

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA REGINA BARTNIK GODINHO LOIS

**LINGUAGEM DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VOZES DOCENTES**

Curitiba

2015

MARCIA REGINA BARTNIK GODINHO LOIS

**LINGUAGEM DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VOZES DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

Curitiba

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lois, Marcia Regina Bartnik Godinho
Linguagem dramática na educação infantil: vozes docentes /
Marcia Regina Bartnik Godinho Lois. – Curitiba, 2015.
138 f.

Orientador: Prof^o.Dr^o. Jean Carlos Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Pedagogia – educação infantil – Curitiba (PR).
 2. Prática docente – abordagem pedagógica – produção de sentidos.
 3. Linguagem dramática – teatro da educação infantil – análise dialógica do discurso.
- I. Título.

CDD 371.399



PARECER

Defesa de Dissertação de Marcia Regina Bartnik Godinho Lois para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani, Prof.^a Dr.^a Guaraci da Silva Lopes Martins, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "LINGUAGEM DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DOCENTES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Marynelma Camargo Garanhani		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Guaraci da Silva Lopes Martins		APROVADA

Curitiba, 26 de maio de 2015.

Prof.^a. Dr.^a. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Às crianças, em especial às pequenas, por jamais abandonarem seu intento de nos ensinar a ser humanos, e por estarem constantemente lembrando-nos da importância da infância em todas as fases da vida.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pela vida, e a toda minha família, pela responsabilidade em todas as minhas vitórias.

Ao meu marido, Rodrigo, pelo apoio e alegria constantes.

A minhas amigas Elisângela, Olga, Patrícia e Maria Isabel, que me incentivam e me suportam sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, pela ética nesta jornada.

Às doutoras Marynelma Garanhani e Simone de Jesus Padilha, pela incrível generosidade ao partilhar seus conhecimentos.

Aos colegas do grupo ELiTe – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro, pela parceria.

Aos colegas da Escola Municipal Pedro Biscaia e do Centro Municipal de Atendimento Especializado – Área Visual, ambos da cidade de Araucária-PR, que formaram sob meus pés uma rede de segurança durante este processo.

A tantas outras pessoas, muito queridas, próximas ou distantes, que me motivam, me apoiam, torcem por mim e me fazem ter forças dia a dia para continuar.

Em especial, agradeço à minha filha Brigitte, que está para nascer, mas que me inspira a amar a infância desde que era apenas um sonho em nossos corações.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o discurso das professoras que trabalham com a linguagem dramática na educação infantil, investigando sua formação profissional e pessoal. Os fundamentos teóricos utilizados são estudos no campo da infância, com Corsaro (2011) e Sarmiento (2005); estudos no campo do teatroeducação, com Slade (1978) e Japiassu (2001, 2007, 2014) e estudos no campo da linguagem, com Bakhtin (2009, 2010, 2011). A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas com profissionais da educação infantil em três Centros Municipais de Educação Infantil, além de busca em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tanto publicações impressas como banco de dados do Portal Cidade do Conhecimento. A análise de dados foi feita com base na Análise Dialógica do Discurso, a partir do trabalho de Bakhtin e o Círculo sobre a interação humana fundamentada na linguagem. O cerne da pesquisa foram os enunciados das professoras sobre sua prática docente com a linguagem dramática. As entrevistas também versaram sobre as memórias das professoras, investigando seu capital cultural incorporado e como se deram as escolhas profissionais. A conclusão encontrada foi a de que as professoras estão engajadas em superar o passado de sua própria infância e de práticas que muitas vezes orientam o trabalho no ensino fundamental, transformando um trabalho de repetição cansativa em espaço para a expressão, a criação e as agências infantis. Além disso, a pesquisa aponta que, apesar de a oferta de cursos da SME ter se multiplicado significativamente a partir de 2009, as professoras ainda necessitam de orientação para realizar esta transição metodológica.

Palavras chave: linguagem dramática; educação infantil; vozes docentes; Bakhtin e o Círculo.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the arguments of teachers that work with dramatization in children education by investigating their professional and personal background. The theoretical basis for this study are in the fields of childhood with Corsaro (2011) and Sarmiento (2005); theater education with Slade (1978) and Japiassu (2001, 2007, 2014); and language with Bakhtin (2009, 2010, 2011). The data were obtained by interviewing children education professionals in three Municipal Child Education Centers, in addition to documents searching in the Municipal Education Department of Curitiba, either printed publications or database from the *Portal Cidade do Conhecimento*. We had our data analysis based on Bakhtin Circle's dialogic discourse analysis and their work on human interaction based on language. The heart of the study were the teachers' declarations about their teaching activities with dramatic language. The interviews were also about the teachers' memories, investigating the incorporated culture and how were the professional choices. The conclusion shows the teachers' will to overcome what was experienced in their own childhood and usual practices in the elementary education, transforming an exhaustive repetition work in a space for children expression, creativity and actions. Besides, the study shows that even though the MED's courses offer have significantly multiplied since 2009, teachers still need orientation to accomplish this methodological transition.

Key-words: dramatic language; children education; docent voices; Bakhtin's Circle

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – TEATRO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	22
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA	22
1.2. O FAZER TEATRAL COM A PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOCIOLOGICO	36
1.3. ARGUMENTOS PARA UM RETRATO DE INFÂNCIAS CRIATIVAS	42
CAPÍTULO 2 – AS FORMAS DA PESQUISA	53
2.1. A METODOLOGIA DA PESQUISA COM A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
2.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	56
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO	62
CAPÍTULO 3 – AS VOZES DOCENTES	71
3.1. PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA AÇÃO INFANTIL NAS VOZES DOCENTES	71
3.2. A INFÂNCIA DAS CONDUTORAS DA INFÂNCIA.....	74
3.3 AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E SUAS APROXIMAÇÕES COM O TEATRO	81
3.4. A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA LINGUAGEM DRAMÁTICA....	86
CONCLUSÕES: ENTRE O AUTORITARISMO E O LAISSEZ-FAIRE	101
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	113

APRESENTAÇÃO

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.
 Loris Malaguzzi¹

As palavras do pedagogo italiano servem como porta de entrada à minha pesquisa pois trato, aqui, exatamente, de investigar um pedaço do mundo infantil que diz respeito às suas formas de comunicação. As crianças, como diz Malaguzzi, não obedecem a um padrão de raciocínio e de investigação, e muitas vezes estranham que os adultos esperem isso delas.

Especialmente na escola, muitas das rotinas desejam a padronização de corpos, vozes e pensamentos, ou até de emoções. A arte, com seu caráter plástico, mutável, cujo princípio essencial é ser indefinível e que consegue comunicar-se com todo e qualquer tipo de pensamento e sentimento, de expressão e de introspecção, de relações e de isolamento, poderia ser a disciplina que melhor responde a esta natureza exploratória e inventiva do aprendizado infantil

¹ Loris Malaguzzi, pedagogo italiano falecido em 1994, foi idealizador do sistema de educação da infância na cidade de Reggio Emilia. Esse sistema é reconhecido internacionalmente como promotor de aprendizados por meio da interação e da criatividade.

A pequena infância (entre 0 e 5 anos) sente-se especialmente confortável com as indefinições, indeterminações e possibilidades de ação que a arte proporciona.

No entanto, o universo artístico, com suas tensões, suas controvérsias, suas dúvidas e certezas, sempre se refletiu na escola, ainda de que de forma refratada ou reduzida. Sempre se questionou, tanto na escola como fora dela, qual seria a utilidade da arte, se precisamos dela para que alcancemos uma ideia de completude, como ela nos afeta, o que pensar de seus praticantes ou se pode mesmo ser ensinada. A escola, no entanto, é palco ainda de outros embates, pois há questões sobre currículo e conhecimento artístico que nunca ficaram completamente esclarecidas, tais como: são os conteúdos ensinados os melhores para a vida dos educandos e da sociedade? E são ensinados da melhor forma possível? Dentro do currículo, qual é exatamente o papel que a arte representa? É o papel que deveria representar ou ainda se esgueira entre as demais disciplinas buscando seu lugar ao sol?

Talvez para buscar um início de autodefinição, ou talvez por questões técnicas de espaço e tempo, acabaram por sedimentar-se hábitos metodológicos que, ao longo das décadas, firmaram-se como únicos caminhos possíveis. É o caso da eleição tácita das artes plásticas como conteúdo artístico escolar. Outro exemplo é dar à arte a ocupação de um espaço que, se não muito confortável, ao menos era definido: enfeitar e deleitar a escola nas datas comemorativas com painéis, correntes, balões, pinturas, apresentação de poemas, jograis, danças, canções e, claro, encenações – carinhosamente chamadas de *teatrinhos*².

Nestas ocasiões havia a improvisação de um palco, mesmo que fosse apenas a delimitação de um espaço, toda a escola se organizava em frente a este palco e a mágica acontecia, com elogios muito merecidos. Hoje muitos professores e alunos são capazes de lembrar o quanto custava esse dia de apresentações: pelo menos duas semanas antes as professoras decidiam o que seria apresentado, escolhiam os alunos que fariam parte da apresentação

² Segundo TELLES (2013) os termos do teatroeducação usados no grau diminutivo como *teatrinho* e *pecinha*, entre outros, desvalorizam a linguagem dramática e a ação infantil por sugerir que a criança apenas compreende algo facilitado e menor.

e davam início a um longo e cansativo caminho que se supunha o único para conseguir algo digno de aplausos, qual seja, a repetição exaustiva das falas, marcações e coreografias, com as necessárias exigências de falar alto, ficar de frente para o público e agradecer à plateia no final.

Alguns alunos da época também podem dizer como se sentiam. Daqueles que participavam e recebiam as palmas, podemos supor que eram boas sensações. Será que eram? Nunca se sentiram obrigados a fazer o que não queriam? Nunca fizeram em troca de notas? Ou em troca da satisfação da professora? E aqueles que não eram escolhidos, como se sentiam e como se sentem até hoje em relação a isso? E tudo isto ainda acontece?

As professoras, é claro, agiam na tentativa de enriquecer as aulas e o cotidiano da escola. Entre as frases que eu mesma me lembro de ter ouvido, no decorrer de muitos anos, havia objetivos como “dar oportunidade para os alunos se expressarem”, “valorizar o talento de muitos”, “estimular a oralidade e a capacidade de comunicar-se com grandes públicos”, “mostrar aos pais que os filhos são capazes de coisas lindas”, “mostrar ao restante da escola que nossa turma tem capacidade”.

Será que tais objetivos eram cumpridos? As falas das crianças de outrora, agora adultas e docentes, podem revelar muito sobre estas sensações e sobre a efetivação de tais objetivos.

Eu mesma, na infância, nunca participei de *teatrinhos*. Não porque fosse uma aluna excluída mas, simplesmente, porque nenhuma das minhas professoras se aventurava nesta área. Eu acredito, inclusive, que se tivesse tido a oportunidade, teria adorado participar. Mas fico pensando se, afinal de contas, a professora teria me escalado. O que acontece com os que não são escalados? Na quinta série eu tive a chance de ler um poema para o Dia das Mães, porque tinha boas notas, mas, durante os ensaios, a professora disse que era melhor eu não ler porque minha voz era muito fraquinha e ninguém me ouviria. Como se sentem os que ficam excluídos? Ao usar, aqui, a palavra *excluídos*, não me refiro aos alunos que simplesmente não apresentaram, já que para muitos isto era um alívio. Refiro-me, especificamente a alunos que, como eu naquele episódio, desejavam participar.

Em abril de 1999, quando comecei a lecionar, assumi uma turma que já tinha passado por duas professoras, antes de mim. Em agosto, a diretora pediu que todas as turmas apresentassem uma peça teatral sobre o folclore. Talvez porque eu já estivesse, na época, no terceiro ano da licenciatura em Artes Cênicas, achei a proposta opressiva e antipedagógica. Mas eu não senti que havia espaço para discutir isso. Fiz um esforço para empolgar a turma, para tornar os ensaios divertidos; escolhi a Lenda do Índio Voador, que me permitia incluir todos os alunos que se voluntariassem (e foi a turma toda) e, na verdade, tive muito prazer na execução do trabalho, com a confecção de figurinos de papel crepom, com a adaptação do texto narrativo para o dramático, com a decisão sobre marcações e a distribuição dos personagens.

A apresentação foi muito elogiada pelos demais professores da escola mas, como minha “tortura” tinha acabado, não me ocorreu fazer uma avaliação mais detalhada das impressões dos alunos sobre o trabalho. Acabei acatando algumas exclamações das crianças: elas disseram que acharam divertido, que ficaram ansiosas, que gostaram, que queriam fazer mais... Aceitei como bem sucedida uma experiência que ia contra os meus princípios acadêmicos. Levou muito tempo e me exigiu muita reflexão entender por que aquela experiência me inquietava tanto. Se foi bom, como poderia ser ruim? Se deu certo, como poderia estar errada?

Naquele tempo, a educação infantil ainda estava fora das secretarias de educação e, para mim, isto fazia sentido. O pouco que estudei sobre a pequena infância no ensino médio – magistério – me fez pensar que as creches tinham muito pouco ou nada de pedagógicas, que se concentravam em manter as crianças limpas, alimentadas e seguras enquanto os pais trabalhavam. Sob este ponto de vista, eu não acreditava que houvesse muito a ser feito, em termos de ensino e aprendizagem, com as crianças pequenas. Eu ainda via a escola da maneira como tinha sido apresentada a mim: um lugar em que o barulho, o movimento, as experiências, as dúvidas e até mesmo a fala não eram muito bem vindos.

Embora eu soubesse, teoricamente, que este pensamento já não combinava com escola alguma, foram as crianças, mais do que a formação

acadêmica, que começaram a me mostrar o quanto era necessário sair destes padrões para realmente ensinar e promover o aprendizado. Ano após ano, eu fui me aproximando cada vez mais de crianças menores, até chegar à alfabetização, uma experiência arrebatadora que definitivamente desmistificou para mim os fantasmas de uma infância amorfa e inconsciente.

Após quase dez anos lecionando tive a oportunidade de, finalmente, começar a trabalhar com a educação infantil. Esta fase, que antes tanto me afugentava, passou a ser atraente aos poucos e, quando decidi dar o primeiro passo num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), fiz isso com a *certeza absoluta* de que não deveria levar comigo minhas *certezas absolutas* do ensino fundamental. Eu sabia, intuitivamente, que a pequena infância teria muito a me ensinar, que eu me tornaria uma nova professora. E este quadro se confirmou: o dia a dia de um CMEI em nada se assemelha com o de uma escola e a diferença é facilmente observada.

Já nos primeiros dias percebemos que o uso dos espaços e do tempo em nada tem a ver com aquele feito pelo ensino fundamental. E, sim, as crianças pequenas aprendem. Na realidade, é muito mais visível o aprendizado nesta fase. É muito mais fácil perceber os percursos evolutivos do indivíduo na educação infantil do que no ensino fundamental.

Nos CMEIs, com a possibilidade metodológica de priorizar a expressão infantil em todas as suas dimensões (fala, uso do corpo, criação sonora, plástica e discursiva, investigação, escolhas e tantas outras), o espaço para a compreensão da *cultura infantil* descrita por CORSARO (2011) como a cultura produzida pelas crianças em seu próprio tempo, assumindo a infância não mais como um período de espera, de vir-a-ser, pode expandir-se e a voz das crianças pode ser ouvida. Será que o é?

Apesar do campo fértil que se desenha para uma valorização das idiossincrasias infantis, ainda são muitas as tentativas percebidas para tentar assemelhar a educação infantil à escola. Em minha prática no CMEI, foram muitas as situações presenciadas em que a tradição escolar insinua-se, de forma mais ou menos declarada, mais ou menos consciente, para “controlar” a movimentação e estabelecer uma “correção” de práticas. Ainda há um ideário

de ensino e aprendizagem que envolve silêncio e quietude de corpo, mesmo em algumas profissionais da educação infantil.

E a arte na infância escolar, especialmente a expressão dramática, como está sendo tratada? Para a educação infantil, recém-chegada à educação básica, as possibilidades de reestruturação do currículo e inclusão do faz-de-conta como âncora da aprendizagem são mais prováveis, mas ainda estão instáveis.

No ano de 2010 fui convidada a realizar, pela Prefeitura Municipal de Curitiba, um curso para profissionais da educação infantil que explorava os benefícios da fantasia para a infância, especificamente com as técnicas de animação teatral de objetos. Durante três anos estive envolvida com a formação docente em uma área que para mim é muito cara, a linguagem dramática.

Nas práticas deste período pude perceber muitas visões e teorias diferentes sobre o que é a linguagem dramática, quais seus fundamentos, seu recorte metodológico, como ela se integra ao currículo e ao planejamento, como se define enquanto proposta cognitiva, quais podem ser seus objetivos, enfim, de que forma a arte dramática se traduz em conteúdo escolar e como as crianças podem se beneficiar dela. A multiplicidade das respostas é tão vasta e há opiniões tão divergentes que o quadro geral formado por elas mostra um conteúdo de grande indefinição e dúvida, permeado por marcas embaçadas, por vezes de constrangimentos, por vezes de alegria culpada, raramente de satisfação plena.

Parte da explicação disso está na história das professoras. Assim como eu, cada profissional que se envolve com as crianças tem suas próprias memórias. Para tentar entender como estas memórias as afetam, percebi a necessidade de saber o que elas pensam. E acredito que, possivelmente, a forma mais palpável que existe para se organizar o pensamento seja falar em voz alta. Enunciar. Isto não significa cristalizar, não quer dizer que o que é dito deva ser repetido. Pode ser que seja contradito, mas precisa passar por este teste de “como soa aos meus ouvidos”. Muitas vezes, somente pensamos mais acuradamente sobre um assunto quando somos arguidos sobre ele. No momento em que uma questão é formulada, formula-se também uma resposta,

talvez nunca antes imaginada, uma resposta que só surge nesta relação dialógica.

Eu me interessei por ouvir o que pensam as professoras que fazem teatro com seus alunos. Quais são suas motivações e como se sentem em relação ao que fazem. Desejei saber se vivenciaram o formato pedagógico das apresentações de datas comemorativas em sua infância e se o que fazem hoje é igual ao que foi feito ontem. Meu interesse é compreender qual a relação que as professoras estabelecem, em seu próprio entendimento, entre sua experiência pessoal com o teatro e suas práticas docentes.

Aproveito para esclarecer dois pontos que, para mim, são fundamentais: em primeiro lugar, uso o termo “professoras”, no feminino, pela esmagadora maioria de mulheres ocupando este cargo. Na pesquisa, inclusive, não surgiram homens interessados em colaborar e me parece que usar o termo no masculino, como é de hábito para se referir à totalidade dos profissionais, causa um tipo de constrangimento político e ideológico que não favorece o trabalho pedagógico e o debate.

Em segundo lugar, em relação à profissão das entrevistadas, há na rede municipal uma separação entre *educadoras* e *professoras*. Optei por não especificar quais das entrevistadas pertencem a uma ou outra categoria, por três motivos:

- Ambas as carreiras são de cunho pedagógico, ou seja, não há separação metodológica que defina as funções de professora como pedagógicas e as de educadora como auxiliar. Sobre isto, inclusive, relembro que na educação infantil nem mesmo há diferenciação entre atividades consideradas pedagógicas ou não, sendo todas as ações classificadas como tal e, portanto, práticas como o ensino da linguagem matemática e a higiene do bebê são igualmente carregadas de *educação*, num sentido global de formação do ser humano;

- Tanto as professoras como as educadoras recebem orientação na forma de cursos de formação continuada em todas as disciplinas do conhecimento e devem realizar *aulas* com as crianças, incluindo a linguagem dramática. As ações das educadoras, portanto, não são consideradas menores ou auxiliares às das professoras;

- Embora o concurso de admissão diferencie uma carreira de outra formalmente e em exigência de titulação inicial, as duas possuem formação no magistério e, em todos os casos pesquisados, graduação em pedagogia, muitas vezes com especializações em áreas afins.

Para corroborar esta decisão, cito o parecer do Conselho Nacional de Educação, quando determina que as ações de ensino são, necessariamente, realizadas por *professoras*: “*deve ser entendido como trabalho/ função de ensino a cargo e desenvolvido/ exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica presencial.*” (BRASIL, 1998; p. 6).

Em relação às bases teóricas, esta pesquisa será fundamentada em três campos de estudo, a saber, a Linguagem, a Educação Infantil e o Teatro, este último compreendido em sua abordagem educacional e da forma como é classificada pela Rede Municipal de Curitiba (RMC), a linguagem dramática.

Os *estudos da infância* estão representados, na pesquisa, por William Corsaro, um dos principais nomes nos estudos da Sociologia da Infância, ciência que apresenta esta fase como constituída historicamente e com cultura própria. Deste ponto de vista, as crianças precisam ser respeitadas em seu movimento criador e de autoformação, diferentemente das teorias que apontam a criança como um pré-adulto que apenas aguarda seu momento de começar a viver.

Para a Sociologia da Infância, a criança não é meramente um ser biológico que aguarda uma maturação para desenvolver-se, e tampouco é um ser psicologizado, que se desenvolve de forma independente das relações sociais e contextuais, inclusive geracionais, de sua existência. (SARMENTO 2005).

Corsaro questiona essencialmente esta visão de infância como vir-a-ser e, como base das discussões da sociologia da infância, destaca o fato de que...

É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. (CORSARO, 2011. p. 18)

Esta perspectiva sociológica compreende que as crianças, por si só, constroem uma cultura que também as sustenta como sociedade e para isso, relacionam-se entre si de forma igualitária, o que os sociólogos da infância chamam de *cultura de pares*, sendo esta uma das mais poderosas ferramentas infantis para se apropriar de sua própria história.

Por meio da cultura de pares, as crianças são agentes de sua trajetória de vida, definindo e redefinindo papéis sociais, desenhando uma forma social rica, política e inteligente (no sentido de ser pensada e não apenas aceita). Desta forma, a partir de suas próprias interações, das soluções investigadas e não recebidas, da construção coletiva de uma sociedade, surgem mecanismos de superação também coletiva dos desafios individuais, de ordem emocional, relacional, cognitiva ou quais forem.

Se estivermos atentos a estas movimentações, poderemos compreender a riqueza e o potencial envolvidos ali (FERREIRA, 2004). Somente com um acompanhamento estreitado e atento...

...é possível fazer emergir o uso e a gestão que as crianças como actores sociais fazem de si e dos seus papéis e estatutos, os apresentados e os atribuídos, e os investem na construção, manutenção ou desafio de uma dada posição social no grupo. (Ferreira, 2004 P 59)

É por isso que o trabalho com *arte dramática* também precisa se renovar, acompanhando o avanço da educação infantil e abandonando as práticas estereotipadas. A linguagem dramática tem o potencial de, enquanto são trabalhados os seus elementos compositivos, proporcionar à criança estes momentos de partilhamento cultural, esta criação e recriação de seu mundo.

Neste campo, os trabalhos de Peter Slade (1978) ajudam a compreender a necessidade da abordagem lúdica do drama. Se a educação estiver dedicada a “descobrir e desenvolver talentos”, apenas os aspectos técnicos do drama serão oferecidos e exigidos da criança. Por outro lado, cada criança poderá compreender-se como criadora (de arte e de tantos outros campos da criação humana) se a ela for oferecida a organização de tempo e espaço necessárias à fantasia.

Para Slade (1978), inclusive, a própria palavra *teatro* deve ser usada com cautela, para não criar equívocos e exigências técnicas. Segundo ele, o

jogo seria a melhor definição para as experimentações cênicas das crianças, e é também uma necessidade infantil, como vemos a seguir:

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

Outro pilar desta pesquisa é a *linguagem* que, na abordagem de Bakhtin e o Círculo³, constitui-se no fundamento concreto da interação social. A linguagem, segundo ele, permite que os seres humanos construam sua cultura e construam a si mesmos de forma interpenetrante.

A linguagem nunca é unilateral e sempre pressupõe uma interlocução. Quando falamos, falamos considerando o pensamento de quem nos ouve e, ao ouvirmos, não apenas compreendemos as palavras do outro, mas as interpretamos.

