não aparecem nos discursos das entrevistadas e isto demonstra o quanto na escola ainda se valoriza o conhecimento somente a partir de fontes objetivas, apesar de também não encontrarmos nas falas aspectos que tratassem de conhecimentos específicos do teatro.

Como já dissemos, a obra de Morin demonstra que nas Artes, em toda forma de expressão, há um pensamento profundo sobre nossa condição humana: religam-se os anseios existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive ódios, amores, delírios, felicidades. Desde o início, tentamos demonstrar a importância de trabalharmos com o *sentir* a partir do estado estético inerente aos humanos, e a linguagem teatral permite experimentarmos diversos sentimentos e expressá-los, além de nos colocarmos diante do outro em um esforço de empatia.

A princípio tínhamos como meta investigar quais são os espaços para o sentir no desenvolvimento da linguagem teatral, mas por meio do grupo voluntário percebemos que os espaços para desenvolver a linguagem teatral nas escolas são mínimos e o trabalho apresentado pelas professoras possui algumas inconsistências. Verificamos que, antes de considerar as emoções, é necessário buscar novas formas de trabalhar com a linguagem teatral e investir na formação docente.

Notamos que a ação educativa das professoras entrevistadas é oscilante: ora demonstram uma intenção, ora o fazer livre é empregado. Em geral, não há a compreensão de que o “fazer livre” também deve ser planejado e não acontece por mero acaso. Essas dificuldades sobre *o que fazer e como fazer* esbarram no *por que fazer*. Parece que não estão muito claros os motivos das formas de atuação descritas pelas professoras.

A linguagem teatral aparece com muitas definições que podem ser resultado de não se entendê-la completamente ou de se entendê-la a partir de múltiplos enfoques. Acredito que a primeira ideia é a verdadeira. Por não se compreender de fato os sentidos desta linguagem, acredita-se que o faz de conta é equivalente ao desenvolvimento da linguagem teatral e não é necessária uma intervenção pontual e planejada. Quando a dramatização ocorre de forma intencional, esta aparece para desenvolver outros aspectos que não possuem relação direta com as especificidades da linguagem teatral.

Tivemos grande preocupação em entender as diferenças entre dramatização, teatro e linguagem teatral, até para justificar a escolha do termo, e acreditamos que esse processo de aproximações e separações foi importante para nortear as intenções deste estudo (terceiro capítulo).

Concebemos a linguagem teatral como um emaranhado de signos com o intuito de comunicar algo a alguém a partir de aspectos físicos e espaciais específicos do teatro, sempre considerando a experiência estética envolvida neste processo, e percebemos uma distorção do trabalho pedagógico voltado a esta linguagem. Esse processo parece estar reduzido ao “fazer livre” da criança, que é diferente de preservar sua espontaneidade.

Ao longo da História, o teatro foi um grande e importante instrumento formador. Portanto, não podemos desconsiderar o papel que a linguagem teatral pode e deve desempenhar no cotidiano escolar como um todo e especificamente na educação infantil.

E assim voltamos ao começo, à epígrafe que abre a “Introdução” deste trabalho:

A gente tentava imitar tudo, e me lembro bem do meu primeiro “papel dramático”, ao redor dos meus quatro anos de idade: eu era uma mosca. Engatinhava pelo chão, esfregando o focinho com as patinhas, zumbindo e recitando uns versinhos que diziam que eu estava andando pelo teto, a caminho da casa do velho besouro meu amigo. E eu tinha certeza absoluta de andar pelo teto, de cabeça para baixo – uma sensação inesquecível. (BELINKY, 1995, p. 16)

“Uma sensação inesquecível” é a descrição de Belinky para seu primeiro papel dramático. Será que a Arte vivenciada nas instituições da primeira infância provocam sensações inesquecíveis nas crianças? Quando as crianças vivenciam experiências com a linguagem teatral, são provocadas e estimuladas? Será que derrubamos os conformismos com essas práticas?