Sendo o ser humano, na concepção bakhtiniana, incompleto durante sua vida, sempre em transformação e em constante modificação e reinterpretação de suas formas de agir e pensar, não conseguimos obter sobre ele um conhecimento pleno, mas apenas uma visão de momentos constitutivos e, por meio da palavra, de seus enunciados, podemos vislumbrar seu percurso de autoformação. Segundo Bakhtin:

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma nova forma ideológica prática e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2010. p 41)

³ Mikhail Mikhailovich Bakhtin, intelectual russo do séc. XX, vivenciou grande turbulência política, social e religiosa durante sua vida. Este fato marcou os estudos que realizou ao lado de outros intelectuais, como Medviédev e Volochinov. Estes autores ficaram conhecidos como um círculo de pensadores que discutia dialogicamente suas análises. Bakhtin e o Círculo deram início a uma nova corrente de pensamento, na qual a linguagem é percebida como constitutiva do sujeito. Nesta pesquisa, não trarei à tona as discussões sobre a autoria de cada um dos textos, apenas o conteúdo de suas percepções.

Para analisar os depoimentos das professoras, considerando sua compreensão sobre a cultura da infância e sobre a prática do ensino de arte dramática na educação infantil, foi utilizada a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que considera que o ser humano, constituído socialmente, utiliza-se da linguagem para compreender a si mesmo e à sociedade, criando coletivamente sentidos para as palavras, sentidos estes que norteiam a própria evolução social.

Na tentativa de tornar mais clara a concepção de sujeito que baseará a metodologia de análises, cito aqui a definição de ADD de Brait (2004):

O cotidiano do homem é entrecortado por discursos, isto é, formas de dizer e conceber o mundo que podem estar expostas, visíveis, mas que também circulam e atuam sem que os envolvidos se dêem conta. Se dentro dos estudos da linguagem existem várias tendências que se pautam justamente pela ideia de que o homem em todas as suas atividades está indissociavelmente ligado às linguagens que, sendo expressão do mundo, o atravessam, o constituem, mas também o revelam como sujeito ativo, aqui o objetivo é procurar caracterizar o que se poderia denominar uma teoria e/ou análise dialógica do discurso, cujas características epistemológicas e metodológicas constituem uma grande contribuição para os estudos da linguagem em geral e, também, para as pesquisas em ciências humanas. (BRAIT, 2004. p. 187)

Para definir quais CMEIs seriam pesquisados, utilizei o critério do interesse anterior: no ano de 2012, cinco CMEIs solicitaram à secretaria de educação um profissional para ministrar curso sobre a arte dramática dentro dos cursos da Semana de Estudos Pedagógicos. Em quatro destes CMEIs, eu mesma fui a profissional que atendeu a esta solicitação, por meio de processo de credenciamento prévio, apresentação de proposta de curso e seleção entre outros candidatos. No entanto, dos cinco CMEIs pretendidos, apenas três responderam à solicitação de permissão para a pesquisa. Considerei melhor não insistir com aqueles dois que, por qualquer motivo, preferiram abster-se.

As professoras foram entrevistadas em seu local de trabalho, O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas sobre a vivência pessoal de cada professora com teatro, desde a infância até seu trabalho. As entrevistas foram filmadas, com autorização de

uso de imagem e som de voz apenas para fins de análise acadêmica. Para a análise dos dados obtidos, delineei os objetivos da pesquisa e os utilizei como parâmetros de investigação. São eles:

Objetivo geral: Compreender o discurso das professoras que trabalham com a linguagem dramática na educação infantil, investigando sua formação profissional e pessoal.

Objetivos específicos: a) Delinear a vivência estética pessoal das profissionais que trabalham com a linguagem dramática na educação infantil; b) Destacar, nos dizeres das professoras, os elementos que contribuem para reforçar ou combater o reprodutivismo de trabalhos estereotipados.

Este trabalho, vinculado ao Grupo de Pesquisa ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro (UFPR/CNPq), está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo trato do entrelaçamento da educação com o teatro e com a infância. A pequena infância escolarizada ainda não completou 20 anos, no Brasil; temos dúvidas sobre as formas como o teatro se oferece em termos de conteúdos escolar e, também, se há benefícios em oferecer a linguagem dramática para a infância. Então, ainda que pareçam facilmente coadunáveis, estes campos são, com frequência, vistos como alheios um ao outro e de naturezas que não necessariamente se cruzam.

Na tentativa de contribuir para um maior entrosamento entre tais campos, apresento os fundamentos a uma defesa da arte dramática como promotora do desenvolvimento infantil e à necessidade de promover a investigação criativa e a vivência estética, especialmente na linguagem dramática, utilizando-me de conceitos já estabelecidos por estudos da construção do ser humano, em especial, da sociologia. A necessidade de fortalecer o trabalho criativo é apresentada e comprovada nestas áreas e serve de estofo para a discussão das formas de ação pedagógica na área da linguagem dramática.

No segundo capítulo, esclareço os detalhes metodológicos da pesquisa em si, destacando as contradições entre conhecimento científico e práticas tradicionais no interior das instituições de ensino, contradições estas

que muito interessam ao debate sobre as metodologias do teatroeducação⁴. Apresento a composição do universo pesquisado e os instrumentos utilizados para a produção de dados junto às professoras colaboradoras.

O último capítulo é dedicado à análise dos dados, ou seja, dos enunciados das professoras, usando como metodologia a ADD que, como já foi dito, pretende apoiar uma visão interacional das motivações e escolhas profissionais, tanto no campo da formação como na ação docente

Nestas análises, espero ter conseguido, em primeiro lugar, respeitar as colaboradoras, mesmo quando não concordamos, pois esta pesquisa não se propõe a encerrar assuntos. Acredito, mais ainda, que esta é apenas mais uma forma de fomentar a discussão, que só terá a ganhar quando mais pessoas juntarem-se à conversa.

Acima de tudo, espero ter feito um trabalho digno da infância: à altura da coragem das crianças em investigar o mundo, e no sentido de ampliar sua voz.

Como fechamento, faço um convite à reflexão sobre as necessidades infantis e as respostas da linguagem dramática a estas necessidades, tendo em vista o espaço para a voz das crianças no delinear das pedagogias da infância.

⁴ Para designar as várias abordagens do trabalho com elementos teatrais na educação, aparecem na literatura diferentes termos, como *pedagogia do teatro*, *teatro na educação* e *linguagem teatral*. Preferi utilizar o termo usado por JAPIASSU (2014), por considera-lo amplo o suficiente para englobar todas as formas de ensino do teatro, destacando aqui a forma como é proposta na educação infantil de Curitiba, a Linguagem Dramática.

CAPÍTULO 1 – TEATRO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA

O ensino de artes cênicas nos anos/séries finais do ensino fundamental só surgiu com a obrigatoriedade imposta pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que, ainda assim, tornava difícil cumprir a exigência de ensinar as quatro linguagens artísticas⁵ em 50 minutos semanais. A Escola Tradicional só conseguiu inserir o teatro nas aulas como preparação pontual de apresentações para momentos cívicos da história do Brasil.

Naquela época, insatisfeita com as apresentações estereotipadas e tão pouco naturais das crianças, Olga Reverbel⁶ iniciou um trabalho de disseminação dos jogos teatrais nas escolas.

Ingrid Dormien Koudela⁷, também defendendo uma atuação infantil melhor preparada, desafiando os conceitos de dom e talento, traduziu o livro de Viola Spolin⁸, *Improvisação para o Teatro*, ajudando a difundir no Brasil o trabalho com jogos teatrais.

⁵ A LDB 9.394/96 define as quatro linguagens artísticas como sendo: artes visuais, música, dança e teatro.

⁶ Olga Reverbel (1997) é pedagoga, diretora, atriz e teatróloga, autora de dezoito livros, além de quatro em andamento, que tratam o teatro na educação. Foi professora do curso de pós-graduação em Teatro na Educação da *Sorbonne*, em Paris, e hoje ainda dirige uma escola de artes dramáticas, a Oficina de Teatro, por ela fundada, em Porto Alegre. (NEVES, 2006)

⁷ Ingrid Dormien Koudela é uma das professoras pioneiras na área de teatro na educação, sendo iniciadora das pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo, a primeira instituição brasileira a oferecer programas de Mestrado e Doutorado específicos neste setor. Suas publicações incluem JOGOS TEATRAIS (Editora Perspectiva, 2011), uma abordagem teórica realizada a partir das propostas de Viola Spolin; BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM (Perspectiva, 1991) uma análise do teatro didático de Bertolt Brecht através do qual explora suas relações com Piaget e Spolin e desenvolve a teoria de Brecht sobre a peça didática. Outras publicações incluem TEXTO E JOGO (Editora Perspectiva, 2013) que vai além do relato e análise de experiências e suas respectivas influências, apresentando o resultado de suas pesquisas na forma de uma metodologia que propõe abordagens alternativas para o aprendizado da linguagem teatral e do texto literário. (Texto informado pela autora em seu Currículo Lattes)

⁸ Viola Spolin (Chigaco, Estados Unidos): a partir de suas pesquisas realizadas entre as décadas de 1960 e 1970, publicou várias obras de teatroeducação, tais como *Improvisação*

Com a LDB de 1996, a arte tornou-se obrigatória em todos os níveis da escolarização básica e as intensas discussões sociais colaboraram com a elaboração de um documento nacional de referência, chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, no qual a linguagem cênica aparece com maior destaque.

De lá pra cá, a distinção entre produto final e processo⁹, na linguagem dramática, tem sido cada vez mais clara, com muitos arte-educadores defendendo esta segunda metodologia, enquanto a primeira continua sendo praticada, especialmente no ensino fundamental.

O produto teatral é a apresentação em si, considerada em sua elaboração acabada, pronta para ser exibida ao público. Uma forma de educação teatral baseada neste produto poderia desconsiderar os processos criativos dos atores, principalmente pela opressão do tempo que, em sala de aula, é insuficiente para estudos aprofundados quando há uma apresentação marcada. Assim, as professoras precisam concentrar-se na finalização, ou seja, na própria apresentação, exigindo das crianças que saibam seus textos e suas marcações e cuidando, elas mesmas, da produção visual da peça.

A criatividade infantil, então, ficaria encoberta pelo trabalho da professora. Encontro eco, aqui, no trabalho de Gonçalves, que questiona:

Há possibilidades de discussão, inclusive sobre a autoria da cena. Quem é o criador do trabalho? Quem tem méritos quanto ao material criativo que vai para a cena? (GONÇALVES, 2014. p. 83)

Mas o próprio Gonçalves ressalta que o pensamento bakhtiniano, no entanto, entende que não há possibilidade de criações individuais, uma vez que todo sentido é produzido coletivamente:

Em Bakhtin (2006), a autoria única é, na verdade, impossível, pois somos constituídos por diferentes vozes, num emaranhado de valores, axiologias, opiniões, sugestões,

para o Teatro, Jogos Teatrais: o Fichário de Vila Spolin e O Jogo Teatral no Livro do Diretor. (NEVES, 2006)

⁹ Autores como Slade, Koudela, Reverbel e Spolin afirmam que a criança pode fazer teatro, mas enfatizam que não se deve priorizar a peça teatral pronta em detrimento da experiência infantil de fantasiar e jogar (os jogos dramáticos). Mas o mais comum em escolas é ver-se crianças que passaram algum tempo envolvidas em um trabalho direto de preparação de um espetáculo, ainda que pequeno, nos seus aspectos formais, ou seja, envolvidas em decorar textos e marcações, enquanto as professoras se envolvem em produzir cenários e figurinos.

julgamentos, que juntos formam uma arena conflituosa.
(GONÇALVES, 2014. p. 83)

E este mesmo conceito de autoria compartilhada também é válido para as atividades da linguagem dramática que não visam às apresentações. O trabalho de organizar ações que desafiem a fantasia infantil e que permitam a expressão, promovendo espaços e tempos para a cultura de pares, também exige da professora que traga repertório criativo para as crianças, que lhes apresente diferentes formas de encenar, de se caracterizar, de usar os elementos cenográficos, etc.

As vivências que surgem do faz-de-conta, no jogo, podem não ser repetíveis – em geral não o são – mas não são um mero produto, e sim um *constructo*, um episódio de drama que foi elaborado com base na necessidade da criança de conduzir a ação de tal forma.

Historicamente, o *teatrinho* também foi compreendido como ferramenta de “facilitação” das outras disciplinas, de sedução para conteúdos “mais sérios”. Ao não se saber ao certo o lugar do teatro na educação, e por sabê-lo vivo, dinâmico, capaz de encantar, vários professores entenderam-no como um recurso didático de diferentes conteúdos. Concordo, aqui, com o que diz Koudela (2002):

Tradicionalmente, sob o aspecto educacional, o teatro é considerado um braço da educação formal. A preocupação “pedagogizante” não inclui entre seus objetivos a fruição de arte pela criança, reduzindo a platéia infantil à categoria de alunos aos quais devem ser ministrados ensinamentos (KOUDELA, 2002, p. 92).

Inclusive, se voltarmos nossos olhares para os *teatrinhos* escolares de fundo pedagogizante, tidos por muitos como uma ponte possível entre arte e outras disciplinas, notaremos que este hábito vem ao encontro das discussões a respeito da frieza de algumas destas outras disciplinas.

As buscas por transformações no ensino de todas as áreas do conhecimento passam por sugestões a um maior envolvimento do corpo e da imaginação nas aulas. É comum ouvir sobre a utilização do teatro em sala de aula por professores de história, matemática, ciências e outras disciplinas que, por tradição, são consideradas mais sérias do que a arte.

Tais incursões pelo mundo artístico não são apenas permitidas às demais disciplinas, mas também desejáveis pois, historicamente, criou-se uma falsa impressão de que as disciplinas exatas, físicas e biológicas, são desprovidas de emoção e de criação, que basta decorar fórmulas para compreendê-las em sua totalidade, que a natureza se apresenta de maneira crua à observação, sem mistérios, que nada nestes mundos depende de um olhar idiossincrático ou mesmo errático. Esta impressão, volto a dizer, é falsa. Todas as ciências foram construídas culturalmente, sempre houve o elemento humano interferindo em todas as descobertas e nas formas de descobrir.

Há, inclusive, muitos relatos de experiências bem sucedidas com os elementos teatrais nas aulas não artísticas. No entanto, para muitos, ainda parece que a única forma de explorar a linguagem dramática é explicar numa peça os conceitos que se pretende estudar.

Muitos professores acreditam que o teatro tem o poder de inculcar ideias, de seduzir a plateia a tal ponto de reconduzir comportamentos, pela persuasão de uma catarse presumida, uma identificação tão vinculada entre atores e público que provocaria neste último a vontade de agir conforme as normas propostas de comportamento. Escovar os dentes após cada refeição, lavar as mãos antes de comer, comer verduras, respeitar as filas, não empurrar etc, são exemplos de comportamentos esperados das crianças após verem uma peça com um personagem que se dá mal ao desafiar tais regras.

O teatro, então, seria uma ilustração do futuro, desafiando a capacidade infantil de se projetar à frente do seu tempo, visualizando as consequências de seus atos. Esta eficácia poderia, inclusive, ser potencializada se as próprias crianças representassem o texto. Participando integralmente da história seria possível para os pequenos compreender plenamente o valor da boa conduta. Aí reside um dos maiores equívocos pedagógicos relacionados ao teatroeducação: exigir da arte que se renda a valores deste ou daquele grupo, desta ou daquela época; diminuir o teatro a veículo de transmissão partidária, de imposição de ideias. Pedagogicamente, tiram-se do teatro seus elementos simbólicos, substituindo-os por um discurso direto e diminuindo as possibilidades de interpretação individual ou contraditória.

Ou seja, ao fazer o teatro para passar um fundo moralizante abre-se apenas um caminho de entendimento para a criança: aquele que leva à conclusão racional apresentada na história. Quando, ao contrário, os elementos simbólicos estão presentes em uma cena, a criança precisa tomar decisões enquanto vê a peça, decisões estas baseadas não apenas no seu repertório intelectual mas também emocional, e naquilo que vai descobrindo ao longo do ato, sem obviedades previsíveis.

Além disso, por que a criança não pode receber o teatro como arte múltipla que, por vezes, nem mesmo tem uma história, ou falas, ou personagens fáceis de identificar? Podemos oferecer à criança uma arte dramática que lhe instigue os sentidos, mesmo sabendo que ela pode não gostar do que vê. Neste sentido, é injusto, inclusive, perguntar se as crianças gostaram de uma apresentação teatral.

O que acontece, na maioria dos casos em que o teatro é usado como ferramenta, são duas violências: uma contra a própria arte teatral, que possui objeto de estudo definido e se vê amarrada e subserviente a um formato esterilizado; outra contra a criança, tanto aquela que assiste a isso quanto aquela que, eventualmente, é levada a atuar na produção. A criança que assiste e a criança que atua são apresentadas a um formato teatral fechado, que não cria, que só repete e que é previsível. Em que momento da vida estas crianças poderão apreciar a arte teatral viva e em que momento poderão experimentar a criação?

A dualidade que há entre propostas tradicionais do trabalho com a linguagem dramática e as experimentações contemporâneas pode ser também explicada por um conceito da física, aplicado por Bakhtin (2010) às teorias da linguagem. Refiro-me aqui ao conceito de forças centrípetas e forças centrífugas.

As primeiras, as forças que centralizam, associo às formas tradicionais de teatroeducação. Estas forças buscam a padronização, a uniformidade, a conformidade. São forças de equilíbrio e continuidade. E assim são os *teatrinhos*, formas acabadas de expressão artística, destinadas à apreciação de um público previamente cativado, e fáceis de ser compreendidos como arte.

Já as forças centrífugas são práticas que desequilibram, destoam, buscam a heterogeneidade e a diversidade. Assim se apresentam os jogos dramáticos: como uma novidade um tanto incômoda, que não se adapta aos formatos padronizados de arte, não produz algo que necessariamente será aplaudido, tem estética muito variada e que só é compreendida no seu próprio fazer e por aqueles que a fazem. Os jogos dramáticos são, neste sentido, uma metodologia de ensino vanguardista que não tem, portanto, a função de “enquadrar” as crianças em um determinado molde.

As forças centrípetas e centrífugas travam embates e se expressam na gestão pedagógica, nas decisões coletivas e no planejamento diário. Mas é apenas a partir do que difere que surge a criação, uma vez que criar é o oposto de reproduzir. A criação, portanto, ocorre nos momentos em que as forças centrífugas se destacam.

A mudança nas relações depende das forças centrífugas, uma vez que as centrípetas são forças de sedimentação dos usos e costumes ou, como nos diz Gomes:

Na arte e também na vida - espaço de confrontos entre as diferentes vozes sociais – as forças centrífugas encontram-se nas situações de ironia, polêmicas explícitas ou veladas, questionamentos, provocações, nas sátiras e em todas aquelas manifestações que nos tiram do conforto e que invertem as lógicas pré-estabelecidas de comportamentos, relacionamentos e pensamentos. (GOMES, 2012. p. 31)

Dentro da escola o mundo artístico se confronta com outros mundos: o político, o científico, o pedagógico e até o idiossincrático e o religioso. O resultado, na maioria das vezes, é ver a arte sucumbir à pressão destes outros mundos, produzindo conteúdos que já nascem sujeitados à reprodução. Não me refiro aos temas discutidos pela arte ou temas de possíveis apresentações. A arte certamente discute, expõe, reelabora, transforma, exacerba, intui, codifica e desnuda estes mundos citados. Refiro-me ao exercício da arte, que para encontrar espaço, precisa embrenhar-se por eles e, muitas vezes, acaba sendo comprimido e subexplorado.

Porém a arte teria potencial justamente para questionar os estatutos e fazer surgir, na criança, uma inclinação crítica e transformadora. Uma arte amarrada está fadada a corroborar a construção de mentes conformadas.

E, no entanto, a experiência com o faz-de-conta infantil também permite esbarrar em práticas antipedagógicas, especialmente com o *laissez-faire*, tão combatido nas outras disciplinas e tido como herança da Escola Nova¹⁰. É fácil enxergar no não compromisso com uma apresentação a possibilidade de brincar livremente com as crianças e de encerrar os objetivos na própria aula.

Os elementos teatrais, no entanto, como cenografia, personagem, e caracterização, exigem da professora um planejamento mais abrangente, especialmente quando se considera a abordagem triangular (fruição, apreciação e produção), difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa¹¹ (1998).

Na abordagem triangular, as crianças tem acesso às obras de arte variadas (fruição), podem falar, ouvir, ler sobre a obra (apreciação) e tem a possibilidade de construir sua própria forma estética (produção).

As apresentações teatrais garantiriam ao planejamento o cumprimento de uma de suas etapas, qual seja, a produção. E mesmo considerando as produções que são frutos dos jogos e do próprio faz-de-conta, quer propostas pela professora, quer surgidas do interesse das crianças, ainda assim, esta experiência não deve estar isolada de um processo também de reconhecimento estético evolutivo. Japiassu (2001) concorda com esta hipótese quando diz que o ensino de arte também deve ter em seu horizonte a construção de um ser humano autônomo, e que...

Para alcançar essa autonomia e essa autoconsciência seria imprescindível a superação dos limites de uma suposta livre expressão – em realidade, totalmente subjugada por processos não conscientes de semiformação ou deformação conduzidos pela indústria cultural. (JAPIASSU, 2001, p. 16)

¹⁰ Movimento pedagógico que chegou ao Brasil no fim do séc. XIX e ganhou força nas primeiras décadas do séc. XX, defendendo a passagem infantil da autoridade consentida para a autonomia plena, por meio de ações que incentivassem a criança a tomar decisões e fazer escolhas. Com a popularização da proposta e sem a estrutura necessária para sua implantação, acabou-se por entender que o método se limitava a conceder à criança a livre utilização dos tempos e espaços escolares, sob pena de restringir a autonomia infantil. Este movimento acabou por ser considerado *espontaneísta*, no sentido de *deixar-fazer*, sem regras e sem exigências.

¹¹ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, uma das principais referências em ensino de arte no Brasil e primeira brasileira a obter doutorado em Arte-educação, na Universidade de Boston, em 1977.

Precisamos considerar, para fins de validação de um pensamento mais abrangente, que há crianças que desejam genuinamente participar das apresentações, mesmo quando ainda são muito pequenas, quando tem menos de 6 anos de idade. Essa compreensão é necessária para que não se defenda uma infância reclusa, na qual não seja possível experimentar a exposição em momentos culturais para deleite da própria criança que se expõe.

Mas paira a dúvida sobre a natureza desta exposição, se não estaria baseada numa compreensão de talento ou dom infantil, associada a um desejo do adulto de mostrar-se um bom condutor destes talentos. É tentador acreditar que estamos fazendo o que a criança quer, o que ela deseja. Porém, quando vemos uma criança envolvida em um jogo de faz-de-conta, quando percebemos seu potencial criativo, a pedagogia exige que não sejamos egoístas e que não desejemos, por meio desse potencial que *pertence à criança*, dar uma aparência melhor, mais lúdica, mais colorida *ao nosso trabalho*

Há uma sedução em colocar as crianças em frente ao público. Acredito que precisamos discutir se e por qual motivo estas exposições ainda convencem as profissionais e de que forma podemos permitir que a criança mostre suas potencialidades sem precisar se angustiar num palco.

Em primeiro lugar, a crítica à metodologia do produto artístico reclama um respeito ao interesse da criança, às suas necessidades culturais. Isto é coerente do ponto de vista emocional e também do ponto de vista do ensino da linguagem dramática, que não se pretende reduzido ao espetáculo em si.

Mas, ao mesmo tempo, isto parece indicar que *nenhuma* criança tem *vontade* de se apresentar e só o faz por imposição da professora, e que serão *todas* traumatizadas por exposições involuntárias.

Como se compreende em um olhar plural que é necessário em educação e em pesquisa, é contraproducente imaginar que *toda* apresentação teatral é opressora para *todas* as crianças. Há aquelas que se realizam ao atuar nas peças escolares. O mais importante, portanto, é que haja possibilidade de escolha e que só haja apresentações se for um impulso

surgido nas crianças e conscientemente conduzido para uma aparição sem constrangimentos.

Ou seja, será a arte tão *previsível* assim, tão uniforme em seus efeitos? Será que o problema é realmente o mostrar-se em si ou os métodos processuais que chegam a isso?

Arrisco-me a dizer que um dos grandes problemas com as apresentações é que são pensadas sempre para o público final. Dentro da sala, em segredo, só o que acontece são os ensaios, geralmente muito cansativos e repetitivos. E se, por outro lado, formos aos poucos, sem pressão, permitindo que nossas crianças se mostrem, apenas no limite de seu próprio interesse?

Talvez esta questão das apresentações, se são ou não benéficas aos alunos, esteja sendo respondida da mesma forma que as críticas apontam como equivocada em suas metodologias, ou seja, se a crítica diz que o trabalho com a linguagem dramática erra por concentrar-se apenas no *produto teatral*, a própria crítica analisa apenas superficialmente os processos de trabalho.

O grande desafio da crítica é não se concentrar em enumerar as falhas, sem buscar compreender por que os objetivos das professoras estão em tão grande descompasso com os resultados obtidos. Não se pode afirmar que, necessariamente, qualquer trabalho que vise uma apresentação teatral está fadado ao fracasso. No presente, em geral, todos os trabalhos são desejados e aplaudidos, mas seus efeitos no futuro não estão predeterminados, considerando-se a vasta gama de possibilidades de sua execução.

O que os estudos de Vigotski (2009), Corsaro (2011), Japiassu (2007) e Slade (1978), entre outros, sustentam, é que nenhuma criança deve repetir falas que não compreende, fazer gestos que não são da sua necessidade ou vontade e enfrentar o olhar de muitos familiares e estranhos com a exigência de “sair-se bem”, uma vez, inclusive, que este conceito de o que é sair-se bem em muito difere entre adultos e crianças.

E não podemos nos esquecer de que se mostrar para os amigos, durante um jogo, é muito diferente de mostrar-se a estranhos, num ato que não

lhe pertence. Durante os jogos, a criança experimenta o universo livre, criativo, rico em interação que é a sala de aula. Para alguns, no entanto, o momento da apresentação teatral é estanque, constrangedor e até mesmo hostil, com poucas possibilidades de interação.

Slade (1978) fala sobre essa vontade infantil de mostrar-se, chamando a isso “exibicionismo infantil”. Para ele, a criança pode ser seduzida pela atenção que recebe e desejar repetir essa sensação. No entanto, trata-se de uma sedução em disparidade com a capacidade emocional infantil de lidar com a atenção, especialmente prevendo os momentos em que a atenção acaba ou é diferente daquela que a criança espera, transformando-se em momentos emocionalmente desgastantes. Slade traz em seu livro alguns conselhos muito úteis aos pais, que podemos estender para as professoras:

Alguns ‘não faça’:

- Não encoraje a exibição. Partilhe o seu bom êxito, Não lhe dê atenção excessiva;
- Não encoraje ideias de teatro em anos precoces. Todo o mundo trabalha no Jogo Dramático Infantil. Normalmente, não existe público. O público acarreta acanhamento;
- Não force uma criança a participar. Encoraje-a;
- Não ridicularize qualquer esquisitice dramática ou tentativa de dança;
- Não pense que a sua criança deve ser automaticamente mandada para uma escola de teatro, professora de balé ou professor de sapateado, só porque ela gosta do jogo dramático. A graciosidade pode ser atingida pela prática, na forma própria da criança, de dança imaginativa. **As outras coisas, como em todo o trabalho formal, não são os fundamentos, mas sim perfeições. Elas não servem para todo o mundo e podem dar a algumas crianças ideias errôneas.** (grifo meu) (SLADE; 1978, p. 31)

Quando uma criança demonstra mais vontade de “aparecer”, a professora deve ser especialmente cuidadosa ao dosar essa exposição, ajudando a criança a relacionar-se com os colegas de forma mais igualitária, auxiliando-a na observação aos colegas e na interação entre eles, mostrando-lhe que na fantasia não há a necessidade da plateia. A professora deve garantir às outras crianças espaços equilibrados de protagonismo, deve contribuir para a tomada de iniciativa dos colegas mais retraídos e deve certificar-se de que todos estão tendo a oportunidade de envolver-se nos jogos de faz-de-conta.

Isto porque, essencialmente, trabalhar a linguagem dramática na educação infantil não significa descobrir talentos e sim incentivar e desafiar o pensamento criativo, a inventividade, o que se coaduna com a visão de Corsaro (2011), que investigou como as crianças se apropriam da fantasia para acrescentar elementos à realidade, não apenas absorvendo-a. Para ele...

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. (CORSARO, 2011. p. 31)

Uma criança que demonstre maior eloquência, maior iniciativa para comandar os jogos, maior repertório e presença de espírito, que consiga repetir histórias ouvidas com maior riqueza de detalhes, talvez mudando as vozes dos personagens, ou cantando, expressando-se oral, facial e corporalmente, está mimetizando alguém, provavelmente a própria professora, ou outras contadoras de histórias, ou personagens da televisão. Ela aparenta ser amadurecida emocionalmente, mas não podemos esquecer que se trata de uma criança pequena. Não sabemos se ela conseguirá lidar com uma eventual reação negativa da plateia. Ou mesmo com reações como o riso comovido, que muitos adultos emitem ao ver os pequeninos no palco.

O problema, então, está em um fazer desteatralizado, tornado mecânico pela repetição descabida e inibidor de vozes criativas, pensado para um público desconhecido da criança, ao qual não necessariamente lhe interessa aprazer com um espetáculo teatral. Nem toda criança sentiu o impulso, o desejo de mostrar-se para pessoas estranhas e isto lhe é exigido sem que seja esclarecido qual o sentido de tal exibição. Mas nós, adultos, é que desenhamos um “produto final” do trabalho com a linguagem dramática na infância como uma grande apresentação pública, enquanto as próprias crianças, ao realizarem pequenas encenações, junto com seus colegas, sem sequer dar-se conta de que ora são personagens, ora são plateia, já estão sentindo-se satisfeitas, emocional e cognitivamente, já obtiveram algo com esta vivência.

Em um certo sentido, o drama é diferente das artes plásticas, uma vez que seu produto não pode ser observado sem a presença dos produtores.

Assim, uma obra de arte visual pode ficar exposta por semanas para visitação sem que o artista se mostre. A execução musical e a dança, embora exijam a presença dos artistas, não lhes exige que se transformem, que sejam outros, e não eles mesmos. Dançar, cantar ou executar um instrumento, são artes que exigem entrega e totalidade, mas não transfiguração.

A linguagem dramática requer que a criança se embrenhe num ritual de imaginação *presencial*, que elas sejam os Lobos, as Bruxas, as Vovozinhas etc, Esta exigência também se apresenta como desafio e como possibilidade, uma possibilidade de curvar a realidade e transcendê-la.

De 0 a 5 anos, é mais importante permitir e incentivar a criança nesta descoberta do que exigir dela que ensaie e mostre o que está descobrindo.

Se, no entanto, há uma lacuna quando não se faz a apresentação, alguns CMEIs estão preenchendo esta lacuna com filmagens e fotos da ação infantil. Trata-se de um recurso que, embora não crie o contato direto das crianças com o público, satisfaz grandemente os anseios das famílias e da própria equipe docente, pois demonstra que há trabalho sistemático com os elementos teatrais, sem testar a resistência infantil perante a plateia.

Não se trata, portanto, de propor uma infância reclusa. Trata-se de manter proporcionais os níveis de exposição com a idade e inexperiência da criança, especialmente por se tratar da pequena infância.

Nos CMEIs que adotam a cultura de pares as crianças estão permanentemente envolvidas com as necessidades de suas agências, em rotinas que não são interrompidas para ensaios ou preparações que respondem às necessidades de um público externo.

Pela lógica, quando se observa uma prática constante, um hábito coletivo, podemos inferir que os fundamentos desta prática não se situem apenas na ideia de uma pessoa. Pelo contrário, este hábito se consolida diariamente com a anuência de todos os envolvidos, inclusive dos alunos.

O tecido de afirmações que validam o hábito metodológico das apresentações infantis se apoia em professoras que admiram os espetáculos teatrais e os consideram merecedores de ser trazidos aos alunos, mas também

naquelas que usam seus alunos para maquiagem seu trabalho, tornando-o aparentemente mais profundo e inovador.

As crianças, por seu lado, desde pequenas, aprendem a se envolver e tirar o melhor proveito que puderem de competições que são, na verdade, injustas e incompatíveis com uma ideia essencial de arte: sentem-se melhores do que as demais aquelas que recebem “bons” papéis, enquanto as que recebem papéis secundários aprendem que não são tão boas quanto as protagonistas; aprendem “qual é o seu lugar” numa escala social tornada natural.

Estas estratificações podem se alterar ao longo do período de anos escolares, mas dependem em grande parte da condução dada pelos professores: haverá oportunidades em que os alunos trocarão de lugar e aqueles que foram destaques darão vez aos demais? Ou, na maioria das vezes, haverá repetições, garantindo um pretenso sucesso da apresentação?

Se a linguagem dramática fizesse parte de uma rotina ou, ainda, *quando* a fantasia *for* parte de uma rotina, a figura do público que *realmente importa* será extinta e, em seu lugar, haverá espaço para que as crianças mostrem-se umas às outras conforme queiram, alternando e, especialmente, misturando os papéis de plateia e público.

O foco na apresentação pode ser uma possibilidade, mas também é um risco. Este risco pode ser diminuído se o trabalho apresentado for fruto de legítimas vivências estéticas e não apenas do cumprimento de ordens. Para garantir uma vivência estética à criança, não é necessário que ela se exponha, mas é essencial que ela tenha espaço para fantasiar, cotidianamente. A apreciação de dramatizações, inclusive, oferece repertório à criança para suas próprias encenações. Corsaro nos diz que:

A participação das crianças em **rotinas culturais** é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas, fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito favorece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o

inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana. (CORSARO, 2011; p. 32 grifo do autor)

A rotina que incorpora a fantasia e o faz-de-conta não marca datas para apresentações; não espera um momento específico para valorizar o talento de uma criança; não suprime a criação infantil em nome de um sucesso estético questionável; não cala a voz da criança para que ela compreenda que o correto é o que a professora manda dizer. Rotinas criativas sempre permitem expressão e investigação, tentativas, desistências, reinterpretações. Afinal, nada nos cinco primeiros anos de uma pessoa tem a necessidade de ser cristalizado, especialmente em relação à sua criatividade.

1.2. O FAZER TEATRAL COM A PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOCIOLÓGICO

A educação infantil, fora da jurisdição do assistencialismo, ganha espaço atualmente como vanguarda de princípios teóricos e práticos da relação com a infância. Se, até há poucos anos, esta fase do ensino escolar era tida como secundária; como uma fase em que não se aprende efetivamente; como, no máximo, uma complementaridade à ação da família, ao se incorporar a educação infantil na educação básica abriu-se uma lacuna filosófica e metodológica que está sendo preenchida com os estudos mais avançados sobre infância e escolarização da infância.

Ao invés de render-se ao ensino fundamental, reproduzindo suas dinâmicas e seus objetivos, a educação infantil põe-se à frente do processo evolutivo e clama para si a posição revolucionária de pilar da formação humana. Compondo sua estrutura inovadora, a educação infantil apresenta usos diferenciados de tempo e espaço, novas relações entre as disciplinas, formação continuada específica para seus professores e novas propostas de relação entre professores e crianças.

Mostrando que este movimento não é vazio, a educação infantil sustenta-se em teorias que, no ensino fundamental, ainda estão exploradas apenas na superfície, como o sócio-interacionismo e os estudos de Wallon. E, também no bojo da mudança, encontra-se uma ciência relativamente nova porém com muito a contribuir: a Sociologia da Infância.

Um componente chave desta nova ciência é a *geração* que, pensada como uma categoria estruturante da infância, aparece na educação em vários campos. Um deles, logicamente, é a geração das crianças presentes na aula. Esta geração, da forma como se apresenta atualmente, é diferente de todas as outras, pois é resultado de uma historicidade dinâmica, como vemos em Sarmiento (2005):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou

as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Este processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005 P. 365)

Também é importante lembrar que há divergência entre a geração das professoras e de seus alunos, considerando que o ideário da infância passada não é idêntico ao atual.

Ao olhar para as crianças que estão à sua frente, a professora pode ser levada a crer que elas enfrentam e experimentam situações muito diferentes das suas.

A infância, no entanto, é construída de forma única, relacionada ao tempo e às pessoas envolvidas, em especial à construção dos valores por estas pessoas. A palavra, aqui entendida como concretização das relações humanas, configura estas relações e configura as pessoas nelas envolvidas,

Por isso, cada novo grupo de crianças que chega ao CMEI não deve ser visto nem como repetição do último, nem como continuidade dele. Cada criança tem sua infância, diferente das infâncias à sua volta, ou das anteriores ou posteriores. Sarmiento (2005), nos confirma a natureza única das condições e dimensões que compõem cada infância, dizendo que:

A variação de todas estas dimensões é *assíncrona*, isto é, não decorre sempre no mesmo sentido, sendo diferente, em cada momento, o peso das variáveis em presença. Por exemplo: a alteração das políticas públicas no que respeita ao alargamento da escolaridade tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceptualização que delas temos, por efeitos correlativos na entrada no mundo do trabalho, na possibilidade de condições autónomas de existência e no peso das responsabilidades sociais. (SARMENTO, 2005, P. 366)

Portanto, outro campo geracional muito fortemente influenciador das metodologias escolares é a geração da infância das professoras. O acúmulo de experiências culturais e artísticas influencia a formação humana e também profissional das professoras. Assim, também, as experiências como alunas tem a mesma influência. De acordo com a sociologia da infância, são especialmente significativos os aspectos económicos, geográficos, de género, de constituição familiar, tecnológicos e, claro, culturais das professoras durante sua infância. Aquilo que as professoras vivenciaram em suas famílias (a

distribuição das tarefas, dos poderes e dos espaços; os passeios, as visitas, as leituras, as posses materiais, os utensílios, o uso das tecnologias, o acesso a bens de consumo, de lazer, de saúde; a profissão da fé, religiosa ou não; a relação com o bairro e com outras crianças etc) passa a ser parte de seu ser, entranhado em seu corpo, seus gestos, sua autoimagem e suas expressões vocais e corporais. Segundo Sarmiento:

Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais, e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005 P. 366)

Isto tudo influenciou as decisões tomadas ao longo de suas vidas, decisões que acabaram por levar-lhes ao exercício do magistério. As vivências geracionais fazem parte da construção global destas professoras: quais eram as relações dialógicas de sua infância, isto é, as crianças tinham voz? E, se sim, o que diziam? E o que ouviam de seus pais? Como lidavam com o que ouviam?

Um segundo ponto relevante, além das relações familiares, é a vivência destas professoras como alunas. A escola onde estudaram – ou as escolas – são também constitutivas de sua essência, diretamente relacionadas com sua escolha profissional, seja por bons ou maus caminhos. O que estas pessoas se recordam de ter ouvido de suas professoras? Como se relacionavam com elas? O que pensavam sobre elas? É claro que aquelas professoras também tiveram sua própria história formadora, mas tal história já está longe do nosso alcance. O que nos deixa apenas duas gerações – e isto não é pouco – para relacionar neste trabalho: a geração das professoras e a geração das crianças com quem trabalham hoje. A relação entre estas gerações é um dos pontos cruciais a ser explorados ao longo desta pesquisa.

Também na esteira da valorização das peculiaridades da infância e de sua alteridade em relação ao mundo adulto, está o conceito de *cultura de pares*, apresentado por Ferreira (2004) como a ação compartilhada entre crianças, na qual há uma compreensão cruzada entre as crianças, de uma para a outra, estabelecida pela empatia e pela linguagem e na qual uma terceira ideia, única e resultante desta interação, surge para ressignificar a realidade e

a relação destas crianças. Esta seria uma forma de valorizar a interação horizontal, sem imposições dos adultos, embora não se descarte a autoridade das professoras.

Será, pois, a recorrência das interações sociais de crianças assegurada pela constância do contexto espácio-temporal e humano do Jardim de Infância que, ao facultar a sua inscrição num *conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores, interesses, preocupações (produzidos e partilhados) em interacção com seus pares* alicerça a sua cultura infantil. (FERREIRA, 2004 p 62)

Com respeito a tais interações, o que coube a esta pesquisa questionar foi o movimento interacional de linguagem. Cabe a esta pesquisa questionar até que ponto as apresentações artísticas, particularmente quando feitas para enfeitar datas comemorativas, consideram a cultura infantil, uma vez que, em geral, estas apresentações são pensadas unicamente pela professora e as crianças apenas repetem movimentos e, por vezes, falas, que estão longe de ser um constructo das suas relações, das suas necessidades, das suas hipóteses, enfim, das suas elaborações conjuntas.

Há um vasto número de colegas docentes defendendo as apresentações artísticas com argumentos que sugerem o estímulo à expressividade das crianças, ou ao gosto pela arte. No entanto, nas atividades que se impõem ao fazer infantil sem considerar que as crianças tem pensamentos e voluntarismos quanto ao que as rodeia, que tem condições de interpretar a realidade, investigá-la, questioná-la, a autoridade em presença anula as condições infantis de criar, ao invés de estimulá-las pelo modelo, como se faz crer nas justificativas correntes.

Se, por outro lado, a professora fizer uso dos elementos teatrais em jogos e brincadeiras, com a utilização do faz-de-conta, como nos indicam vários autores como o próprio Vigotski, permitindo que as crianças se utilizem de objetos diferenciados, tanto individuais como coletivos, que explorem o espaço de acordo com sua imaginação, delimitando regras que são também desafios à criação, estarão incentivando as crianças a decidirem sua conduta perante a tantas encruzilhadas que os relacionamentos sociais apresentam.

Corsaro (s/d), observou as interações de crianças em jogos de faz-de-conta, analisando quais os embates que elas próprias se impõem,

exercitando sua individualidade na presença do grupo. É a ação autônoma necessária à criança em sociedade, posta em exercício com o uso da fantasia, da imaginação, o que permite à criança ter a sensação de controle sobre a realidade mesmo quando a questiona e certamente enquanto a modifica. Para Corsaro, a fantasia é essencial para a autopercepção da criança como ser único que vive em sociedade e que tem poder sobre ela. De acordo com ele:

Quer nos jogos de fantasia espontânea quer no desdobramento (ply) de enquadramentos no jogo de papel, as crianças, ancoradas na segurança de rotinas partilhadas, improvisam colectivamente ou manobram o desenrolar da interacção para conduzir as suas rotinas do brincar em novas e imprevisíveis direcções. A criatividade de tal improvisação é digna de ser registada no seu próprio direito, como tentei aqui demonstrar. Acresce que tal improvisação tem um forte elemento emocional porque fornece às crianças um sentido de controlo partilhado sobre as suas vidas. O adjectivo “partilhado” é importante aqui, porque este tipos de brincar não são compostos por performances individuais como nos jogos com regras, mas antes por repertórios quase primários de agência colectiva. (CORSARO, S/D. P. 10)

Sobre as pressões sociais, se são imposições ou se são alavancas para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, Corsaro (s/d) também considera que as crianças em pares, ou seja, com iguais condições de debate e autoria, participam do processo de construção cultural da realidade.

As palavras infantis, nos momentos em que as crianças estão em suas agências, constroem valores, produzem sentidos que não são impostos pelo mundo adulto. A autoridade, entre as crianças, é horizontal, isto é, elas não são iguais e uniformizadas pela autoridade adulta, mas sim aprendem a testar as possibilidades de acordos, as necessidades de argumentos, as possibilidades de reações perante constrangimentos ou decisões, sejam individuais ou coletivas.

A ação de faz-de-conta das crianças não se estabelece na ingenuidade de simples passatempo, e sim está imbuída de sementes políticas, éticas, afetivas e de outras ordens culturais. Corsaro compreendeu isso em sua pesquisa e explica como as crianças se agrupam e se utilizam do simbolismo não apenas para apreender a realidade, mas para fazer dela a sua própria cultura:

Na minha perspectiva da reprodução interpretativa (a qual eu propus como uma alternativa ao termo socialização, Corsaro, 1997) tentei fazer uma ponte entre o fosso micro-macro, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir activamente para a reprodução e mudança cultural. Esta ênfase na reprodução também implica que as crianças, são, pela sua participação efectiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, S/D. P. 2)

De fato, a pesquisa de Corsaro (2011) a respeito das *agências infantis* baseia-se fundamentalmente na ação imaginativa da criança, destacando seu poder de coordenar os acontecimentos no exato momento em que tudo ocorre, sem combinações prévias e sem retomadas a um esquema original, uma vez que não há esquema original. O que há, nos jogos de fantasia espontânea, segundo o sociólogo da infância, é a plena confiança das crianças de que suas pistas vocais, corporais e faciais serão percebidas pelo colega, que também posicionará suas ideias sem a necessidade de se explicar, apenas agindo como se a realidade imaginada estivesse posta concretamente.

A matéria desta pesquisa é justamente investigar se esta ação imaginativa compartilhada está sendo percebida pelas professoras da pequena infância como um trabalho com elementos teatrais, ou dramáticos, e se estaria, portanto, diminuindo a demanda docente por apresentações teatrais. A sociologia da infância oferece à educação infantil uma opção: ao invés de ir-se adequando ao ensino fundamental, com suas pressões conteudistas e disciplinares, ir por um novo caminho, olhando para a criança não como um ser neutro, mas autoconsciente, criador e capaz de utilizar seus recursos físicos e intelectuais para produzir sua própria cultura, para superar obstáculos, para apresentar opções na solução de problemas. Para que, afinal, possam ter respondidas suas demandas de crianças e não de “inadultos”, seres inacabados e em modo de espera. A sociologia da infância legitima a capacidade infantil, sua inteligência, sua autoria e sua coletividade em permanente transição.

Este alcance da sociologia da infância interessa particularmente a esta pesquisa justamente por dar voz às crianças, antes amarradas em formas teatrais autojustificadas, equivocadas e estanques.

1.3. ARGUMENTOS PARA UM RETRATO DE INFÂNCIAS CRIATIVAS

O trabalho com a educação infantil escolarizada pressupõe um entendimento do que seja a infância, para que se possa estabelecer os objetivos desta institucionalização. Atualmente, no Brasil e em vários outros países, a infância e a adolescência são protegidas por uma carta de direitos própria e por um estatuto único, o que indica uma posição destacada em relação ao cumprimento e às garantias que a lei pode oferecer.

As crianças têm atendimentos especializados em medicina, nutrição, vestuário, lazer, literatura, cultura e educação. Diariamente, observamos o mundo infantil instalado sem reservas, intimamente relacionado com o mundo adulto, mas com características claras e, em grande parte, aceitas por toda a sociedade.

Mas a ideia de *infância* não existiu sempre. Por muitos séculos, o mundo ocidental não percebia a criança como um ser diferenciado do adulto, mas apenas como menor e que, de qualquer forma, talvez nem chegasse a ser adulta. Segundo Ariès, que pesquisou os documentos e a iconografia histórica da Europa:

Até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2014. P. 17)

Observando as obras de arte religiosas do período medieval e, mais tarde, da arte burguesa, Ariès (2014) destaca a representação da infância primeiro como inexistente, mais tarde na figura de anjos e do Menino Jesus, depois na companhia de professores, depois com seus pais e, por fim, sozinhas. Esse desprezo pela infância era, em parte, resultado de um

entendimento de que a criança era igual ao adulto mas, principalmente, um desapego a uma condição (a de infante) que talvez nunca fosse superada devido à alta taxa de mortalidade infantil. Além disso, a primeira fase da vida era considerada desimportante e facilmente esquecida. Nas palavras de Ariès:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (ARIÈS, 2014. P 21-2)

Na tese de doutoramento de Schmidt (1997), vemos que a infância foi um constructo social que aconteceu aos poucos e, além disso, sem uma base única para fundamentá-la. Ao contrário, várias sociedades construíram a seu modo um conceito do que seriam os primeiros anos de vida de uma pessoa. Segundo esta autora:

O que se pode constatar é que a construção da ideia de infância, considerada enquanto um fenômeno sociocultural, faz parte de um conjunto de transformações de parte da sociedade ocidental que ocorreram entre o século XVII e o início do século XX. Essas transformações podem ser entendidas como constitutivas do chamado “processo civilizador burguês”, ou seja, “um conjunto de mudanças na conduta e sentimentos humanos, rumo a uma direção muito específica”. (SCHMIDT, 1997; p. 22)

Este processo civilizador burguês também está relacionado à produção industrial pois, com o advento das máquinas, foi necessário contratar pessoas hábeis para lidar com elas, o que não se conseguia com as crianças. Os brinquedos, inclusive, surgiram como um instrumento de educação motora e também de papéis sociais (JAPIASSU, 2007). As crianças, assim, foram separadas do mundo adulto e apropriaram-se do faz-de-conta como uma ferramenta de domínio cultural e participação nas esferas sociais.