Marcas foram deixadas em Belinky e, de certa forma, nossas entrevistadas também deixaram suas marcas nesta pesquisadora quando expressaram o que pensavam, o que faziam e como faziam. Foi-nos permitido embrenhar por estas falas e traçamos muitas pontes entre estas e nosso objeto de estudo. Ao ouvir a frase dita por Ana “Eu não gosto de fazer teatro”, preocupou-nos o fato de o gosto pessoal e individual influenciar a prática do professor a ponto dele deixar de apresentar aos alunos esse conhecimento. Quando a professora Bruna nos diz que “a criança brinca o tempo todo”, além de sintetizar parte de nossa discussão sobre o brincar infantil presente no segundo capítulo, caracteriza parte da conduta infantil em uma relação lúdica com seu espaço. Na afirmação da professora Carla “a gente nasce um ator”, encontramos um paradigma arraigado. Será que esta frase pode demonstrar que todos somos potencialmente atores ou manifesta um pensamento determinista? Ao dizer “sempre ensino através do teatro”, Débora revela o quanto essa arte está presente em sua sala de aula. Já a professora Ester conta que “no café a gente vai discutindo o que pode ser feito”, revelando o pouco tempo dedicado a trocas no cotidiano escolar, os poucos espaços dedicados à formação por meio do debate e

discussão sobre as práticas escolares. Todas as ideias e saberes que foram compartilhados por intermédio das falas das entrevistadas permitiram-nos debruçar sobre diversos pontos de vista, ampliando significativamente nossa leitura acerca do objeto de estudo.

Meu caminho durante esta pesquisa, entre dispersão e reconcentração, foi marcado pela reorganização do pensamento. Uma das minhas categorias dominantes a partir daqui é que o ser humano não é determinado principalmente pela razão, mas que os desejos, sentimentos e emoções interferem/mobilizam nossa construção de conhecimentos sobre o mundo. “A partir daí, o homem não se define somente, nem principalmente, pela técnica e pela razão. Define-se também pelo imaginário e pela afetividade.” (MORIN, 2013, p. 196)

O incômodo em minha atuação como professora de educação infantil tornou-se combustível para a pesquisa e para a produção desta dissertação. A confrontação e a problematização de uma realidade escolar, juntamente com o pensamento complexo, operaram em mim uma transformação: antigas concepções foram revistas, ideias foram repensadas e determinações superadas. Produzi ideias sobre a linguagem teatral na educação infantil, ao mesmo tempo em que estas me produziram. “Faz-me assim como eu o faço. Enquanto tento parí-lo, ele tenta fazer-me parir uma verdade virtual, ainda sem forma, que aguardava em mim.” (MORIN, 2011b, p. 510) Agora esta obra desprende-se de mim e, de certa forma, termina minha responsabilidade e começa a do leitor: “Produzida, a obra só permanece viva se for lida [...] O leitor devolve-lhe a vida, mas uma outra vida, de que se torna coautor” (MORIN, 2011b, p. 105). Mas, ao se desprender, volta para mim, transformada, transbordante, desfigurada e me inquieta novamente. E, assim, voltamos ao inicio: se cheguei até aqui, como o fiz?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. Complexidade e formação: algumas ideias norteadoras. In: ALMEIDA, Cleide R. S.; SEVERINO, Antonio Joaquim; LORIERI, Marcos A. (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 118-132.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Complexidade e formação: algumas idéias norteadoras*. São Paulo: Sofelp, 2009. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parcerias/Cleide%20Rita%20Silv%C3%A9rio%20de%20ALMEIDA%20e%20Izabel%20Cristina%20PETRAGLIA.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.
- ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine D. M.; QUEIROZ, José J.; LORIERI, Marcos A. Pensamento complexo os caminhos da educação. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA Izabel (Org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 9-21.
- ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA Izabel (Org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALVES, Ana Claudia da Silva; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges; SOBRAL, Avany Bernardino Corrêa. A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 325-334, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722007000200013&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 10 out. 2015.
- ANGOTTI, Maristela; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2016.
- ARONE, Mariangelica. *Autoformação docente à luz do pensamento complexo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino das artes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BELINKY, Tatiana. *Transplante de menina: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

BOAL, Augusto. *Estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond: Funarte, 2009.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 7. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-74.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. 7. ed. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006. (Pedagogia do Teatro).