Atualmente, na maioria dos países do ocidente, as crianças são vistas como diferenciadas, mas a característica principal desta diferença é o

que falta nas crianças para serem adultos. O que é uma criança? Aquela que não faz uma série de coisas que os adultos fazem.

Defendo, neste trabalho, a posição de Corsaro (2011) de que não há uma conceituação única de infância, uma definição que sirva para explicar e ajustar todas as crianças. Muito pelo contrário, as diferenças que envolvem o nascimento e os primeiros anos de vida de cada criança em relação às outras são tantas que se torna impossível e até mesmo ingênuo definir a infância como uma fase genérica, abrangente e padronizada.

Os programas de atendimento à infância, inclusive, não surgem de forma neutra e padronizada. As concepções de infância são resultados históricos de embates políticos e filosóficos e de necessidades sociais. Nem mesmo podemos dizer que o olhar sobre a criança tenha evoluído (no sentido de aprimorar-se) ao longo da história, uma vez que o pensamento não se mostrou linear. A ideia, por exemplo, de que os castigos físicos eram por demais humilhantes à criança já aparece em textos da antiguidade, mas, até hoje, discutimos a relevância de garantir a integridade física dos pequenos.

São tantas as infâncias, tão desiguais, tão múltiplas, e tão variadas as abordagens ao seu atendimento, que percebemos com clareza a deliberação social que está explícita na construção da ideia de infância. Segundo Schmidt (1997) há, sem dúvida nenhuma, a presença da linguagem e do dialogismo neste desenrolar de fatos. Em suas palavras:

Assim, o estudo da forma pela qual, em cada época, as sociedades construíram suas representações sobre a infância se justifica e, ao mesmo tempo, se viabiliza, na medida em que se considere o homem em suas relações com os outros homens, um produtor de discursos, ou seja, um “produtor de textos” os quais permitem que “o homem não só se torne conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio de textos. (SCHMIDT, 1997; p 11)

Assim, percebemos que apenas recentemente a infância passou a ser reconhecida como social e produtiva. Mas ainda persiste, em muitos discursos pedagógicos, a ideia de que devemos nos dedicar à educação infantil para preparar as crianças para a vida adulta.

Neste sentido, refuto aqui a ideia de que a infância seja uma espécie de incubadora para a vida social, uma vez que não se pode pretender duas coisas: primeiro, que um ser humano esteja pronto aos seis anos, embora saibamos que não há durante a vida um período tão profícuo para o desenvolvimento e a aprendizagem, mas isto não significa que aos seis anos tenhamos compreendido tudo o que nos é necessário para o restante da vida e que usaremos tudo isso como ferramentas sociais. Em segundo lugar, não podemos pretender que alguém, em alguma idade, tenha todo o conhecimento que é necessário em sua vida.

Corsaro (2011) fala sobre isso ao descrever pensamentos que consideram o desenvolvimento infantil como algo linear. Diz ele que:

Muitas teorias de desenvolvimento infantil concentram-se na criança isolada. Estas teorias adotam **uma visão linear do desenvolvimento**. Na visão linear, supõe-se que a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente. Nessa perspectiva, o período da infância consiste em um conjunto de estágios de desenvolvimento em que habilidades cognitivas, emoções e conhecimentos são adquiridos na preparação para a vida adulta. (CORSARO, 2011; p. 36, grifo do autor)

O ser humano transforma-se a cada minuto, aprende e desaprende coisas, avança e retrocede em suas ideias, muda de ideia, vive conflitos e os enfrenta de maneiras diferenciadas e únicas. Duas pessoas que se defrontem com o mesmo dilema nem sentirão as mesmas emoções, nem se basearão nos mesmos pensamentos e nem tomarão as mesmas decisões. Ainda que o façam, é provável que obtenham diferentes resultados e que tirem diferentes conclusões sobre isso.

Como esse processo de interação com a vida social pode ter uma data específica para se iniciar? Em que dia, então, uma criança deixa de esperar pela imersão na cultura e passa a ser efetivamente inserida nela? Não há como conceber esta diferenciação se compreendemos que as crianças já lidam com as consequências da vida humana desde o seu nascimento ou até antes disso. As crianças observam o mundo enquanto participam dele. Influenciam o mundo, local e globalmente. Crianças sentem, desejam, pensam, concluem, ordenam, obedecem, desobedecem, enfrentam, fogem, cantam,

dialogam, questionam, criam e produzem. Em outras palavras, as crianças tem uma cultura própria. Não completamente separada da cultura adulta, mas permeada e intimamente relacionada a ela.

Uma parte importante, até essencial, para este exercício da cultura infantil, uma ferramenta para isto, é a fantasia. A condição infantil apresenta diferenças insuperáveis entre as crianças e adultos, tais como tamanho do corpo, coordenação motora, domínio da linguagem, acúmulo de experiências sociais e impossibilidades civis. A única forma de superar essas diferenças é utilizar a fantasia para vivenciar todas as coisas que os adultos vivenciam. Crianças não podem dirigir? Não podem votar? Não fazem compras, não vão ao banco, não trabalham em salões de cabeleireiro, em oficinas mecânicas? Não cozinham, não cuidam de crianças menores, não vão à guerra, não prendem bandidos? Pois elas fazem, sim, tudo isso, e ainda acrescentam conceitos aos núcleos sociais que representam, numa apropriação da cultura que não é meramente imitativa, mas sumamente transformadora. Isto tudo por meio da fantasia, da imaginação criativa e da interação entre as próprias crianças.

A importância da fantasia para o desenvolvimento do sujeito vem há décadas sendo defendida por importantes pensadores da educação. Sem pretender invadir o campo de estudos da cognição humana, relembro aqui os resultados de pesquisas de Vigotski (2009), que também foi professor de teatro, e que explicava que a imaginação não é uma forma de distanciamento da realidade e está estreitamente relacionada com a transformação do mundo. Segundo ele:

Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009. p 14)

Japiassu (2007) também explicita a importância da capacidade de imaginar e fantasiar para o exercício da condição cultural e histórica do ser humano. Em suas palavras:

É só pela atividade criadora que as mulheres e os homens podem projetar-se no futuro e transformar o presente. A essa função psicológica superior, baseada na combinação voluntária de dados da memória – e que se manifesta nos estados de vigília – denomina-se imaginação ou fantasia. (JAPIASSU, 2007. P. 19)

É na fantasia, portanto, que reside a capacidade humana de planejar, capacidade esta que nos distingue de todos os outros animais, pois nos dá domínio sobre o tempo, o espaço e sobre nossa própria visão de mundo. É por meio da imaginação, ou seja, do pensamento abstrato, que podemos nos transportar para compreender quem são as pessoas que nos rodeiam e também aquelas que estão longe de nós. Por meio da abstração conseguimos nos conectar com formas culturais diferentes da nossa e com percursos históricos muito distantes dos nossos.

Mas a disciplina que tem por objeto de estudo as formas de expressão estética humanas e que poderia, portanto, ser o berço para a ascensão das idiosincrasias, das emoções, das opiniões, das assimetrias da vida, de cada um, é tratada como menor do que as outras porque ainda hoje há grande diversidade de pensamentos sobre o que é arte e por que ela deve ser ensinada. Da mesma forma que acontece especificamente com o teatro, as outras linguagens artísticas também são, muitas vezes, compreendidas apenas por meio do seu produto final, o que cria a falácia de que a escola pretenderia formar artistas profissionais.

Ora, não se tem esse mesmo parâmetro para o ensino das outras disciplinas. A língua portuguesa é ensinada para todos e não só para quem quer ser escritor; a matemática não é só para quem quer ser economista ou contador; a história não se apresenta apenas para quem tem inclinações à paleontologia, por exemplo. Em um determinado momento da história, todo o conhecimento humano foi classificado em categorias, as chamadas disciplinas, e decidiu-se em consenso que todos os seres humanos tem direito de acessar todo o conhecimento que já foi produzido pela humanidade.

É claro que essa compreensão plena, absoluta, jamais será possível no tempo de vida de um único ser humano, mas o conhecimento deve estar disponível para que cada um acesse, ao longo da vida, o que lhe é interessante ou necessário.

Há sobre este assunto, inclusive, uma velha máxima repetida especialmente por alunos (em geral adolescentes): “mas pra que é que eu vou usar isso na minha vida?” Sem querer desmerecer a importância da escolha dos conteúdos escolares, a validade de se oferecer aos alunos conteúdos que realmente *servam* a uma existência melhor, penso que cada aluno, desde criança, deve ser incentivado e desafiado a aprender sempre. A resposta para aquela pergunta é muito variada: podem usar o conhecimento que adquiriram de várias formas. Mas só farão isso se realmente adquirirem este conhecimento. Somente quem possui algo pode decidir o que fazer com isto. Embora as pressões e determinações sociais participem de nossos processos evolutivos, o que uma pessoa faz com seu conhecimento também é uma escolha pessoal, que envolve muitos critérios de vivências pessoais e situacionais. Mas o que ela pode sofrer pela falta de conhecimento é igualmente grandioso. Grandes manipulações, grandes escravidões mentais e grandes desastres podem ser evitados (embora também possam ser provocados) pelo poder da informação. Uma das tarefas mais importantes das professoras é manter acesa a chama da curiosidade que as crianças têm e desafiá-las a desvendar o mundo.

O currículo se altera conforme se alteram as sociedades, também. Ao longo dos anos, com o passar das gestões políticas, dos momentos civis vividos por um povo, os responsáveis pela estruturação curricular acham por bem atualizar a grade de conhecimentos tidos como essenciais e básicos. A arte vem sendo progressivamente mais valorizada, por um lado, e igualmente desvalorizada, por outro. Isto porque, embora a lei obrigue o ensino de arte, as sedimentações metodológicas nos dificultam a conquista efetiva de um espaço de direito. Japiassu (2001) discute o reflexo desta mentalidade na formação dos docentes:

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos

programáticos de cursos para formação de professores, alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, em todas as direções do ser humano, constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo” – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. (JAPIASSU, 2001, p. 23)

O entendimento de que o indivíduo pode, portanto, desenvolver-se mais a partir de atividades que explorem a imaginação, ainda está em processo de efetivação e causa confusões como, por exemplo, o fato de muitas professoras exigirem *atuação teatral* de seus alunos. De acordo com Souza:

A grande diferença entre o jogo dramático da criança e a representação teatral residem sobretudo em que a criança não “representa”, nem se dirige a um público. Ela “vivencia” plenamente os papéis que desempenha, experimentando de facto essas emoções e não apenas fingindo-as, como o faz um actor. Fá-lo para si e, mesmo que tenha algum público a assistir, o seu natural egocentrismo faz com que conceba esse público como admirador de si e de seu ludismo e não como objeto de sua actuação. (SOUZA, 2003. p. 18)

A atuação infantil em jogos dramáticos baseia-se em permanente observação e reobservação da natureza, mesmo a social ou, talvez, especialmente essa. As crianças são ágeis para tirar conclusões, para agir de acordo com o que concluíram e para reelaborar seus conceitos. Elas sabem, ao atuar, que não são aqueles que representam, mas experimentam ser, desfazendo-se de sua condição infantil e ocupando um novo estatuto, que lhes permite ver o mundo com o olhar de outrem. Este movimento promove não só a compreensão de mundo que a criança tem, mas também orienta seu aparato intelectual, no sentido de preparar a inteligência para colocar-se e interagir com a natureza. A fantasia é, portanto, um caminho infantil para dominar a realidade. Para Japiassu (2014),

O jogo dos seres humanos acontece em um meio sociocultural historicamente *construído* que transforma qualitativamente o ambiente natural conferindo-lhe significações – uma atividade que pressupõe o uso competente de regras para manejo de diferentes linguagens, lexias e representações não

prescindindo do *pensamento verbal* (comunicação por palavras).

Para os humanos “o jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”, uma ocupação que abrange ampla variedade de práticas simbólicas que *reproduzem fenômenos da sua vida cultural sem propósito prático real*. No jogo se dá a reconstrução de uma atividade ressaltando-se seu conteúdo cultural: tarefas e normas das relações sociais encontram-se nele incrustadas. (JAPIASSU, 2014. P. 20)

As crianças fazem caricaturas. Elas não podem ser a pessoa representada, nem podem vincular-se à essência da pessoa. Elas podem apenas expressar de que forma a ação da pessoa representada lhes alcança. Elas representam, portanto, aquilo que mais firmemente se entranhou nelas, do outro: a autoridade, os modos peculiares, a atitude corporal, ou as ações específicas como ler, cozinhar, administrar remédios, cantar, brigar, gritar etc. São pedaços do outro, que vão se compondo nelas para ajudar a construir concretamente uma realidade movediça.

Esta interpretação infantil de outros seres e de seus cotidianos pode nos parecer teatral. Só o é no sentido de que há ali uma personificação, mas isso não significa que podemos conceituar esta ação de representar como ação cênica no sentido tradicional semelhante ao teatro profissional. Slade esclarece a diferença:

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Essa é a importância da palavra *drama* no seu sentido original, da palavra grega *drão* – “eu faço, eu luto”. No drama, i.e., no *fazer e lutar*, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós a imponhamos*. (SLADE, 1978; p. 18)

Inclusive, quando uma professora confunde a ação interpretativa infantil com teatro e decide que ela está pronta para participar de uma peça e expor-se para um grande público, além de um equívoco inicial cometido contra

a criança, esta professora comete um segundo erro, desta vez baseada na sua visão sobre si mesma como *diretora cênica*. De certa forma, toda professora de arte é um pouco curadora, um pouco compositora, dançarina, até *marchand*, talvez. Digo isso não por um entendimento de que ser arte-educador é dominar as expressões artísticas, mas pelo fato de que a exigência do ofício nos faz entrar em contato com estas funções.

Assim, por exemplo, se a professora vai falar sobre um determinado movimento artístico, vai escolher obras para apresentar às crianças, isso não deixa de ser um trabalho de curadoria. Nas diversas atividades de arte que proporá aos alunos, será exigido dela que dance, cante, pinte, interprete, que saiba valorizar as produções das crianças, enfim, que se embrenhe nestas atividades também como produtora e promotora de arte.

Mas mesmo que ela se saia muito bem em sua empreitada na *direção cênica*, em toda a sua produção, ela não poderia jamais esquecer que não está lidando com atores. Ela precisa ser responsável e íntegra na sua atitude com os pequenos, ainda que seja muito inspirada em sua criação. Esta é uma responsabilidade inerente à pessoa como criadora, por saber que, ainda que a arte e a vida sejam separadas, o que as une é a integridade do indivíduo.

A obra de arte na aula com a linguagem dramática não cabe em limites como a pressão de momentos estanques ou a transmissão de moralismos. Segundo Bakhtin:

É preciso precaver-se contra a limitação ilegítima, metodologicamente não justificada, que apresenta por capricho apenas um único aspecto qualquer do mundo extra-estético: assim, a necessidade do conhecimento da natureza opõe-se à liberdade e à fantasia do artista; ou com muita frequência propõe-se apenas um aspecto social ou da atualidade política e às vezes até mesmo a realidade ingênua e instável da prática da vida. (BAKHTIN, 2010. P 31)

A capacidade infantil de manipular as informações que percebe é muito grande e não deve ser subestimada. Quando uma criança vê, ouve, cheira, toca, prova, não faz apenas absorver um dado passivamente. Ela também tem um olhar sobre esse dado, tem opiniões, dúvidas, revoltas, angústias ou outros sentimentos, mesmo quando não compreendidos. O fato é que esse dado carrega-se com a humanidade que pertence a esta criança, a

cada criança, e que transforma o mundo e a criança. E, mais importante, ela troca as informações que recolhe, compartilha com seus pares, cria mundos relacionais com eles e, assim, produz uma cultura incessantemente ativa.

No próximo capítulo esclareço os parâmetros da pesquisa, fazendo uma análise dos conflitos entre conhecimento científico e cultura cotidiana. Também trago à discussão os conceitos da sociologia da infância que esclarecem a importância do pensamento autoral, advindo de interações com pares da mesma geração, para a construção do indivíduo autônomo e criativo.

CAPÍTULO 2 – AS FORMAS DA PESQUISA

2.1. A METODOLOGIA DA PESQUISA COM A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recentemente incorporada à educação básica, a educação infantil apresenta hoje um universo curricular não sedimentado. Dentro deste universo, as disciplinas – ou linguagens, ou campos, ou áreas, conforme seja definido pelo grupo de educadores responsáveis por esta nomenclatura, também mutável – buscam estabelecer maiores vínculos. Na tentativa de não se prender às fórmulas do ensino fundamental, a educação infantil redesenha-se, baseada em teóricos da cognição, da psicologia e da sociologia da infância, principalmente, para oferecer às crianças uma experiência educacional mais destinada à autoconsciência e à produção autoral. A criatividade, neste cenário, tem um papel de destaque e aparece nas propostas artísticas, linguísticas, psicomotoras, espaciais e várias outras.

O trabalho com o drama, especialmente considerando sua capacidade de promover interação e criação é cada vez mais valorizado. Entretanto, não sabemos ao certo de que forma as educadoras da infância se apropriaram dos elementos teatrais.

Partindo do princípio de que pesquisar é encontrar o outro (AMORIM, 2004), o interesse maior desta pesquisa foi escutar as educadoras da infância. Sem a participação destas educadoras, a pesquisa não estaria completa, haveria uma lacuna nos lugares onde deveria aparecer o que dizem as protagonistas do trabalho docente. Escrever sobre a docência exige aproximar-se das professoras e ouvir-lhes.

A experiência de entrevistar professoras não foi apenas para que a pesquisa se esgotasse em suas opiniões e histórias pessoais mas, principalmente, para compreender como estas histórias foram permeadas por outras, como as visões particulares não se formam sem precedentes e sem planos futuros, sem choques com outras visões, sem constrangimentos ou sem compartilhamentos.

Este entendimento de um fazer científico que compreenda o ser humano em seu viés cultural condiz com os estudos de Bakhtin e o Círculo pois, como vemos em Medviédev:

Até nossos dias a ciência interessava-se somente pelos processos individuais, fisiológicos e, sobretudo, psicológicos da criação e da compreensão dos valores ideológicos, negligenciando o fato de que o homem individual e isolado não cria ideologia, que a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação. (MEDVIÉDEV, 2012. p. 49)

Nos encontros com as professoras, busquei conhecê-las para saber quais são suas experiências pessoais e de formação acadêmica, experiências estas entendidas como formadoras de um conceito ideológico e metodológico sobre o fazer teatral, uma vez que a imagem que estas educadoras tem da arte e do fazer artístico se reflete na sua ação docente.

A elaboração da entrevista buscou ser clara, com o objetivo de auxiliar as colaboradoras a compreenderem com facilidade os pontos cruciais do diálogo. A entrevista semiestruturada¹² baseia-se na premissa de que haverá uma orientação durante o contato, embora esta orientação deverá ceder lugar às necessidades surgidas no momento e no local de cada interação. Isto porque esta interação entre pesquisadora e colaboradoras é um momento vivo e pulsante, permeado por incertezas e indagações pessoais que, no calor da necessidade de uma resposta, impõe-se aos presentes e influenciam o desenrolar da conversa.

Dessa forma, a estrutura da entrevista se preserva não pela sua ordem na sequência de questões, mas pelos conteúdos abordados abrangerem todos os interesses da pesquisa.

A entrevista também foi elaborada objetivando um encontro que não se estendesse demais, pois isso seria cansativo para as colaboradoras, podendo implicar em respostas menos completas a partir do momento em que este cansaço se fizesse notar. O resultado obtido foram conversas de duração média, com todos os pontos sendo bem explorados.

¹² "Distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012. p. 162)

A atitude de questionar é, em certo ponto, invasiva ao ser humano que é questionado. Foi esse o motivo principal de o local das entrevistas ter sido o próprio local de trabalho das colaboradoras, uma vez que, no seu ambiente de trabalho, as professoras são as anfitriãs, estão mais à vontade, acolhidas por seus pares, por seu entorno estrutural, tanto física como psicologicamente falando, e poderiam, portanto, estar mais seguras e menos intimidadas pelo escrutínio.

A posição de anfitriãs, por outro lado, exige das colaboradoras algum nível de hospitalidade, e isso pode se traduzir em um comportamento de concordância e aceitação das premissas da pesquisa e do próprio ponto de vista da pesquisadora.

A interação entre a pesquisadora e as colaboradoras trouxe à tona uma linha de pensamento que envolveu memórias da infância, memórias de alunas, escolhas profissionais e pessoais. Os depoimentos surgidos foram estruturados sobre esta interação, isto é, foram construídos sobre a base da relação que se estabeleceu, pois aconteceram apenas por causa desta pesquisa, sendo preenchidos pelas valorações e considerações das envolvidas a respeito umas das outras e das palavras que ouviam.

Para produzir as análises, precisei compreender esta relação, compreender que buscar a verdade em uma pesquisa em ciências humanas não significa apresentar uma única hipótese para esta verdade, sabendo que o momento de interação faz surgir respostas e, ao mesmo tempo, outras indagações e novas linhas de pensamento.

Sendo assim, fiz as análises das vozes docentes partindo das seguintes perguntas norteadoras:

- Quais foram os elementos formadores da vivência estética das professoras ao longo de suas vidas, em especial, na infância?
- Quais os aspectos acadêmicos e profissionais que foram ofertados às professoras, a respeito da linguagem dramática, ao longo de seus estudos e de suas carreiras?
- Como é o olhar metodológico que as professoras têm a respeito da validade pedagógica da linguagem dramática na educação infantil?

2.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Fundamentar uma pesquisa no pensamento das professoras colaboradoras implica em aproximar-se delas e permitir-lhes que se expressem. Exige um tipo de vínculo que só se estabelece com a proximidade, com a observação livre de juízos de valor, com o contato que permite à colaboradora saber que está se envolvendo não em uma pesquisa de grandes números, mas em um desvelar de pequenos detalhes.

É necessário esclarecer para as colaboradoras – as professoras – quais as inquietudes que sustentam a pesquisa, para que saibam de antemão em que sentido estarão sendo arguidas e quais pontos do seu trabalho nos interessa olhar de perto. A observação do campo de estudo, no entanto, não é algo estático que, uma vez posto, esclarece-se naturalmente e desenha seu percurso intuitivamente. É necessário um olhar ativo, por parte do pesquisador: diálogos com as colaboradoras, detalhamento das intenções e, acima de tudo, a atitude de ouvir, que é o cerne desta pesquisa. Segundo Ezpeleta e Rockwell:

Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. (EZPELETA e ROCKWELL, 2007. P 136)

O conhecimento científico e o conhecimento de senso comum estão, na escola, muito mais próximos do que os documentos oficiais fazem crer. Esta proximidade se apresenta em vários aspectos da escolarização: na dificuldade de conciliar docência com pesquisa (o que põe em questionamento a veracidade das informações passadas pelos professores), na gestão escolar (que é permeada por embates políticos por vezes incompatíveis com a promoção da ciência nas dinâmicas das aulas), na personalidade do trabalho de professores junto a gestores, colegas e alunos (o que torna inviável operar com protocolos neutros, imparciais) e em tantos outros, desde a seleção curricular até a organização de tempos e espaços e, essencialmente, a linguagem.

Embora o conhecimento científico possua uma pátina imponente, como um revestimento de superpoderes, vemos que, no cotidiano, esta aparência se esvanece pelo confronto com os saberes e as práticas aprendidas na vivência coletiva. O conhecimento científico precisa sempre ser recomprovado, inclusive para que se verifique se ainda há validade prática. Sem isso, a beleza das elaborações científicas é facilmente sobrepujada pela urgência da necessidade imediata e pela imposição visível e palpável da tradição.

Por estes motivos, a intenção desta pesquisa é conhecer o percurso seguido pelas professoras na tentativa de relacionar teoria e prática. Interessa saber de onde vem o impulso que move as professoras ao fazer teatral com seus alunos: conhecer sua jornada pessoal nas vias da arte; desvelar seu currículo formal e seu histórico subjetivo, suas escolhas, suas preferências culturais. As idiossincrasias, e não só os estudos, formam a professora.

Antes de me dirigir aos CMEIs, entrei em contato com a SME para formalizar minha pesquisa junto a este órgão. Os responsáveis analisaram meu projeto de pesquisa e forneceram-me uma autorização para aproximar-me dos CMEIs. Esta aproximação foi feita inicialmente com contato via e-mail com os CMEIs pretendidos. Neste contato, apresentei-me como professora pesquisadora, expus meu objeto de pesquisa e informei meu interesse em visitar o CMEI para entrevistar uma profissional que se voluntariasse para tal. Alguns dias depois, telefonei para os CMEIs para obter das diretoras uma resposta em relação à disponibilidade para a entrevista.

Dos cinco CMEIs pretendidos, três responderam imediatamente que sim, teriam interesse em participar. Um outro solicitou que eu apresentasse a autorização concedida pela SME e, mesmo recebendo, não retornou o contato. Do último CMEI eu também não obtive resposta. Estes dois CMEIs eu resolvi excluir da pesquisa por considerar contraproducente insistir na sua participação. Meu interesse inicial de entrevistar cinco profissionais, no entanto, foi superado, uma vez que em nenhum CMEI houve apenas uma voluntária. Reuní, então, um total de sete entrevistas.

Apresento aqui o cronograma das entrevistas:

INSTITUIÇÃO	PROFESSORAS ENTREVISTADAS	DATA
CMEI Hamlet	Rainha e Ofélia	25/10/2013
CMEI Rei Lear	Cordélia, Regane e Goneril	28/10/2013
CMEI Noite de Reis	Olívia e Viola	01/11/2013

Para concretizar esta fase de entrevistas, foi utilizada a tecnologia de gravação em vídeo das conversas com estas professoras, pois as palavras escritas esfriam o discurso e tiram-lhe as nuances, os lapsos, as lacunas, as pausas, a velocidade, enfim, tiram-lhe a personalidade, que tanto interessa nesta pesquisa.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2012), descrevem com detalhes a história da pesquisa no campo da educação, identificando os critérios fundamentais de *objetividade, fidelidade, validade e validação, assim como os critérios de ordem social: a neutralidade, a confidencialidade, o envolvimento e a clareza*. Segundo estes autores, estes critérios servem para orientar o trabalho de investigação no sentido de garantir a legitimidade da pesquisa. Embora a pesquisa no campo da educação seja sensível a mais interferências do que as pesquisas de quantificação pura, isto não significa que não se possa avaliar efetivamente a realidade, conforme teorias testadas e análises pormenorizadas das informações recebidas e reelaboradas.

Para compreender os enunciados das professoras utilizei a Análise Dialógica do Discurso, entendendo a linguagem como ato concreto das relações humanas, conforme dizia Bakhtin. Segundo ele, os enunciados (o conteúdo da expressão oral ou escrita de uma pessoa) já contém, na sua forma, a interpretação do locutor a respeito de seu interlocutor. Nas palavras de Bakhtin:

A essência da linguagem, nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem: a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que

apenas compreende passivamente o falante. (BAKHTIN, 2011. p 270)

Ou seja, quando alguém fala, não apenas expõe seu pensamento *puro*, mas estabelece relações com quem ouve (o que também não é um ato passivo, mas interpretativo). O interlocutor, assim, modifica o discurso do locutor. Desta forma, o discurso de uma pessoa é repleto de circunstâncias, inúmeras variáveis ambientais como a condição econômica dos interlocutores, sua idade, seu gênero, seu estatuto social, suas experiências anteriores, a relação de autoridade entre eles etc. Mais ainda: as funções locutivas se alternam constantemente e, inclusive, distribuem-se simultaneamente entre os envolvidos, uma vez que aquele que ora ouve está já elaborando seu discurso de resposta, desde o início, num movimento de pensamento linguístico constante e dialógico.

Será que as professoras dão-se conta desta relação com seus pequenos? Ao falar, propor uma ação – especialmente na linguagem dramática – percebem que seus alunos não são meramente depositários de um pensamento externo, mas reelaboram o que ouvem e interpretam à sua maneira as informações obtidas? O trabalho com a arte dramática exige da professora esta consciência de inter-relação de linguagem, pois o faz-de-conta presta-se justamente à experimentação das crianças e à sua ação criativa autoral, o que não condiz com o formato pseudoartístico de ensaios exaustivos e repetitivos de uma fórmula pensada apenas pela professora.

Neste momento, considero importante tratar da questão da palavra como símbolo de um modo de pensar. A palavra por si só não é um signo ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Mas a palavra dentro de um contexto específico pode tornar-se ideológica. A capacidade de uma pessoa de apropriar-se das formas e usos das palavras relacionadas a um nicho social faz com que ela própria se introduza neste nicho legitimando sua ideologia.

Isto leva à percepção de que a linguagem é responsável por construir e constituir seres humanos, pois quem nós somos está diretamente relacionado a quem nós acreditamos ser, a quem nós descobrimos ser, por meio do que ouvimos, do que dizemos e do que pensamos. Ou, como nos diz Gonçalves:

O Círculo de Bakhtin foi responsável por levantar questões que vão além de um estudo de linguagem, avançando para um estudo de modos de vida, de possibilidades de ser e estar no mundo. (GONÇALVES, 2011. p. 38)

Uma professora se constitui e se apresenta aos alunos como proprietária e representante das ideologias de um corpo discursivo, que é o corpo docente, não só de uma escola ou CMEI, mas de uma história cultural que se engendra diariamente, embora haja muitas forças de reprodução agindo sobre esse engendramento, justamente porque quem alcança um nicho deseja sentir-se pertencente a ele. As palavras usadas tornam-se, então, símbolos de um modo de pensar e de agir.

Além disso, as palavras são acompanhadas de uma *acentuação valorativa*, que é um dos elementos constitutivos do enunciado (BAKHTIN, 2011). Não apenas as palavras em si, mas também a relação valorativa que um falante tem com suas palavras, determinam o sentido que este falante dá à sua fala e, assim, influenciam também a visão que o falante tem sobre seu interlocutor.

Se todo enunciado pressupõe uma interação, então a fala das professoras não é neutra. Quem, então, as professoras pensam que são os seus alunos? Cada palavra é pensada, dentro do enunciado, para alcançar um específico interlocutor. Se são usadas palavras de ordem, parte-se de um princípio de direito à autoridade, um princípio de lei. Os educandos, então, são previamente classificados como obrigatoriamente obedientes. Pode parecer que tais professoras *desconsideram* seus educandos ao impor uma metodologia autoritária.

No entanto, o que realmente acontece nestes momentos é que esses alunos não estão sendo *desconsiderados*. Eles estão, na verdade, sendo *subconsiderados*, ou seja, estão sendo vistos como incapazes de questionar, inaptos a discordar, inferiores na sua capacidade de argumentar contra os métodos, ou mesmo de perceberem que estão sofrendo coerção. Ainda, para sobre o exercício da docência um sentido de direito à autoridade, direito este que, sendo dado às professoras, é retirado dos alunos, nunca compartilhado e, assim, transforma questionamentos em ações de transgressão ou de falta de respeito.

Por outro lado, quando uma professora escuta seus alunos, permite-lhes exercitar um papel cidadão. Esta ação de escutar é igualmente discursiva: ela diz aos alunos, por meio de um silêncio atento e cheio de boa-vontade, que eles são importantes. Na realidade, eles são a chave de todo o sistema de ensino e aprendizagem, sistema este que, por vezes, desvia-se desta chave e concentra-se nas necessidades docentes.

Escutar uma criança é fortalecer sua cultura, suas escolhas, suas criações. Além disso, é necessária uma *atitude interessada* da professora, pois as crianças nem sempre falam com palavras. Muito pelo contrário, elas falam de tantas diversas formas que precisamos estar muito atentos ao que nos dizem.

As representações cênicas, inclusive, são formas de comunicação infantil. A representação interpretativa é uma demonstração do uso criativo que a criança faz das linguagens interacionais, apropriando-se da cultura de forma inovadora (CORSARO, 2011)

Esta criatividade nas representações cênicas, segundo Japiassu (2007), depende da memória e dos fatos presentes, mas não pode ser prevista ou controlada:

O “fazer-de-conta” infantil, da perspectiva sócio-histórica, é compreendido como uma atividade provisória e atual (espontânea, improvisada, sem “ensaio”), porque as representações cênicas não se baseiam em um “produto” já completamente elaborado no plano intramental do sujeito, quer dizer, elas não se encontram totalmente prontas, desenhadas ou acabadas na mente da criança. Trata-se de uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade, na qual os sujeitos engajados no “fazer-de-conta” tem elevado grau de *autonomia* para a construção - incluindo a colaborativa - de um determinado “enredo” dramático. (JAPIASSU, 2007. P. 32)

Mas é difícil perceber onde fica a criação infantil quando uma professora lhe ordena que decore uma fala, posicione-se de um específico modo, movimente-se sem liberdade e repita isso inúmeras vezes, para então, um dia, fazer tudo isso frente a um sem número de adultos, em um local por vezes desconhecido e intimidador.

O sem número de emoções que surgem para a criança nessa nova configuração espacial e relacional não tem como ser previsto ou bloqueado. De

uma hora para a outra, a criança, que até então se sentia segura junto aos colegas, vê-se exposta a tantos olhares, tantos rostos. A reação de cada criança a esta situação nova também não pode ser prevista

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

Tendo entrevistado sete profissionais nos três CMEIs visitados, começo por esclarecer fatos pontuais de suas carreiras e de suas vivências pessoais, apenas para que se façam claras as interpretações que seguirão.

Também na tentativa de ser compreendida, farei aqui uma nomenclatura fictícia das profissionais e de seus locais de trabalho, garantindo assim o anonimato¹³ que lhes foi prometido durante as entrevistas.

Escolhi, para esta nomenclatura, utilizar títulos de peças teatrais de domínio público e seus personagens. Assim, do CMEI Hamlet, trago as contribuições da Rainha e de Ofélia. No CMEI Noite de Reis, conversei com Viola e Olívia e, no CMEI Rei Lear, entrevistei Goneril, Regane e Cordélia. A seguir, apresento quadros com os perfis de cada profissional.

Fiz uma tentativa de perfilação das entrevistadas organizando alguns de seus dados em forma de quadros mas, logo, este formato mostrou-se frio e inapropriado, uma vez que, mesmo apresentando os enunciados das professoras, não se podia perceber o caráter interativo da conversa.

Por isso, resolvi apresentá-las de maneira mais pessoal e buscando reproduzir de forma mais apurada como foram os momentos das entrevistas. A seguir, portanto, apresento as partes das entrevistas em que conversei em cada CMEI sobre alguns pontos que auxiliarão na interpretação dos dados finais.

¹³ O termo de consentimento para uso de imagem e som de voz garante às entrevistadas que o material foi produzido apenas para fins de pesquisa, não sendo permitida sua veiculação e divulgação. Cada professora recebeu uma via do documento assinada por mim, na data da entrevista. Este documento encontra-se anexo à pesquisa.

Em relação à formação profissional, todas elas são formadas ou estão se formando em pedagogia, embora tenham percorrido diferentes caminhos para chegar ao curso.

Após o ingresso na carreira docente, as professoras frequentam cursos de aperfeiçoamento que compõem formação continuada. A Rede Municipal de Educação (RME) possui um Departamento de Educação Infantil que conta com profissionais especializadas em todas as linguagens oferecidas nos CMEIs. Em relação à Linguagem Dramática, foram oferecidos cursos com carga horária distribuída pelo ano todo ou pontuais, nas Semanas de Estudos Pedagógicos. Quais destes cursos as professoras frequentaram?

A infância das professoras também se apresenta como dado importante nesta pesquisa, fundamentando a compreensão de seus primeiros contatos com a arte dramática e de como isto se reflete em seu trabalho. É nesta parte da vida que mais utilizamos a fantasia para aprender e para definir nossas particularidades, baseados em emoções e na maneira como conhecemos em novo assunto, como o teatro. Apresentarei, portanto, os relatos das professoras sobre sua experiência com o teatro na infância, dentro da escola.

Também interessa saber sobre o universo de fora da escola. As professoras, ao longo de sua vida, talvez tenham se interessado legitimamente pela atuação teatral, ou pela direção, alguma ação técnica ou, ao menos, como plateia. Será que tiveram estas oportunidades ou procuraram por elas? Estas informações são úteis para saber quais são as referências estéticas que elas tem para compor sua visão de teatro e da linguagem dramática.

Ainda nesta parte de configurar quem são as professoras colaboradoras, perguntei a elas sobre sua relação com crianças de fora do CMEI, seus filhos, sobrinhos, filhos de amigos etc, e sua vivência com o teatro na companhia destas crianças. Será que as professoras fazem relação entre o que ensinam e o que veem em peças infantis oferecidas na cidade?

Apresento aqui os enunciados que compõem um diagnóstico das professoras colaboradoras. Outras partes das entrevistas, com mais informações sobre como se deu cada interação, optei por anexar à pesquisa, para não interromper, aqui, o fluxo da leitura.

1. OFÉLIA, CMEI Hamlet, 25/10/2013

Marcia: Qual a sua formação, na faculdade?

Ofélia: “É licenciatura plena, pra trabalhar em todas as áreas, né, desde educação infantil até empresarial. Daí, mas... E hospitalar, também, só que daí eu gosto da educação infantil. Me identifico aqui, não me reconheço com outra, só aqui.”

“Marcia: Sobre as formações de arte, aqui do município, você já fez alguma?”

Ofélia: Tem, a... que eu fiz com você eu achei muito bom. Foi, pra falar a verdade, da arte dramática, que eu gostei mesmo, que eu fiz, foi com você. Dos outros eu não... não, não lembro, assim, não, não marcou.”

“Marcia: Na escola você só participou da festa junina mas, e fora da escola? Fez algum curso ou alguma apresentação?”

Ofélia: Eu sempre fugia. Na catequese, eu lembro que tinha apresentação, eu ficava lá atrás, no fundo da igreja, grudada na minha mãe, não queria largar de jeito nenhum. A mãe: “vá lá, é apresentação pra mim”, eu dizia “não vou”. Eu fazia em casa, pra ela, mas não fazia lá.”

“Marcia: E como platéia? Você se lembra de ter ido ao teatro?”

Ofélia: Nas apresentações que a escola pedia, né, que a escola levava. O pai e a mãe, assim, a gente nunca teve muitas condições de estar indo pra essas coisas, pra teatro.”; “Lembro mais depois de adulta, da época de faculdade pra cá, né...”; “O Festival de Teatro, a gente pegava e ia ver de rua. Principalmente no Largo, né, ali nas Ruínas, que tem, né.”; “É, da Semana Pedagógica. Sempre tem uma apresentação, né. Uma apresentação de teatro. Daí a gente vê, tudo.”

2. Rainha. CMEI Hamlet (25/10/2013)

“Marcia: Você já fez formações de arte? Elas são diferentes pra pedagoga e pra professora?”

Rainha: É, porque, como pedagoga, nós temos duas formações mensais E a formação, ela tem temas variados né, então a gente já teve formações sobre os jogos, né, sobre a oralidade, leitura e escrita, e agora a gente tá... já teve sobre, é, artes visuais, também, e agora a gente tá muito no brincar, que acaba, né, caindo na questão de artes. Então não chega a ser uma formação específica da área de artes, mas acaba... acaba entrando no assunto.”

“Marcia: Você disse que não fez curso de teatro, mas participou de peças. Eram na escola?

Rainha: Na escola, mas aí era apresentação para os pais de final de ano, né? Essa que eu fui a Maria do presépio foi no Guairinha. Eu estudava no Bom Jesus e, é... no final do ano a gente fez, é... uma apresentação pra todos os pais. Aí alguns encenavam, né, os personagens do presépio, outros eram.. né.. ficavam em roda, faziam movimentos de água, de vento, outra participação... que eram as crianças mais tímidas. Eu era tímida mas gostava disso. Engraçado porque eu gostava de fazer apresentações apesar de ficar nervosa, mas eu gostava de tá ali.”

“Marcia: E você ia ao teatro com seus pais?

Rainha: “Com os meus pais, não. Eu frequentei com a escola, porque a escola tinha esse hábito de pelo menos uma vez no ano, assim, duas, levar a gente pra um passeio e, na maioria das vezes, era uma peça de teatro. Depois de adulta, daí, eu frequento no Festival de Curitiba, né, então eu gosto bastante, principalmente de peças de comédia. E todo ano vou pelo menos ver umas duas ou três peças. Mas enquanto criança, não, enquanto criança ia com a escola.”; “Então, quando a gente viaja, também, a gente sempre procura encaixar na viagem um passeio a um teatro ou a um museu pra tá apreciando, mesmo, né, de uma cultura diferente”

3 e 4. VIOLA e OLÍVIA. CMEI Noite de Reis, 01/11/2013

Optei por descrever estes primeiros dados sobre Viola e Olívia juntas, pois elas, em vários momentos, responderam em uníssono. Elas são as professoras mais jovens e com menos tempo de carreira entre as entrevistadas, trabalham juntas na permanência e foram aquelas com as respostas mais breves, com poucos comentários adicionais.

“Marcia: Vocês já fizeram alguma formação específica da linguagem dramática, aqui pela prefeitura?”

Olívia: A gente tá trabalhando agora...

Viola: Os “Encantos...”

Olívia: O “encantos de animação”.

“Marcia: Como foi a participação de vocês em apresentações teatrais da escola?”

VIOLA: Ah, eu não lembro a história, mas era uma floresta, aquelas coisas bem bonitinhas.”; “como era uma floresta, eu fui uma árvore, porque todos os... as... as coisas da natureza se mexiam.”

Olívia: Na pré escola, sim, tinha teatro, tenho foto vestida de palhacinho e tudo.

Marcia: Você lembra o que você sentia? O que você pensava?

Olívia: É, na verdade, assim, eu estudei no SESI, ali do Portão. Então, ele tinha um teatro, ele tem, né, um teatro. Tipo, pra criança pequena, lá em cima do palco era um terror, né? Então eu entrava assim, né, (*arregala os olhos*), olhando pra todo mundo, daí eu via a minha mãe, daí ela fazia assim (*acena com um braço levantado*), daí eu relaxava, daí depois... Mas eu tinha que ver ela lá, se eu não enxergasse ela, daí eu não conseguia... Disso eu lembro bem.

Marcia: Você apresentou várias vezes, lá?

Olívia: Ah, acho que umas duas, três vezes. Acho que era dia das mães, mesmo.”

“Marcia: Hoje vocês frequentam teatros?”

Olívia: Não tem muita oportunidade, né...

Viola: Mas, quando tem, a gente vai...

Marcia: Lembram de alguma peça? Este ano vocês foram ver alguma peça?

Olívia e Viola: *(rindo)* Fomos agora, né...

Marcia: Semana Cultural?

Olívia e Viola: Na Semana Cultural.”

“Marcia: Com as crianças da família, vocês vão ao teatro?

Viola: A gente vai. Bastante, é... A gente foi ver... Na verdade, foi bem... é de palhaço que a gente tava bem interessada em ver. Mas foi bem no comecinho do ano que a gente foi... A gente vai bastante. Mas a gente vai mais em museu, essas coisas...

Olívia: Eu vou bastante com a minha sobrinha, também. Eu tenho uma sobrinha que tem cinco anos.”; “Aí, quando tem, tipo assim, em shopping... Geralmente tem, né, esses teatros, assim... Daí a gente sempre vai.”

5. GONERIL. CMEI Rei Lear. 29/10/2013

“Marcia: E aí você não fez o magistério?

Goneril: É que na época, lá na cidade, na realidade, assim, o magistério era de manhã, e eu precisava trabalhar.”; “Eu sou formada em psicologia e to terminando a faculdade de pedagogia, hoje.”

“Marcia: vocês já participaram de formações específicas de linguagem dramática, oferecidas pela secretaria?

Goneril: O meu foco era contação de história. Eu fiz no Guido Viaro. Eu já fiz na Casa do Contador de História. Fiz um curso de formação lá no Instituto História Viva, que são 100 horas de curso de contação de história”

“Marcia: Hoje, você gosta de ir ao teatro? Vai com frequência?

Goneril: Hoje nós vamos muito em cinema. Às vezes, quando tem, assim, algum show, por exemplo, ontem nós fomos no Teatro Guaíra ver

aquele stand up lá do, daquele Gustavo. A gente vai muito assim. Mas eu vou, bastante, assim, sempre que eu consigo eu vou.”

“Marcia: e como você se sentia, durante essas apresentações?

Goneril: Na realidade, assim, era na hora de cantar, mas eu nunca... eu num... eu não gostava, também, de me expor, tinha muita dificuldade pra me expor.

Marcia: E tinha escolha? Como ela (Regane) disse, por exemplo, que ela era... que ela não tinha escolha.

Goneril: Não. A gente não tinha escolha. Quando tinha que fazer alguma atividade, por exemplo, cantar lá na frente, você ia mas não, não...”

“Marcia: E com seu filho, quando pequeno, você ia ao teatro?

Goneril: Eu desde pequenininho levava no teatro de bonecos. Ali no Largo da Ordem tinha... tem ainda hoje, tem vários teatros.”

6. REGANE. CMEI Rei Lear, 29/10/2013

“Marcia: Você estava falando da sua formação...

Regane: Isso... eu acabei fazendo a matrícula lá no Instituto de Educação... a matrícula, não. Fiz a inscrição, não, não fiz a prova, né, Daí passei por outros caminhos, fiz o supletivo, fiz, nesse meio tempo, comecei fazer enfermagem, achando que era aquilo, é... me inscrevi no vestibular de pedagogia, não fiz... e comecei a estudar mesmo, quando me inseri na área, como funcionária, né, comecei a trabalhar”

“Marcia: Você fez algum dos cursos de arte da prefeitura?

Regane: Olha, cursos eu acho que principalmente este ano, né? Tá bem assim, é,,, a prefeitura tá disponibilizando mais. É... tanto que esse curso que eu fiz, que eu estou fazendo, ele tem, a gente teve uma palestra, né, com a Elisangela Leite, que é responsável pelo, pelo, pela linguagem a... é... pela linguagem... Linguagem...? Dramática!”

“Marcia: Na escola, você participava de apresentações? Como eram?”

Regane: Não tenho boas recordações, assim, o que eu me recordo, bem claro, a gente fazia apresentação pro dia das mães.”

“Marcia: Você ia ao teatro com seus pais, na infância?”

Regane: Tanto teatro como cinema eu fui já depois de adulta. Não tinha essa... essa... De repente, assim, por exemplo, no meu caso, não tinha condições financeiras pra se levar, só que os pais também não tinham uma formação, é... mais era trabalhar, né, porque a financeira de repente não é o... a principal causa, vamos dizer assim. É... não tinha esse acesso à cultura.”

“Marcia: e você vai ao teatro com as crianças da sua família?”

Regane: A gente leva, né, já levei elas em teatro, cinema, tem um acesso bem maior.”; “Hoje, sim, hoje a gente vai, eu procuro levar meus sobrinhos, minhas pequeninhas, né, já vai ao teatro, já assiste musical, essas coisas.”

7. CORDÉLIA. CMEI Rei Lear, 29/10/2013

“Marcia: Você trabalhava numa empresa...”

Cordélia: É. A [empresa em que eu trabalhava] me pediu curso superior. Eu olhei a... a grade. Não gostei de nenhum. Olhei pedagogia e falei “nossa, isso é legal!”. E eu fugia, eu não quis fazer magistério, a minha mãe tá na rede há vinte e cinco anos, eu nunca quis seguir. A minha irmã tá há sete, eu nunca queria seguir. Aí eu fiz o curso, eu fui fazer, mas no primeiro dia de faculdade eu falei assim: vou fazer, mas vou fazer pedagogia empresarial, eu não quero trabalhar com crianças. No dia da apresentação do TCC: eu **vou** trabalhar com crianças, eu to esperando a prefeitura me chamar. Eu já tinha feito concurso e tava na última etapa, já, esperando pra entregar documentação. E daí eu me apaixonei!”

“Marcia: O curso que você tá fazendo é o “Encantos...”?

Cordélia: A-hã. Da confecção dos bonecos.