CALCANHOTO, Adriana (Org.). *Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUnesp, 1999.

CAVASSIN, Juliana. Contribuições *dos sete saberes para a prática pedagógica do teatro-educador do futuro*. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à filosofia: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Resende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. 2. ed. São Paulo, 2003.

COUTINHO, Rejane. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 153-160.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecano na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL BELLO, Márcia Pessoa; ICLE, Gilberto. Pode o professor ser um *performer*? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 29 set./2 out. 2013, Goiânia. GT 24 – Educação e arte. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-94.

FARIA, Alessandra Ancona. *Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica*. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARINA, Cynthia. As sensibilidades dos saberes. Ou as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 29 set.-2 out. 2013, Goiânia. GT 24 – Educação e arte. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2883_texto.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. 2005. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino das artes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação: revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 26, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3680>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 89-100.

HAUER, Rafael Maurício. *A linguagem teatral e a aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. 2005. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005>. Acesso em: 16 out. 2014.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papirus, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LORIERI, Marcos Antônio. Possível caminho para a superação da fragmentação dos saberes. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 37-48.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Nova Cultural, 1980.

MORAES, Andréa Alzira de. Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p073.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. *O método 2: a vida da vida*. Trad. Marina Lobo. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2004.

MOURA, Maria Tereza Jaguaribe. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 75-88.

NONO, Maévi Anabel. O brincar na educação infantil. *Caderno de formação Unesp/Univesp*, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 137-143, 2010.

NUNES, Maria Fernanda Resende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *O cotidiano na educação infantil*: série apresentada no Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 20 a 24 de novembro de 2006. Rio de Janeiro, 2006. Boletim nº 23, p. 14-27. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; ARAÚJO, Maria de Fátima. Aproximações do teatro do oprimido com a psicologia e o psicodrama. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, DF, v. 32, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200006>. Acesso em: 29 set. 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação Unesp/Univesp*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 27-39, 2011.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos; AZEVEDO, Leny Cristina Soares S. Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas. *Caderno de Formação*

Unesp/Univesp, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 75-90, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/448/1/01d14t05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Org.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PETRAGLIA, Izabel. Sete ideias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA Izabel (Org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 23-36.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

PUPO, Maria Lúcia S. B. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 45-54, 2008.

SANCHES, Marcia de Mattos. *A sala de aula em filmes: lapidando a formação docente*. Jundiaí: Paco, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf>. Acesso em: 27 set. 15.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Práticas teatrais: rede em rede: a formação continuada na educação infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 1.566, de 19 de março de 2008*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 6.123, 20 de outubro de 2014*. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas - 2015 na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos - EJA, na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=21102014P%20061232014SME>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SILVA, Rubens Alves da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das Ciências Sociais. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 35-65, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000200003&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 16 out. 2014.

SILVA, Talita Pereira; RAMOS, Ana Carolina R. de Cara; CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. A fragmentação e hierarquização dos saberes artísticos na escola. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8., 6-8 dez. 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: Anpae, 2014. Disponível em: <<http://www.srna2014.ufba.br/modulos/submissao/Upload-222/60016.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2015.

SILVEIRA, Desiree Leslie; REIS, Daniel. *Entendendo o grafismo infantil e o desenvolvimento da criança através das pesquisas de Lowenfeld*. [s. l.], nov. 2011. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/10193>>. Acesso em: 8 out. 2015.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. (Novas buscas em educação, 2).

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-110.

SOUZA, Luiz Fernando de. A magia e o encantamento do teatro na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira et al. (Org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 157-189.

SPOLIN, Viola. *Improvização para o teatro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STRENZEL, Giandréa Reuss. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 24-28 set. 2000, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0710t.PDF>>. Acesso em: 8 maio 2016.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à Estética*. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens... A arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 29 set.-2 out. 2013, Goiânia. GT 24 –

Educação e arte. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/2648/1563>>. Acesso em: 28 out. 2016.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 7-10 out. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30277>>. Acesso em: 18 jan. 2015.