Marcia: Estão fazendo as... é, com feltro, né?

Cordélia: Isso, com feltragem.”

“Marcia: Você fez apresentações teatrais quando criança, na escola?

Cordélia: Eu, quando tinha que ir, já ficava lá no fundo...” ; “Sempre escondida.”

Marcia: E você leva o seu filho ao teatro?

Cordélia: O meu é cinema. Prefere mais cinema.

Marcia: Mas já levou ao teatro?

Cordélia: Já, já levei em teatro. Tinha um teatro de bonecos ali no Estação, né?”

No terceiro capítulo embrenho-me na tarefa de investigar os sentidos da linguagem dramática que se produziram e se produzem na experiência das professoras, a partir de suas histórias pessoais, de suas escolhas profissionais e da ação docente na educação infantil, destacando suas formas de interagir com as crianças.

As vozes docentes surgem aqui como testemunhas de um caminhar no teatroeducação e também como frestas por onde podemos vislumbrar um caminhar futuro.

CAPÍTULO 3 – AS VOZES DOCENTES

3.1. PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA AÇÃO INFANTIL NAS VOZES DOCENTES

Tendo escolhido os enunciados das professoras para compor meu material de pesquisa, começarei este capítulo, dedicado às análises, explicitando um pouco do que compreendo ser uma visão bakhtiniana de linguagem.

A fala não é expressiva senão em situação de interação, pois sem considerar a relação entre falantes e ouvintes não se pode interpretar o que foi dito. A palavra (signo), não possui um significado fixo e sim dependente de seu contexto específico.

O signo, como o encontramos no dicionário, dispensa o sujeito da fala e requer para si um significado universalizante. Neste caso, o signo se despiu do elemento que lhe confere vida. A palavra, sem vida, não é promotora de sentidos, pois os sentidos se promovem no indivíduo, e a palavra enunciada só pode advir de um indivíduo sendo, portanto, concreta e viva, estabelecendo relações e marcando um lugar histórico. O lugar de onde falamos e os lugares de onde somos ouvidos e replicados determinam os sentidos de nossos enunciados.

Encontrar as professoras (o outro) e ouvir-lhe as opiniões e relatos não é algo neutro. Ao me colocar como pesquisadora e expor meu objeto de pesquisa, projeto no outro minha visão teórica e faço surgir nele o questionamento sobre sua própria posição dentro de tal teoria (AMORIM, 2004). O outro, observado, escrutinado, assume posição defensiva: pretende mostrar-me que está a par e de acordo com meus olhares. É um exercício intelectual, mas também emocional e social: a hospitalidade em receber-me de forma acolhedora estende-se das boas vindas às “boas palavras”, aquelas que validarão meu pensamento e que alçarão o próprio pesquisado ao posto de bom exemplo, de sucesso teórico e metodológico. Há, aqui, um apagamento, consciente até certo ponto, da contradição.

O discurso criado a partir desta pressão de estar certo não deixa, porém, de ser compreendido e mesmo de transparecer os constrangimentos ou o conforto em se expressar de tal forma.

Por vezes, utilizar-se do discurso citado é começar a dar a este discurso um sentido. Repetir palavras de outrem não é sempre um constrangimento; pode ser também a oportunidade de assumi-lo para si e de embrenhar-se em suas propostas (CASTRO, 2014).

Por outro lado, também não estou sozinha como interlocutora das colaboradoras. A intimidade da conversa, já bastante diminuída pela presença da câmera filmadora, não se efetiva em diálogos secretos. Sabendo que suas palavras serão citadas, as colaboradoras não falam apenas para quem está presente (eu, a pesquisadora). Elas falam também para os possíveis leitores de minha pesquisa, falam para a comunidade acadêmica e para o universo de docentes que podem ter acesso a esta leitura.

O destinatário de um enunciado, no caso de um texto escrito, não se resume a quem o ouve, mas também a quem o conteúdo posterior, processado, interpretado e flexibilizado, poderá alcançar (AMORIM, 2002)

É claro que, como destinatária primária, direta, tive contato com uma formulação dos pensamentos destas professoras sobre a arte dramática que talvez tenha sido expressa pela primeira vez. Pela escassa experiência que elas tiveram em debater o tema, é possível que nunca tenham sido ouvidas por tanto tempo e com real atenção, é possível que não tenham tido a oportunidade de contrapor seus pontos de vista com outras colegas em situação profissional similar.

Por isso, considerei que, longe de pretender ser uma figura neutra durante as entrevistas, minha posição deveria ser a de abertura para ouvir. Acima de tudo, permitir que as professoras se apropriassem deste momento como seu, como um momento de olhar para si, para seu próprio trabalho, refletindo sua prática frente às exigências teóricas recebidas nas formações.

A atitude de ouvir, neste caso, não permite o distanciamento. Ouvir significa estar atenta, interessar-se e acolher a expressão do outro, sem julgamentos e sem tentativas de indução, mas com a consciência de que a própria formulação de uma pergunta interfere na resposta. Não falamos ao

vento, ao vazio, falamos sempre para alguém, somos ouvidos por alguém e, quando obtemos uma resposta, ela também não é oferecida ao vento, mas para a imagem que se tem de nós, para aquele que representamos aos olhos de quem responde. (GEGe/UFSCar, 2012)

Analisar os relatos, em consequência, também não é um ato neutro, mas de composição, cheio de confrontos e concordâncias, com o meu próprio pensamento, com minhas leituras. Precisei deixar para trás algumas linhas de pensamento, assim como incorporar outras, para poder desenhar um fragmento da realidade mais fiel às profissionais, à infância e à própria arte.

Nesta perspectiva, então, e retomando os objetivos da pesquisa, analisei os enunciados das professoras, considerando como eixos de narrativas:

- memórias sobre as vivências e aproximações com o teatro na vida pessoal, especialmente na infância;
- decisões profissionais e estudos na área da linguagem dramática;
- abordagem pedagógica da linguagem dramática.

3.2. A INFÂNCIA DAS CONDUTORAS DA INFÂNCIA

No Brasil, a apreciação de espetáculos teatrais é considerada baixa: o teatro sofre pressões econômicas para ser vendável, e pressões filosóficas para não se vender a interesses comerciais. Em meio a isso, a cultura da frequência em teatros é praticada por poucos, e isso não se dá apenas por motivos financeiros, como se afirmava categoricamente até há pouco tempo. As pessoas não vão ao teatro porque seus pais não foram e não lhes ensinaram a ir. E estas pessoas provavelmente não ensinarão seus filhos a fazer isto. Ora, muitas e muitas destas pessoas se tornarão professoras.

As professoras da educação infantil tem por obrigação trabalhar a linguagem dramática de forma tão significativa quanto as outras linguagens (matemática, movimento etc). Elas precisam desenvolver trabalhos com elementos como roteiro, caracterização, personagem e cenário.

As orientações para estes trabalhos partem das formações oferecidas pela prefeitura e das disciplinas que eventualmente tenham esta abrangência na graduação. A maior referência, no entanto, a mais profundamente arraigada, é a prática vivida por elas mesmas na infância,

Embora os termos “vida pessoal” e “vida profissional” apareçam cotidianamente contrapostos, isto não acontece na prática, pois todos somos pessoas inteiras, que administramos questões pessoais e profissionais concomitantemente. A formação acadêmica das professoras traz grandes contribuições à sua docência, sem dúvida, mas a bagagem que elas trazem da infância não é facilmente sobrepujada, especialmente quando a graduação e a própria prática docente não conseguem esclarecer os equívocos da infância. A vida que vivemos no seio familiar faz parte de nós e influencia, inclusive, nossas relações acadêmicas. Como nos diz Sacristan:

Na assimilação cultural do pedagógico há uma componente idiossincrática (autobiográfica) que afeta os professores e os restantes actores educativos. Neste contexto, a cultura profissional codificada deve entender-se sobretudo, como um meio do jogo de influências educativas e como uma fonte privilegiada de interpretação dos factos pedagógicos.

Daí a importância profissional da origem social dos professores, que fazem parte de um mundo cultural onde existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação. (SACRISTAN, 1999. P 71)

Esta relação entre pessoal e profissional, destacando as motivações do ingresso e permanência na carreira docente, também é investigada por Nóvoa (1999), que discute a função dos docentes (e a autoconsciência sobre esta função):

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? (NÓVOA, 1999. P 27)

Na pesquisa, a infância das condutoras de infâncias desenhou-se não muito diferente das infâncias brasileiras, em geral. Isto considerado em relação ao seu contato com a arte dramática. Embora as situações sociais encontradas tenham sido variadas, incluindo professoras oriundas das áreas rurais em condições humildes e outras nascidas e criadas na capital e estudantes de escolas particulares, as vivências com o teatro não variaram muito, ou seja, não surgiu um contraponto significativo entre estas duas realidades distintas no que se refere ao contato com a arte.

Assim, encontrei mulheres que, quando crianças, no seio familiar, existiram longe do teatro, seja dos palcos ou das plateias. Elas relatam que seu encontro com o teatro se deu na escola, durante o ensino fundamental, nos trabalhos escolares ou nas apresentações de grupos dentro da escola. A maioria das entrevistadas não se recorda com carinho dos trabalhos teatrais dos quais participou. As lembranças incluem situações de exposição forçada, obrigatória, de profunda vergonha e de falta de escolha, como vemos neste trecho:

Marcia: E na escola de vocês, vocês lembram de ter feito experiências com teatro? Lembram de ter participado de alguma apresentação teatral?

Regane: Não tenho boas recordações, assim, o que eu me recordo, bem claro, a gente fazia apresentação pro dia das mães. Era o que era feito na época, se cantava uma musiquinha, todo mundo ali, enfileiradinho, né, e eu, particularmente, não tenho lembranças agradáveis, não... não gostava, não gostava de me expor, e a gente era obrigada, né,

a gente tinha que participar. Mas, aquela coisa, todo mundo junto, cantando, mas não me trazia prazer nenhum na maneira como era ofertado pra gente.

Marcia: Te incomodava a exposição?

Regane: Me incomodava muito.

Marcia: E você, meninas?

Goneril: Bom, eu entrei com sete anos, acho que foi em 1966 e eu era muito tímida, assim. Como eu morava no sítio... No sítio a gente não tinha muito contato com outras pessoas, então eu era, assim, um bichinho do mato. Então eu tinha... Na realidade, assim, era na hora de cantar, mas eu nunca... eu num... eu não gostava, também de me expor, tinha muita dificuldade pra me expor.

Regane: Me sentia muito mal, porque a gente trabalhava a música, tudo, né, numa matéria só. E até hoje eu sou bloqueada pra desenhar, é... pra me expor, né, por conta disso, da maneira como era feito. Você tinha que cantar, você tinha que fazer, e... os métodos, né, que... da época, não se comparam com o que a gente utiliza hoje com as nossas crianças.

Marcia: (para Cordélia) E você?

Cordélia: Praticamente o que ela relatou, só que eu, quando tinha que ir, já ficava lá no fundo...

Marcia: Escondida.

Cordélia: Sempre escondida. Então, eu tenho um pouco de dificuldade pra falar em público, elas percebem. Até pra ler em público, eu tenho vergonha, por causa disso.

Marcia: E você associa essa vergonha que você tem com essa... com a vivência lá atrás.

Cordélia: É, porque, não.. Lá atrás: “é assim e é assim”. Você não dizia “não, eu não quero”, que nem hoje a gente tem a liberdade das nossas crianças de dizer. “Não quer participar? Tudo bem, não participa.” A gente não obriga a criança a fazer. Não quer fazer, não faz.

Há, nestes depoimentos, uma relação, estabelecida pelas professoras, entre o fazer artístico da infância e a capacidade de realizar ações que envolvem a autoexposição, como falar em público.

Esta relação não é arbitrária, ela remonta aos próprios objetivos a que o uso do teatro se propunha e ainda se propõe, em muitos casos: dar oportunidade aos alunos de se expressarem e estimular a oralidade e a capacidade de se comunicar com grandes públicos.

Seria uma abordagem psicologizada, quase terapêutica, da arte-educação. Este alcance sobre a personalidade infantil, capaz de apagar-lhe vestígios de timidez e torna-la extrovertida, não tem suporte em estudos científicos e dificilmente seria cumprido em eventos esporádicos e destacados do restante dos conteúdos – ou da terapia.

Além disso, a timidez não impede a produção artística. Um ator pode ser tímido e cumprir sua rotina de trabalho com qualidade e paixão, e o mesmo pode acontecer com dançarinos, cantores, escultores etc.

Na visão de Corsaro (2011), o equívoco reside em ignorar as estruturas culturais infantis, baseando-se num modelo educacional de imposição de ideias. Regane diz que não tinha opção (*“você não dizia ‘não, eu não quero’*) Isto não significa, necessariamente, que a professora se utilizasse de pressões diretas, mas certamente havia a palavra autoritária (BAKHTIN, 2010).

Ao propor uma apresentação, a professora contava com sua autoridade para organizar a turma. Por sua vez, as crianças aceitavam como inquestionável a proposta da professora. Ainda assim, crianças como Cordélia podiam transgredir esta autoridade (*“quando eu tinha que ir, já ficava lá no fundo”*). Esconder-se era, para Cordélia, uma forma de cumprir o objetivo da professora (que ela entendia como inquestionável) e proteger a si mesma do constrangimento que a apresentação lhe causaria.

O fato de as colaboradoras relatarem que não se sentiam livres para dizer não e não sentirem prazer na ação proposta pela professora demonstra o caráter limitativo da voz de autoridade, que se apresenta de forma fechada e acabada, conforme o conceito de Bakhtin:

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também ela não permite qualquer jogo com o contexto em que se enquadra, ou com seus limites [...] (BAKHTIN, 2010. p. 144)

Também não é o caso de se afirmar que todas as crianças que fizeram apresentações na escola são, hoje, adultos traumatizados.

Há respostas diferentes: a Rainha, que foi criança na capital, em escola particular também não foi ao teatro com os pais, mas relatou sua participação como protagonista nas peças escolares. Ela tem boas lembranças sobre ter representado Maria no presépio vivo, assim como de ter sido a Coelhinha da Páscoa. Em seu relato, conta que sentia-se muito bem no palco e talvez por isso a professora sempre a escolhia para os papéis principais. Em suas palavras:

Rainha: “É, eu gostava bastante. E, enquanto criança eu participei de pecinhas, da Páscoa. Fui a coelhinha da Páscoa, fui a Maria do presépio, essas coisinhas assim, nessas apresentações que as crianças fazem...”

Quando perguntada sobre o que as demais crianças faziam, ela hesita, mas acaba por declarar que a professora sabia respeitar a timidez dos demais e dava-lhes personagens da natureza, como árvores e flores. Este é, a meu ver, o relato espelhado, o outro lado da moeda. Vejamos:

Rainha: “Aí alguns encenavam, né, os personagens do presépio, outros... ficavam em roda, faziam movimentos de água, de vento... Eram as crianças mais tímidas.”

Esta declaração defende uma metodologia que se propõe diferenciada para respeitar a todos, mas, embora as intenções das professoras possa ter sido legítima, algumas das crianças prefeririam não ter participado, e outras, apesar da sua timidez, gostariam de ter tido a oportunidade de participar mais ativamente da peça. Por que as professoras sentiam-se tão bem, tão corretas em suas escolhas, considerando que davam boas chances aos alunos e estes, com as mesmas memórias, sentem coisas tão diferentes?

Este conforto surge por se estar agindo conforme o modo estabelecido e estruturado na educação (ao menos à época). Agir de modo concernente às forças centrípetas (BAKHTIN, 2010) pode gerar uma sensação reconfortante, pois não há conflito. As ações que convergem, em consonância com o fluxo do corpo discursivo, tendem a soar como *corretas*, por serem aceitas sem questionamento.

Para o teatroeducação, no entanto, o cuidado com o emocional das crianças vai além de oferecer pequenas participações às que são tímidas, nas apresentações. Na pequena infância, especialmente, fase que antecede à das participações das colaboradoras nos eventos teatrais, é preciso experimentar, promover, desafiar, participar, engajar-se. É crucial que a professora saiba *divergir* dos formatos acabados, avançando por campos de fantasia que trabalhem especialmente o caráter *relacional* da ação infantil.

E, uma vez que haja o entendimento de que as crianças que não queriam jamais deveriam ter sido obrigadas a participar, podemos colocar a culpa da sua tristeza na criança que gostou de ser protagonista?

Especialmente para quem ama o teatro, é muito fácil entender a satisfação desta criança, que teve ao seu alcance a possibilidade de mostrar-se, de ser identificada como talentosa, bonita, capaz. Ela teve o seu momento de brilhar, compreendeu o que a professora precisava e coordenou seus interesses com os interesses da regente colaborando, assim, para uma apresentação de sucesso. A ela cabem apenas aplausos, pois cumpriu sua tarefa com êxito e sentindo-se realizada sob os holofotes. O que nos cabe investigar, para aprimorar as metodologias, é o que a sombra esconde: aqueles que não conseguiram colocar a necessidade da professora acima das suas próprias. E, acima de tudo, por que deveriam?

Olívia e Viola também dizem que não sentem medo de falar perante muitas outras pessoas e que até estariam disponíveis a participar de peças teatrais atualmente, na sua vida adulta:

Marcia: Vocês tem facilidade, assim, se vocês tiverem que falar em público, ler algum texto em público, é tranquilo?

Olívia: Ah, eu acho... Ler, sim, eu acho que, dependendo do assunto... Eu, pelo menos, se eu tiver segura do assunto, não tenho....

Viola: Eu tenho. Eu fico nervosa.

Olívia: Ah, a gente fica, ne, mas sai.

Viola: Vai. Falou as primeiras frases, viu que deu e vai embora.

Elas admitem que sentem vergonha, inicialmente, em situações de exposição, mas que conseguem vencer este sentimento e realizar as ações necessárias, quando solicitadas. Portanto, não fazem relação, nem a favor e nem contra, entre suas participações nas apresentações da infância e suas sensações ao lidar com públicos.

Em termos de reconhecimento dos objetivos de aprendizagem do teatroeducação, no entanto, não se pode afirmar que sua vivência nas apresentações tenha servido como base para sua atuação docente, uma vez que elas também compreendem que a exposição infantil não traz benefícios suficientes para justificar os possíveis malefícios que traria. Olívia conta como foi a comemoração da festa junina no CMEI Hamlet:

Olívia: O que a gente apresentou, mesmo, esse ano, acho que foi a festa junina. Que as crianças estavam bem empolgadas, com roupas e tudo, e daí a gente fez a festa e fizemos uma dança, mas a dança foi pra quem quis, até pros pais, professores, foi uma... comunitária, assim...

A criação de uma vivência conjunta com os pais, conquanto seja uma iniciativa formidável do ponto de vista pedagógico e metodológico, eliminando os riscos de forçar as crianças a enfrentarem situações tensas demais para sua estrutura emocional, é um avanço para a educação, mas ainda falta substituir estas exposições forçadas por uma outra metodologia de ensino da linguagem dramática.

Se mostrar o teatro às crianças como produto finalizado, cheio de regras de movimentação estanques e falas repetitivas não acrescentava muito ao seu aprendizado, marcar as datas comemorativas com eventos diferenciados em que as crianças não são responsáveis por entreter adultos é certamente uma mudança de paradigma, o abandono de um fazer docente focado no interesse de pais e professores e um olhar mais atento para as necessidades das crianças.

Todas as professoras entrevistadas, no entanto, responderam que gostam de ir ao teatro; que, em maior ou menor número de vezes, procuram frequentar o cenário teatral de Curitiba, apreciando espetáculos adultos e infantis. Todas as que tem filhos contam que gostam de ir com eles às peças infantis, nos teatros ou na rua, e contam que as crianças ficam muito felizes nestas ocasiões.

Considero que estas declarações, longe de serem falseamentos da verdade, situam-se mais no campo do desejo do que no campo da prática cotidiana, já que as entrevistadas demonstraram pouca intimidade com produções teatrais da cidade, fato incompatível com seu dizer de que são grandes apreciadoras.

Do ponto de vista bakhtiniano, isto se explica pela situação dos enunciados: estando em entrevista, falando a uma pesquisadora da área de teatro, é normal que as colaboradoras antecipem as compreensões que serão feitas a partir de suas falas. Para Bakhtin, isto acontece durante toda situação interlocutiva, pois a imagem que o falante tem de quem o ouve influencia e modela sua fala.

De qualquer forma, o que todas estas informações indicam é que não há relação direta que possa ser estabelecida entre apresentações

esporádicas e seus possíveis desdobramentos sobre a psique infantil, antes ou depois das apresentações, ao longo da vida.

3.3 AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E SUAS APROXIMAÇÕES COM O TEATRO

O trilhar de uma jornada profissional é sempre único, para cada pessoa. Conquanto haja elementos circunstanciais como a oferta de cursos, a demanda profissional da região, as limitações/possibilidades da estrutura familiar, há também as motivações pessoais, surgidas da confluência de um sem-número de razões,

Aprender a lecionar é um ato diário, não poeticamente falando, mas atentando-se ao fato de que lecionar é agir diretamente sobre outras vidas, tão culturais como nós. Ensinar pode assumir diversas faces, inclusive a de invasão e tolhimento dos lugares alheios.

Tendo em conta que o *corpus* desta pesquisa são os enunciados das professoras da RME, considero essencial trazer à discussão a proposta formal da SME para a Linguagem Dramática na educação infantil, tal qual ela se oferece à observação e apropriação pelas profissionais.

Em primeiro lugar, o termo Linguagem Dramática é o nome adotado pela secretaria para este campo do conhecimento, compreendendo o teatroeducação não como *teatro efetivo*, mas como a exploração de elementos teatrais

A formulação da proposta deixa clara a expectativa da SME que a necessidade de fantasiar, na infância, seja explorada de forma lúdica e não estanque. Conforme podemos ver no texto do Caderno Pedagógico de Arte:

É importante que façam parte do dia a dia da educação infantil as atividades de faz de conta, as brincadeiras, os jogos dramáticos, a manipulação de fantoches e demais formas animadas, entre outras possibilidades de expressão dramática. (CURITIBA, 2011 p 90)

O próprio material de referência, no entanto, já contém uma ressalva em relação a possíveis interpretações reducionistas da proposta:

Contudo, é comum observar que a linguagem dramática, muitas vezes, visa apenas uma apresentação por parte das crianças, sendo assim utilizada como recurso para ilustrar datas e eventos comemorativos. Porém, este fato leva à reflexão:

- Será que essas práticas não giram em torno apenas do produto?
- Será que as crianças são consideradas em pleno processo criativo?
- Será que nessas práticas há preocupação com a exposição das crianças?
- Será que as crianças possuem condições vocais e corporais para as exposições? (CURITIBA, 2011 p 90-1)

E o Caderno Pedagógico também ressalta a importância de perceber o interesse da criança, seu desejo na representação, considerando que os ensaios não necessariamente permitem a expressão infantil.

Para a implementação desta proposta pedagógica, a SME oferece cursos a todas as profissionais. No portal Cidade do Conhecimento estão disponíveis as listas completas dos cursos oferecidos para toda a RME. Destaquei, neste portal, os cursos na área da linguagem dramática oferecidos para as profissionais de educação dos CMEIs e elaborei um quadro para melhor visualização destas informações.

Estão incluídos no quadro apenas os cursos, palestras e seminários que tinham como *único tema* a linguagem dramática e que foram ofertados diretamente aos CMEIs. Houve outros cursos, no entanto, que apresentaram apenas um dos critérios, tendo a linguagem dramática como um item entre outros, assim como aqueles ofertados para as escolas que possuem turmas de pré II. Podemos perceber no quadro que a oferta aumentou significativamente a partir do ano de 2009:

Quadro nº 01

ANO	CURSO	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
2006	SEP	Teatro de fantoches	4h
2007	SEP	Teatro de bonecos para educadores	20h
2008	SEP – II Seminário de Artes	Oficina de jogos teatrais	4h

2009	Dramatização na E. I.	Dramatização	20h
	Linguagem teatral na E. I.	Dramatização	44h
	Educador personagem – o faz de conta em ação	Educador em ação dramática	44h
2010	Encantos da animação	Animação teatral	24h
	Jogos dramáticos – entre vivências, sensações e percepções na E. I.	Jogos dramáticos	24h
	SEP – Linguagem teatral	Formas animadas	8h
2011	Encantos da animação	Animação teatral	20h
2012	Encantos da animação	Animação teatral	28h
	SEP interna (solicitadas pelos CMEIS)	Linguagem dramática na E. I.	4h

Então, se não há a orientação formal para a produção ou apreciação do teatro pedagogizante ou ilustrativo, como estas práticas podem possuir um alcance tão vasto e generalizado, perdurando por tantas gerações?

Conforme os depoimentos das professoras, no entanto, não se percebe apenas a ausência da orientação para o *teatrinho*. Observa-se também a ausência de qualquer orientação, salvo ocasiões fortuitas, para a exploração da fantasia, do faz-de-conta e dos jogos dramáticos.

Em meio a isto, o papel da linguagem é crucial para a perpetuação ou transformação dos hábitos. A palavra materializa as relações e serve como guia para as ações. Medeviédev (2012) explica como a ideologia de um conceito não é algo interior ao ser, mas sim presente de forma concreta. A corrente de pensamento que conduz ao *teatrinho* instala-se no ambiente escolar ou, conforme diz Medeviédev:

Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na

combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos e assim por diante. (MEDEVIÉDEV, 2012 p. 50)

As professoras, embora tenham um acesso um pouco maior às palavras orientadoras da linguagem dramática, ainda as recebem sem a noção exata sobre o que fazer com elas. Como transformar essas palavras orientadoras em ações inspiradoras?

A Rainha tenta buscar em sua formação continuada mais generalista um fundamento que dê suporte à arte:

Rainha: E a formação, ela tem temas variados, então a gente já teve formações sobre os jogos, sobre a oralidade, leitura e escrita, e agora a gente tá... já teve sobre artes visuais, também, e agora a gente tá muito no brincar, que acaba caindo na questão de artes. Então não chega a ser uma formação específica da área de artes, mas acaba... acaba entrando no assunto. Então a gente discute bastante essa questão de tá resgatando esses materiais com sucata, pras crianças tarem criando, de tarem explorando tintas, riscantes diversos... É, a questão também de tá trabalhando com fantoches, de tá desenvolvendo uma peça de teatro pra eles e com eles, né? Então tudo isso é incentivado nas formações (...) a formação vem mais... é... incentivando esse lado artístico. Mas não chega a ser uma formação direcionada pro ensino da arte.

Por ser pedagoga, ela trabalha em um desafio constante: não recebe as mesmas formações das professoras e, portanto, não se integra à comunicação das novas tendências e, mesmo assim, é responsável por orientar as professoras quando elas a procuram para esclarecer dúvidas da própria formação continuada.

As implicações de se trabalhar novas abordagens em um grupo que não está coeso são muitas, pois as práticas sugeridas certamente levarão muito mais tempo para estabelecer-se como práticas de referência. O mais provável é que se continue fazendo o que já foi feito ou até deixando de fazer algo, com o receio de fazer o novo e errar.

A pedagoga, tendo uma formação acadêmica não voltada para a arte e tendo formação continuada generalizante, tem dificuldade para cumprir seu papel de orientação. Japiassu (2007) comenta este *déficit*, apontando-o como um dos principais problemas na abordagem educacional do teatro, no trabalho com a infância:

Sabe-se que a “licença” para ensinar nesses níveis de escolarização é prerrogativa do *pedagogo*, mas o fato é que os cursos de formação de professores e de *pedagogia* não tem oferecido aos seus estudantes um programa curricular que inclua o estudo sistemático da dimensão educativa do teatro e satisfaça as necessidades formativas do *teatroeducador*, preparando-o adequadamente para intervir pedagogicamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. (JAPIASSU, 2007. p. 62)

A Rainha conta que a formação não foi pontual (“*não chega a ser uma formação direcionada pro ensino da arte*”), mas é o que mais se aproxima de uma orientação para o trabalho, uma vez que “*incentiva o lado artístico*”. Mas, pelos exemplos citados por ela (“*trabalhar com fantoches*”; “*desenvolver uma peça de teatro pra eles e com eles*”), as formações estão mais inclinadas a incentivar a *produção* artística, ao invés da *experimentação*, denunciando um fazer voltado às construções plásticas e nem tanto ao aspecto relacional do uso da fantasia. A fantasia, inclusive, nem foi citada nos comentários.

Em Corsaro (2011) vemos que os modelos educacionais que não consideram o aspecto *relacional* das culturas de pares e agências infantis, deixam de considerar um dos mais importantes, senão o mais importante, aspecto da aprendizagem da criança pequena. Sendo assim, uma formação continuada generalista perde por entender que *o lado artístico* da criança deve ser abordado com a expectativa de uma produção.

3.4. A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA LINGUAGEM DRAMÁTICA

Considerando os conceitos de agências infantis e cultura de pares (CORSARO, 2011), investiguei a percepção das professoras sobre os efeitos e possíveis ganhos das crianças durante o trabalho com a linguagem dramática.

Propor uma ação dramática para os pequenos significa mostrar-lhes formas de dramatizar que talvez ainda não tenham observado, mas também significa, em primeiro lugar, ampliar a legitimação das formas infantis de fantasiar, sem tirar-lhes algo.

O desafio maior, portanto, não é enquadrar a criança em uma forma referencial de drama, uma postura adequada, uma utilização de voz “correta”, e sim explorar junto com ela as mais variadas formas de expressão.

Mas agir com estes novos preceitos exige um novo conjunto de conteúdos metodológicos e de fundamentação, que talvez ainda não esteja acessível ou seja insuficiente.

A responsabilidade do ato surge aqui como indicador de certas obrigatoriedades. Não é possível à professora omitir-se do seu papel de ensinante. Não lhe é possível tomar atitudes ou dizer coisas que a colocariam em posição de fuga da sua responsabilidade, sob pena de ruir-se seu estatuto relacional dentro de um espaço composto não só pelos adultos e crianças em si mas, especialmente, pelos combinados sociais, historicamente convencionados para cada espaço culturalmente estabelecido.

Esta impossibilidade de um alibi (BAKHTIN, 2010) faz com que as professoras *encontrem uma resposta*, mesmo quando o assunto é um terreno em que seus passos são incertos.

Os sentidos que se produzem do trabalho com teatroeducação serão diferentes daqueles que se produziram na infância? Vejamos este ponto da entrevista no CMEI Rei Lear:

(Neste momento, Cordélia havia dito que as crianças do CMEI podem optar por participar ou não de apresentações)

Goneril: Você incentiva, mas você não obriga.

Cordélia: Você incentiva.

Regane: Exatamente.

Cordélia: “Vamos lá, vamos fazer”; “Não quer? Então tá, então veja os outros.”

Marcia: É bem... bem diferente, né, meninas?

Regane: Muito diferente, menina, muito diferente e, assim... E... a gente revendo né, a... como a gente passou por isso... atrapalha muito e hoje a gente percebe essa importância, né, por ter passado, ter enfrentado dificuldade e, claro, com o decorrer da vida da gente você, é... se obriga. se você é muito tímida você vai ter que... que mudar um pouquinho, você vai mudando, a vida vai te cobrando, né? Mas, é... é importante a criança ter esse direito, né, ela.. de ser incentivada, sim, a participar, porém se ela não quer, se ela quer ficar no cantinho dela, ela que fique. Quando ela achar o tempo dela, né, se vai ter esse tempo – tem criança que não gosta mesmo, né... – de não participar, e tem essa liberdade.

Considero crucial este depoimento, que faz uma comparação direta entre a memória das alunas e a docência. Elas destacam, essencialmente, o caráter obrigatório das encenações da sua infância e as marcas de constrangimento causadas ali.

Na época em que estas professoras foram alunas (final dos anos 1970, início dos anos 1980), as práticas com a linguagem dramática eram pontuais e basicamente pretendiam trazer os espetáculos para dentro da escola, considerando, porém, apenas seus aspectos formais: texto, marcações, cenário, figurinos.

A validade pedagógica desta concepção era a aproximação da arte com a criança, para gerar na criança a espontaneidade, a expressividade, e também para dar a elas a oportunidade de exercitar seus talentos.

Em suma, o trabalho da professora concentrava-se em “conter” as crianças em determinadas marcas e ajudá-las a decorar suas falas por meio da repetição e ainda dedicar-se à produção visual do trabalho.

Vista desta forma, a ação docente baseia-se na autoridade professoral sobre os alunos, e em concepções de “belo”, “certo”. “bom” pertencentes à professora.

O trabalho de Spolin (2010), difundido por Koudela, no Brasil, propunha à professora justamente um “abrir mão” de ser responsável pela beleza, correção e qualidade da ação da criança, trocando tudo isso pela possibilidade de instigar a ação de todas as crianças, independentemente das classificações de “talentos”.

Spolin propunha uma atitude de desapego da professora em favor da criança, mas compreendia que isso exige da professora tempo e dedicação, pois...

A mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente, Leva-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas, O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que *as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar as *regras do jogo*. (destaque da autora). (SPOLIN, 2010, p. 8)

Esta mudança processual descrita por Spolin ainda está se efetivando. Na educação infantil, as professoras já não se sentem orgulhosas e realizadas ao falar de apresentações. Há muito mais conforto e alívio em negar a prática de exposições. As professoras querem mostrar-se e garantir-se como aptas a conduzir a infância de acordo com os estudos mais avançados sobre educação.

Esta construção de si como professora competente exige e desenha uma linguagem nova, que seja mais apropriada à correção pedagógica. É necessário que um novo discurso seja formulado para permitir às docentes ocupar o lugar privilegiado de boa professora. Ou, como diz Bubnova (2011), “*é no processo da comunicação com o outro, que alguém se faz sujeito, forjando seu próprio eu.*”

Ou seja, além de pensar de forma diferente, a professora precisa enunciar seu pensamento, instituir-se como proprietária da pedagogia avançada e rejeitar, nas suas interações, as práticas do passado. Isto fica demonstrado neste trecho da entrevista com Regane:

Marcia: Então, aqui no CMEI vocês fazem apresentações pros pais?

Regane: Hmm... não.

(pausa)

Regane: Não. É.... A gente, né... O que nós somos orientadas, e a gente passa por formação, né... (inclusive eu to fazendo um curso que tá relatando todas as... a gente tá trabalhando todas as áreas de formação, e, assim, sempre importante tá retomando): é... a gente foca no processo. Por exemplo, da linguagem dramática, eu vou focar no processo, então eu vou trabalhar com a criança o processo de... de cantar, de dançar, de manipular, né, de criar... Só que assim, o meu foco, ele tá no processo que a gente trabalha na sala, né, que nós somos as três, atuamos com a mesma turma. Então, o foco é o

processo e não o... o produto final, ali, por exemplo: “Ah, vamos fazer uma apresentação” Pra quê? Qual que é o objetivo?

Enquanto a professora Regane demonstra que a palavra “processo” está dando sustentação ao seu trabalho, ela não diz exatamente como são feitas as propostas em tais processos. Abriu-se uma possibilidade teórica (“focar no processo”), que se entende como não preparar uma apresentação para os adultos, mas ainda não se abriu um caminho metodológico, ou seja, ela ainda não identifica como podem ser organizadas as atividades da linguagem dramática que vão repertoriar as crianças em diferentes formas de representação.

Na conversa com Ofélia, a mesma dificuldade aparece quando lhe pergunto que tipo de atividades ela faz com as crianças. Sua resposta foi:

Ofélia: Ah, nas coisas que a gente brinca com eles, né, a gente sempre acaba colocando, mesmo pra chamar a atenção deles, você acaba fazendo uma encenação. Às vezes tá aquela bagunça, aquele... eles correndo de um lado pro outro e gritando, né... Que eles vão... eles começam baixinho, mas vão aumentando o volume e quando você vê, chega uma hora eles tão lá em cima...

Marcia: Ahã...

Ofélia: Então daí você: ‘Olha, olha, olha, escuta, escuta!’ (faz a expressão de quem está percebendo algo que os alunos não perceberam). Aí eles ficam tudo: “o que que ela tá escutando?”, né, você faz uma cena e tal, que eles ficam tudo: “o que que ela tá vendo que eu não to vendo? O que que ela tá escutando que eu não to escutando?” Daí você fala: “oh, prestem bem atenção, lá no fundo tem não sei o quê”, daí eles ficam todos assim, né.

Ofélia consegue reconhecer momentos em que se utiliza da ação cênica para chamar a atenção das crianças. Esta é uma evolução para as técnicas de “domínio de turma”, pois ela evita embates e desgastes desnecessários para estabelecer seu controle sobre a aula. No entanto, o que isso nos diz sobre o trabalho com a linguagem dramática?

Em primeiro lugar, podemos novamente identificar que o drama é uma ferramenta, nesta concepção. O drama não está sendo apresentado como um campo de experimentações com seu próprio objeto de estudo, e sim como um método docente de controle. Ou seja, mais uma vez o teatro surge com caráter utilitário.

Além disso, o objetivo desta “ferramenta” é acalmar, aquietar, apaziguar. Em outras palavras, cessar movimentos e sons. Isto equivale a contribuir com a conformação infantil.

Esta encenação, portanto, embora seja valiosa para a professora em termos relacionais com as crianças, apresenta a elas não as possibilidades de representação de personagens, de expressão, e sim um sinal de contenção, um aviso de que sua agitação “passou dos limites”.

A formalização das aulas com a linguagem dramática também exige alguma intimidade com os fundamentos e os objetivos desta disciplina. Na elaboração do planejamento em seus vários níveis (anual, semestral, bimestral, semanal, diário ou trabalho com projetos) as professoras precisam responder a uma estrutura documental que requer delas o domínio do conteúdo, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, a distribuição dos tempos, os recursos necessários à aula e as formas de avaliar o andamento da aula, seu próprio desempenho e o resultado em termos de aprendizagem das crianças.

Neste quesito a linguagem dramática ainda é um tanto assustadora e enigmática. Quando perguntei se é fácil resolver a parte formal do planejamento com a linguagem dramática, recebi igualmente respostas titubeantes e um pouco evasivas:

Olívia: Na hora de planejar é que vem a dúvida, principalmente nos objetivos.” ...e.... “Estamos indo, lendo, aprendendo e fazendo.

Marcia: E é fácil colocar no planejamento?

Ofélia: É complicado. Você, às vezes, assim, tem que ter... meio que... Tem que estar lendo bastante, se informando bastante, porque, às vezes vem a ideia da atividade, você tem a ideia da atividade, você quer aplicar mas, tá, em que área que isso se encaixa? Então você tem que saber... Muitas vezes você tem que pegar... Você pega ali, uma, uma coisa, tipo... Não dá pra ficar só focada em uma área, né.

Olívia: A gente faz a contação. Às vezes tem personagens, às vezes é só a contação pela contação.”

Viola: “Tá lá o varal e eles pegam, eles participam. Tem o varal e tem a caixa de acessórios. Tem peruca, chapéu, coroa, então eles ficam bem à vontade.

Enquanto as outras disciplinas tem conteúdos bem definidos, isto não acontece com a linguagem dramática, que ainda não se estabeleceu como área do conhecimento. E o que define as outras disciplinas são suas regras,

seus princípios e suas possibilidades metodológicas, além de um objeto de estudo muito claro, características estas que ainda não foram encontradas, pela maioria das equipes pedagógicas e docentes, no teatroeducação.

Ofélia compreendeu, durante um curso de apenas quatro horas, que o trabalho com a linguagem dramática está muito relacionado à simplicidade e ao uso criativo de espaço, tempo e recursos. No entanto, ao elaborar um planejamento, ela sente que precisa ler muito para saber o que fazer, e um caminho que lhe surge [e o de associar o drama a uma outra disciplina.

Desta forma, com um artifício similar a um Cavalo de Troia, ela entrega à criança um conteúdo da linguagem dramática disfarçado em conteúdo da linguagem movimento, ou natureza, e assim por diante.

A linguagem dramática, então, neste caso, embora não seja mais uma ferramenta, não consegue se apresentar, mostrar sua face por inteiro às crianças, que continuam sentindo que imaginar, fantasiar, representar, são ações colaterais ao verdadeiro objetivo da aula.

A própria cultura infantil, portanto, é colocada em xeque, pois as formas do pensamento da criança só estão presentes e valorizadas tangencialmente à aula propriamente dita, não sendo entendidas como primordiais ao aprendizado.

Eu perguntei às professoras se elas consideram que o faz de conta, sem pensar em apresentações, traz benefícios para a criança. Como resposta, obtive o seguinte:

Viola: Eu acho que a criatividade deles desenvolve, porque a gente pega eles fazendo umas coisas bem malucas!

Olívia: É sempre no depois que a gente consegue observar. Na hora eles ficam super atentos. Eles fazem várias relações com outras histórias e com o dia a dia deles, sempre relacionando com a história que a gente contou.

Nestes enunciados há um ponto em comum, um ponto de convergência. Refiro-me a uma validação da linguagem dramática, uma tentativa de afirmação de que já há um espaço conquistado pelo teatroeducação, não só na grade curricular, mas no entendimento profissional das docentes, entendimento este que se traduziria em práticas fluentes e bem assentadas nas rotinas do CMEI; Ao invés disso, o próprios enunciados

denunciam que na prática dramática *em si ainda não há percepção de aprendizagem*.

Isto se explica pelo fato de que o enunciado não necessariamente é um discurso completamente compreendido pela própria pessoa que fala. Ou seja, estas professoras podem estar, na realidade, misturando ecos de outros discursos com o seu próprio. Neste caso, o discurso de fundo seria aquele escutado nos momentos de formação continuada, lidos nos cadernos de referência, ouvido nas palestras e exigido nos planejamentos. Para Bakhtin:

É preciso considerar isto, para apreciar de maneira correta a nossa afirmação: entre todas as palavras pronunciadas no cotidiano não menos que a metade provém de outrem. (BAKHTIN, 2010 p 140)

Além disso, a enunciação também se apresenta em modulações diferenciadas, que desenham uma acentuação valorativa ao que se diz (BAKHTIN, 2011). As crianças percebem o tom de voz que suas professoras usam para encaminhar uma proposta de ação. Elas percebem as sutilezas da acentuação valorativa e respondem a isso.

Desse modo, a fala das professoras imprime sua autoridade, mas isso não significa, necessariamente, dizer que há abusos nesta autoridade. A avaliação que as professoras fazem do resultado de suas ações também é uma avaliação de como as crianças lidam com a autoridade de suas palavras.

Na fala de Viola, ela inicia afirmando que a criatividade das crianças é aprimorada (*“eu acho que a criatividade deles desenvolve”*), mas em seguida diz que os momentos em que percebe esta criatividade surgem inesperadamente (*“a gente pega eles fazendo cada coisa maluca!”*). Olívia já inicia dizendo que o momento da aprendizagem é posterior (*“é sempre no depois que a gente consegue observar”*) mesmo quando comenta a atitude das crianças durante as apresentações com animação teatral (*“na hora eles ficam super atentos”*), o que indica que ela não considera que a atitude de atenção pode estar relacionada ao pensamento criativo.

Em parte, este hibridismo discursivo acontece pela pressão sentida pelas professoras em estar atualizadas com as mais recentes propostas. É desconfortável rejeitar uma proposta surgida num curso oferecido pela própria SME. É desconfortável até mesmo titubear quando se precisa mostrar domínio

da proposta. Por isso, apesar de sentir que a linguagem dramática é um solo instável, as professoras apropriam-se do que ouvem e leem para não ficar em posição de constrangimento. Afinal, a SME, em seus cursos e publicações, representa uma autoridade em termos de ciência da educação. Suas palavras impõem-se ao fazer docente e não podem simplesmente ser descartadas.

Se a autoridade é inquestionável, sua palavra também o é. Conforme Bakhtin (2010), esta é a palavra cuja validade independe do quão internamente persuasiva ela seja, uma vez que, ao questionar a palavra, estaríamos questionando a própria autoridade:

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. (BAKHTIN, 2010 p 143)

Mas, pelos elementos não verbais que observei durante as entrevistas, as professoras transpareceram tranquilidade e sinceridade no que diziam, isto é, suas declarações e exemplificações fluíram de forma tranquila e loquaz. Em momento algum eu percebi que houvesse a obrigação de buscar sofrivelmente uma argumentação sem créditos para comigo enquanto pesquisadora. Embora eu considere que tal interesse existe, não concordaria com uma alegação de que as declarações das professoras colaboradoras fossem completamente falseadas pelo desejo de serem simpáticas ao tema da pesquisa, mesmo acreditando exatamente no oposto do que diziam.

Pelo contrário, o que me parece é que estes discursos que elas fazem ecoar respondem ao que elas sentem como necessidades pedagógicas. Junto com a autoridade da SME vem o caráter persuasivo da palavra, que se encontra e se coaduna com pensamentos e intuições destas professoras. Sem esta união de linhas de pensamento, falar a favor do faz de conta seria um trabalho dolorido e angustiante, que dificilmente se disfarçaria ao longo da entrevista.

Bakhtin explica como acontece esse efeito de coadunação entre o discurso que ouvimos e o nosso próprio discurso:

A palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, nos revela possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é determinante para o processo da

transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. (BAKHTIN, 2010, p. 145)

No momento das entrevistas, baseada no que observei, concluo que as professoras estavam (e ainda estão) em processo de transformação do discurso ouvido em seu próprio discurso, com efetiva propriedade e argumentos críveis do ponto de vista de sua prática diária. Para Bakhtin:

À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra” (BAKHTIN, 2010, p. 145)

Fazendo a mesma pergunta a respeito da promoção da aprendizagem oferecida pelo teatroeducação, obtive de Regane a seguinte resposta:

Regane: ... Só que quando pega um fantoche, pega um livro de história, a criança muda. Ela... você vê a felicidade no rosto dela e ajuda muito a interação, criança com a gente mas com a criança também

Neste caso, além do eco discursivo das propostas de formação, de uma necessidade em validar a prática com a linguagem dramática, percebo no discurso da professora um resquício do trabalho de apresentações teatrais focado nos *momentos* de criatividade. Regane relata que as crianças transformam-se quando estão de posse de um boneco (fantoche). Dizendo isso, podemos compreender que, em sua visão, ela considera que a criatividade infantil está circunscrita ao tempo e ao espaço em que a criança tem acesso ao títere.

Além disso, a associação entre a alegria das crianças e a efetiva validade de uma prática é recorrente nas linguagens artísticas. É como se uma prática artística só fosse importante para a criança na mesma medida em que ela está rindo ou demonstrando felicidade de outras formas. Ao contrário do que acontece com todas as outras linguagens (matemática, natureza etc), em que as atitudes de silenciar e prestar atenção muitas vezes são consideradas

os únicos caminhos para a aprendizagem, aparentemente estas atitudes não podem estar relacionadas à linguagem dramática. Esta é uma ideia muito semelhante àquela que fundamenta a prática das apresentações teatrais, necessariamente *bonitinhas e alegres*.

Coexistem, nestas falas, duas visões que também são recorrentes na história do teatroeducação: ao mesmo tempo em que o aprendiz precisa ser espontâneo, movimentado, alegre, livre e inventivo, ou seja, uma contrariedade às regras do aprendizado de outras áreas do conhecimento, a apresentação teatral em si não propõe espontaneidade, movimento, alegria, liberdade e inventividade. Pelo contrário, as apresentações separam claramente a plateia do palco e exigem: a) da criança que se apresenta, uma disciplina de corpo, voz e ação, disciplina esta determinada nos ensaios e; b) da criança que vê, assimilação dos conteúdos apresentados, muitas vezes de cunho moralizante.

Este teatro, oferecido às crianças não como forma de expressão, mas sim de recepção ou de reprodução, possui raízes na nossa história de colonizados. O teatro pôs seus pés nas terras brasileiras como ferramenta de inculcação de ideias e ideais.

Hoje, quando o teatro está posto no currículo como uma das linguagens artísticas, precisamos nos desvencilhar deste histórico da colonização e apresentar às crianças um teatro não formatado e, menos ainda, formatador.

Estariam as crianças perdendo a melhor chance de conhecer este teatro criativo quando não participam de apresentações? Esta foi uma das minhas perguntas às colaboradoras, e as respostas que obtive não diferem muito entre si. Vejamos a conversa com a Rainha:

Marcia: Em relação ao teatro, você acha que as crianças perdem por não estar apresentando pros pais, peças de teatro?

Rainha: Olha, eu acho que não. No sentido de que nem toda criança gosta de apresentar, né? Então, assim, eu vejo por mim, não só por mim enquanto criança mas também enquanto professora de escola particular que... não chega a ser obrigatório mas é muito frequente que no final de ano as crianças apresentem uma pecinha teatral para os pais. E eu, a gente, acaba até enquanto professora, se frustrando porque o ano inteiro – não o ano inteiro mas, enfim, da metade do ano

pra frente – fica em cima daquilo, organizando, ensaiando, e fica lindo. Aí chega no dia, as crianças não apresentam e parece que não foi feito nada. Não são todas que não apresentam, mas a grande maioria não se apresenta, porque daí chega em cima do palco e se assusta com aquela quantidade de gente, com aquela luz... Então, eu acho assim, que eles não perdem apresentando na escola porque o objetivo é atingido. Se é a questão da forma de se expressar, uma diferente forma de tá se expressando, é atingido, mesmo que eles apresentem só pros colegas dentro da escola, né? A apresentação para os pais eu acho que deveria ser uma questão voluntária, digamos assim, de um grupo de teatro. Então, a escola desenvolve um grupo de teatro e aquelas crianças que se identificam mais com isso, aí participam e aí apresentam pra um grande grupo.

Ela também me contou sobre o Momento Cultural¹⁴, que é uma tentativa de ir gradualmente habituando as crianças a serem vistas durante as produções que são ensaiadas uma vez por mês, cada vez por uma turminha:

*Rainha: Aqui no CMEI a gente tem o Momento Cultural que, uma vez por mês, uma turma se apresenta para as outras turmas, como uma forma de integração. Então acontece de, **muitas vezes**, essa forma de integração, de **apresentação**, ser uma **pecinha teatral**. A última que a gente teve foi da Linda Rosa Juvenil, que a turma do maternal II apresentou pros outros. (grifos meus)*

Esta fala demonstra um discurso contraditório, ou seja, por um lado, ela sabe que a criança precisa de apreciação artística e gosta de dizer que o CMEI está habituado a esta necessidade mas, por outro lado, ela diz claramente que são muitas as situações em que a prática com a linguagem dramática ainda é centrada em *momentos*, ainda é feita como preparação para o grande evento em que as crianças serão vistas pelo público que *realmente importa*.

Nem tanto por haver apresentações, uma vez que são circunscritas aos colegas, sem a presença de adultos estranhos e no próprio CMEI, um local já familiar às crianças, mas sim por não deixar claro se nesta preparação mensal há espaço para as vontades da criança.

¹⁴ Alguns CMEIs organizam, com determinada periodicidade, um momento de apresentação de atividades artísticas que tenham sido desenvolvidas em sala, com os pequenos. Em geral, estes momentos são observados apenas pelas demais crianças e no próprio CMEI.

Além disso, o destaque para o momento de apresentação mostra que ainda não está claro o que se pode fazer com a linguagem dramática em outros momentos.

O que chama mais a atenção, neste caso, é a expressão usada pela Rainha: “pecinha teatral”. Este termo vem de sua própria experiência como aluna, representando a Coelhinha da Páscoa e depois a Virgem Maria, no presépio, e indica, portanto, que a pedagoga trouxe consigo a visão que lhe foi oferecida. Para ela, uma visão feliz, satisfeita, que ela entende ser generalizada entre as crianças de agora.

Este enunciado tem fortes marcas das vozes por ela ouvidas e, embora Castro (2014) explique que, na visão bakhtiniana, todo enunciado acaba por ser um discurso citado, na fala da Rainha percebemos com clareza a intertextualidade de suas opiniões de agora e de sua herança discursiva, destacando a infantilização das palavras. Este fato demonstra que, apesar de assumir e reproduzir o discurso institucional de incentivo à fantasia, a real concepção de linguagem dramática desta pedagoga reside em pequenas apresentações.

Para mudar este foco é preciso deixar clara a distinção entre se envolver com produções pontuais e trabalhar o faz-de-conta como atividade cotidiana. Uma das diferenças, por exemplo, de se propor atividades de fantasia que envolvam a todos por igual e em que cada criança sinta-se suficientemente parte do grupo para interagir livremente com as demais, é o uso do corpo, que será explorado da maneira como for necessária para a fantasia e não da maneira como deve ser vista pela plateia.

Para que a palavra surja e para que as culturas se estabeleçam, as crianças também tem necessidade de envolver o corpo nas suas experiências. No entanto, a busca pela quietude do corpo persiste nas escolas, também pelas limitações que o espaço impõe, mas, em grande parte, pela ideia de que discência é recepção passiva.

Nos CMEIs, os espaços e mobiliários foram, em sua maioria, modificados e redimensionados para dar conta de uma infância menos quieta e mais ativa. O que ainda persiste é o entendimento – ou o desejo – das

profissionais da educação infantil de reger uma turma sumamente *tranquila, aquietada*.

A ideia de que a criança não deve se mover faz estacionarem, também, as expressões dos sentimentos e emoções, uma vez que estes afetam diretamente o corpo humano. Uma criança imóvel é, tecnicamente, uma criança sem irritação, sem paixões, sem depressão, sem raiva, sem tristeza e sem ansiedade. Esta é uma ideia equivocada, claro. O fato de calar as emoções não significa que elas deixem de existir. Elas ainda estão lá, mas nos acostumamos a pensar que não precisamos nos preocupar com elas, ou que não são assunto da escola, que não precisamos e nem podemos aprender nada com elas.

A dramaticidade inerente ao corpo infantil, inclusive, é abordado por teatroeducadores como Machado (2010), que aponta o envolvimento do corpo como uma forma de expressão e de aprendizado:

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. (MACHADO, 2010. p. 121-122)

O movimento do corpo traz consigo tantas infinitas sensações que exigem da professora uma pedagogia muito mais sensível do que aquela voltada apenas para a cognição.

Ainda há, sim, dificuldades espaciais em alguns CMEIs, com salas pequenas ou pouca área externa. Algumas práticas, que poderiam ser rotineiras, exigem da equipe de professoras um grande trabalho preparatório no sentido de organizar os espaços e garantir que a atividade dure um curto período de tempo para que o espaço “volte ao normal”, como vemos na fala de Viola (CMEI Noite de Reis):

Viola: Nós deixamos as caixas e o varal de figurinos lá fora, porque não tem espaço dentro da sala.

O aprendizado sensorial não encontra espaço se o corpo também não o tem. Se, por outro lado, houver liberdade para o corpo, a própria criança tem a capacidade de transgredir os limites do espaço, o que também é apontado por Machado (2010):

Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do *playground* ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes *fornecer* brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós-dramático. (MACHADO, 2010. p. 132)

Além disso, o corpo também é discursivo. As crianças, que, recém chegadas à cultura oral, tem pouco domínio vocabular tem, por outro lado, muita facilidade em expressar-se por meio de seu corpo. Ao entrar em uma sala e deparar-se com vinte crianças, uma pessoa pode rapidamente concluir quais destas crianças estão felizes, aborrecidas, agitadas, entusiasmadas, concentradas etc. Para além desta visão imediata do modo de estar das crianças, é necessário lembrar de dois aspectos da expressão pessoal: em primeiro lugar, as crianças não ficam felizes, aborrecidas, atentas, agitadas... *da mesma forma*.

Os seres humanos não tem determinações biológicas sobre a expressão física dos sentimentos e pensamentos e, portanto, estas formas de expressão, embora não sejam construídas apenas pela pessoa, não podem ser construídas sem ela, havendo nelas sempre um componente individual.

Três crianças, em conformações físicas completamente diferentes umas das outras, podem estar igualmente atentas, pois construíram, até ali, uma forma de confortar seu corpo (de estar confortável) quando se sentem atraídas por algo que estão vendo ou ouvindo.

Em segundo lugar e com força muito maior do que o primeiro ponto, o corpo das crianças carrega uma história. E não apenas uma história pregressa, mas que está acontecendo diariamente.

Esta história, que se realiza no corpo infantil, não é solitária. Em sociedade, ou seja, nos círculos sociais como família, escola, igreja, trabalho etc, somos constituídos em forma e conteúdo. Este caráter social, ou sociológico, dá suporte e instiga a criação e as produções infantis.

E é também esta construção diária que permite à criança uma plasticidade performativa, uma elasticidade de seus aspectos físicos para compor as personas de suas fantasias e jogos, como vemos ainda em Machado (2010):

Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty. (MACHADO, 2010. p. 132)

O desafio docente, é, portanto, mais do que definir as necessidades infantis e supri-las, observar-lhes as formas como se comunicam e como se resolvem. Perceber a linguagem infantil, interagir com a criança e entender que, sendo o mundo das crianças o mesmo mundo dos adultos, as formas como elas o veem são sempre renovadas e nos trazem novas perspectivas, desafiando nosso regramento já instituído.

CONCLUSÕES: ENTRE O AUTORITARISMO E O *Laissez-faire*

Diante de tantos argumentos à não exposição infantil, vistos em todos os assessoramentos, palestras e oficinas da linguagem dramática, as profissionais da educação infantil vivenciam um momento de suspensão. Suspenderam-se certezas antigas, da tradição escolar, da história pessoal, memórias que dizem respeito a uma configuração teatral de palco e plateia dentro da escola. Essa negação ao modelo tradicional aparece na fala de Regane (CMEI Rei Lear). Quando perguntada sobre se são feitas apresentações teatrais nas datas comemorativas, ela afirma categoricamente “Não.” E, logo em seguida, complementa:

Regane: Eu, particularmente, sou contra este tipo de apresentação em qualquer fase, seja maternal I, seja maternal II, porque a criança não quer se expor, ela chora, os menores choram, é uma coisa forçada.

Afirmar que as apresentações infantis são atos do passado (ou, ao menos, não do presente) coloca as professoras em situação confortável, no sentido de estarem alinhadas com os pensamentos metodológicos mais atuais. É também um pouco redentor, para aquelas que foram constrangidas na infância, por libertarem-se de um peso que carregariam caso trouxessem às crianças de hoje os mesmos constrangimentos,

Se pensarmos em uma perspectiva bakhtiniana, inclusive, abrir mão de tradições, na educação, não é necessariamente um problema. Isto porque o dialogismo pressupõe uma corrente de pensamentos interativos que não é fechada ou limitada. Um percurso não finito de ideias está sempre em movimento e não se completa nas repetições, na reprodução. Como nos diz Geraldi:

Nesse sentido, uma educação bakhtiniana inspirada não tem, como parece ter a tradição escolar, um compromisso com o passado de preservação do conhecimento, de sua transmissão para as novas gerações para que se mantenha sempre igual a si mesmo: ao contrário, um compromisso com o futuro. (GERALDI, 2013. p 20)

Mas a negação de um hábito é também a negação de um pouco de si. A mudança em uma metodologia que, se não realizada em docência, realiza-se na memória da sua própria infância, significa também uma exigência de mudança pessoal. Do modo de agir, com certeza, mas também dos modos de pensar. Quando Regane (e não só ela) diz que não são feitas apresentações, ela está dizendo que aquilo que ela conhecia como ação docente não serve mais como referência.

Ao mesmo tempo as professoras tentam evitar um espontaneísmo sem critérios, uma pseudoliberalidade de expressão que se embrenha em meio ao planejamento e seduz para um deixar-fazer. Parece lógico permitir que as crianças cheguem ao CMEI, reúnam-se em seus grupos conforme preferam e decidam juntas e por conta própria o que farão.

Porém, esta conclusão é enganadora e falsamente pedagógica, uma vez que nem a sociologia da infância e nem a pedagogia do teatroeducação defendem um trabalho sem regras com a infância. Ao contrário, a imaginação infantil, compreendida como potencial de domínio e transformação cultural, demanda um cuidado didático que implica em *possibilitar* e *exigir* das crianças que se confrontem com a realidade.

Além disso, a formação acadêmica destas profissionais não incluiu, na grade curricular, a metodologia do ensino da linguagem dramática. O próprio curso de pedagogia é pensado não apenas para a educação infantil, mas para toda a educação básica, o que torna a carga horária de estudos da infância reduzida, assim como a carga horária de arte (que ainda engloba quatro linguagens artísticas). Os cursos de pedagogia não oferecem estudos físicos de dramatização e fantasia, jogos dramáticos, animação de bonecos e objetos etc.

O que pude perceber, a partir disso e nos enunciados que analisei, foi um cenário de indefinição em relação à linguagem dramática. As profissionais estão interessadas em realizar um trabalho renovador, que supere as limitações de um passado, mas falta-lhes o domínio dos elementos teatrais e de fundamentos teóricos e práticos para esta superação.

Há dúvidas que desafiam até mesmo a lógica da pedagogia: é necessário não se preocupar com o produto, mas também é necessário

produzir algo. Eis um paradoxo da arte educação que ainda não pode ser decifrado. Assim, da mesma forma, trabalhamos com ensino e aprendizagem, mas o teatro não pode ser feito com o intuito de ensinar algo que não seja a própria experiência estética, ou seja, não pode ser usado como ferramenta de apoio.

Com dúvidas como estas, o quadro que percebi na pesquisa mostrou que as professoras ainda não conseguem visualizar a culminância de seus trabalhos com a linguagem dramática porque ainda não viram o suficiente nesse campo docente. Não vivenciaram na infância um fazer dramático que não visasse às apresentações, não observaram entre suas colegas um número efetivo de práticas que lhe sirva de rumo, de bom exemplo.

Quando uma professora aceita o desafio de trabalhar o drama de uma forma que não terminará em um *teatrinho*, ela na verdade, não tem clareza de como esse trabalho efetivamente terminará. Ela não tem uma imagem de referência, não consegue lembrar-se de como já ficaram outros trabalhos e, portanto, de como ficará o seu.

Para planejar uma aula, as professoras partem de um diagnóstico inicial das crianças. A indicação da SME em suas formações com a pedagogia histórico-crítica é que considere suas crianças como seres que tem uma história, que não chegam ao CMEI como páginas em branco. Nesta perspectiva, as professoras precisam conhecer as crianças com quem trabalham.

Mas as crianças não conseguem saber como são vistas pela professora e o que delas destaca-se no olhar docente. Neste ponto acontece no CMEI algo que acontece, de modo geral, em toda a educação: os alunos não veem a si mesmos. A criança não se vê e este é um dos pontos que dificultam sua compreensão dos desejos da professora, já que a professora se planeja para trabalhar com alguém que a criança não vê. As expectativas da professora são, portanto, um tanto refratadas quando alcançam as crianças. Assim como a professora não se vê e não sabe exatamente para quem a criança dirige sua fala. O conceito bakhtiniano de excedente de visão nos ajuda a compreender alguns desacertos da relação professora-criança. E a frase “a

sala é o espelho da professora” mostra-se uma falácia porque, na realidade, as imagens nunca se encontram.

O que acontece é que ambas (professora e criança) constroem-se pelo que veem de si na atitude uma da outra. A criança, que está aprendendo a ser criança, a ser uma pessoa em um determinado meio cultural pertencente a outros micros e macros mundos, e a professora, que aprende seu ofício no próprio ofício, moldam-se pelas mãos de quem está ao seu redor. Podemos confirmar isso nas palavras de Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência da boca dos outros (da minha mãe etc), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011. P.373-4)

As crianças também têm expectativas sobre a escola e sobre a professora. O que foi dito a ela sobre a escola, para prepará-la para este novo ambiente? A professora considera estas expectativas?

Outra dificuldade que percebi, para aplicar a linguagem dramática reside no fato de que não se consegue perceber claramente o que a criança está aprendendo, ou seja, como estes conteúdos podem beneficiar a criança.

Ao contrário dos conteúdos matemáticos, da literatura, do movimento e das ciências da natureza, não fica claro para as professoras o que se está ensinando às crianças.

A principal causa dessa aparente ausência de sentido em trabalhar com o drama é nossa ideia antiga e positivista de que, na infância, vamos acumulando conhecimentos dos quais nos utilizaremos no futuro, quando estivermos inseridos na sociedade.

Esta é uma visão do cidadão como individual, formador de sua própria bagagem intelectual e técnica que lhe será útil na vida adulta, o que também preocupa os sociólogos:

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. (CORSARO, 2011 p. 31)

Nesta visão, ignora-se exatamente o que a linguagem dramática explora e promove: o aprendizado social, compartilhado e, especialmente, sendo construído para ser usado imediatamente e para participar de novas construções.

Além disso, a arte também pressupõe uma recepção. E a obra de arte não pode pretender homogeneizar as recepções. Mas mesmo que haja a expectativa de uma recepção passiva, a criança não necessariamente será cúmplice dessa passividade. A criança, em relação à arte, também tem o seu excedente de visão. O olhar da criança percorre a obra e os sentidos da obra, ultrapassando sua concretude.

Longe de pretender encerrar este assunto, aponto aqui, sucintamente, as conclusões a que cheguei com esta pesquisa:

- Há interesse das profissionais em romper os vínculos com um passado de fazer artístico pontual e descontextualizado, uma vez que preferem – e assim se declaram – entender-se como não executoras das mesmas práticas que vivenciaram como alunas, mesmo aquelas que não se dizem magoadas com o que viveram ou que sentem orgulho de suas participações;

- Não é possível – e, provavelmente, nem desejável – focar a arte como terapêutica enlevando um caráter de tratamento psicológico que teria supostamente o alcance de garantir desinibição para as crianças, no futuro;

- As professoras ainda se sentem desamparadas em termos técnicos para aplicar atividades da linguagem dramática, confundido os elementos desta disciplina com outras, especialmente a literatura e, muitas vezes, acabam por optar por um fazer livre, especialmente por temer os possíveis traumas à psique infantil.

- O interesse da Secretaria Municipal de Educação em suprir a demanda pelo entendimento da linguagem dramática cresceu a partir do ano de 2009 mas, embora esse crescimento tenha sido significativo do ponto de vista percentual, ainda alcança poucas professoras e precisa continuar a crescer;

- As professoras enfrentam o desafio de compreender as infâncias que a elas se apresentam como infâncias que podem produzir, para além de pequenos espetáculos teatrais, uma riqueza cultural fervilhante a partir de sua

interação em pares e por meio da fantasia. Isto implica em compreender que a criança se apropria da fantasia, o que é diferente de propor que ela participe de uma simulação involuntária;

- Acima de tudo, os sentidos do fazer artístico na infância estão sendo produzidos paulatinamente, com muito receio por parte das professoras e, enquanto isso, os objetivos de aprendizagem da linguagem dramática como constitutivos do sujeito ainda estão em suspenso.

- A maior dificuldade docente é perceber o regramento em atividades que se propõem a libertar a criança. Por um lado, não está claro que as agências infantis e a cultura de pares funcione a partir de regras do mundo adulto relidas e reinterpretadas pelas crianças. Por outro lado, as professoras sentem que não podem estabelecer regras, propor ações, formalizar o trabalho com os elementos artísticos sem ferir a criatividade infantil.

Cada dia mais, a arte exige da pedagogia que se abra ao material refratado e plástico, ao que transgride e provoca. Mas isto não significa negar a existência de valor no passado fundador.

O passado, ainda que se proponha uma modificação sensível, não precisa ser descartado. A visão bakhtiniana entende o passado como um ponto de partida para a criação de algo novo. A história une-se ao presente e ajuda a moldar o futuro.

Se as práticas de outrora são desconfortáveis, por um lado, por outro lado nos apontam modos de transformar, de inovar. A possibilidade de redenção do passado está em seu elo com a transformação, com o engendramento de um terreno mais fértil e promissor.

Para concluir esta breve reflexão acerca da interação entre professoras e crianças pequenas na linguagem dramática, considero importante lembrar que a arte, em todas as suas expressões não é, em si mesma, permissiva ou opressora. Não há, na essência da arte, um parâmetro delimitador. Como nos diz Bakhtin:

Não se deve, porém, imaginar o domínio da cultura, como uma entidade espacial qualquer, que possui limites, mas que possui também um território interior. Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada

momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. (BAKHTIN, 2010, p. 29)

Portanto, enquanto discutimos de que forma a linguagem dramática pode promover o aprendizado e a autonomia das crianças, devemos ter em mente que este é um objetivo *educacional* e não *artístico*, uma vez que a arte existe dentro e fora da escola e dos CMEIs, independentemente das formas que as profissionais escolhem para apresentá-la às crianças.

Por este lado, mesmo uma forma considerada metodologicamente libertadora pode conter em si uma réstia de limitação e, por outro lado, mesmo as formas consideradas mais opressoras e fechadas podem imiscuir na mente infantil um impulso criador. Para desespero de alguns e alívio de outros, a arte não é previsível.

Com o desejo de ter contribuído para o debate e as reflexões acerca da linguagem dramática na educação infantil, deixo aqui uma citação de Medviédev, para que nos recordemos de que pensamento exige movimento, e de que a arte e a pesquisa se parecem, pois são sempre fruto de indagações e inspirações:

Na realidade, um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro. A ciência é uma unidade que nunca pode ser finalizada. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 194)

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo; Musa, 2004.

_____, **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. Rio de Janeiro; Fundação Carlos Chagas, 2002.

ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (orgs.) **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo; Xamã, 2006.

ARIÈS, Pjilippe. **História social da criança e da família**. Segunda edição. Rio de Janeiro; LTC, 2014.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores – Para além da Separação Cuidar-Educar**. São Paulo; Editora UNESP, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. (Voloschínov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo; Hucitec, 2009.

_____, **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6ª ed. São Paulo; Hucitec, 2010)

_____, **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo; Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo; Editora Contexto, 2009.

_____, **Linguagem e Identidade, um Constante Trabalho de Estilo**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 022/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.

BUBNOVA, Tatiana. **Voz, Sentido e Diálogo em Bakhtin**. Revista Bakhtiniana; São Paulo, ago/dez 2011.

CASTRO, Gilberto de. **Discurso Citado e Memória – Ensaio Bakhtiniano Sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó; Argos, 2014.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto; 2009

CORSARO, William A. **Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis**. Mimeo

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre; Artmed, 2011.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico / Arte**. Curitiba; SME, 2011.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. In EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2 ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo; Cortez, Autores Associados, 1989.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA. Cristóvão e CASTRO, Gilberto de. (orgs) **Vinte Ensaios Sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2006.

_____, **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba; Editora UFPR, 2007.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) da criança no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (orgs) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto; Asa Editores, 2004.

GERALDI, José Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

GONÇALVES, Jean Carlos. **VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO: Diálogos Bakhtinianos Sobre a Prática de Montagem na Universidade, a Partir da Análise Enunciativa de Memoriais de Formação em Teatro**. Curitiba; UFPR, 2011.

_____, **Avaliação em Teatro: Reflexões a Partir das Vozes dos Alunos**. Revista Portuguesa de Educação; Universidade do Minho, 2014.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCAR (org) **A Escuta como Lugar do Diálogo – Alargando os Limites da Identidade**. São Carlos; Pedro & João Editores, 2012.

HANKS, William F. **Língua como Prática Social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo; Cortez, 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo; Papyrus, 2001.

_____, **A linguagem teatral na escola. Psicologia, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP, Papyrus; 2007.

_____, **Teatroeducação. Palco para a culturalização do psiquismo**. Jundiaí; Paco Editorial, 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo; Perspectiva, 2011.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas**. 5 ed. Epistemologia e Sociedade. Lisboa; Instituto Piaget, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. Revista Educação e Realidade;

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é Preciso**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

MEDVIEDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos Estudos Literários – Introdução Crítica a uma Poética Sociológica**. São Paulo; Contexto, 2012.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma Prática Pedagógica e uma Prática Subjetiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal; Porto Editora, 1999.

PLATAFORMA LATTES, **Currículo de Ingrid Dormein Koudela**. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783169D5>

PORTAL Cidade do Conhecimento www.cidadedoconhecimento.org.br

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (org) **Profissão Professor**. Porto, Portugal; Porto Editora, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade. Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação e Sociedade. Campinas, Cortez, 2005

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP; Editores Associados, 2009. 41ª Ed.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927**. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo; Summus Editorial, 1978.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação**. Vol. 2. Drama e Dança. Lisboa, Portugal; Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, Solange Jobim e. **infância e linguagem – Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. Campinas, SP; Papyrus, 2008)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo; Perspectiva, 2010.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro**. Campinas-SP, Papyrus, 2013

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo; Ática, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA)

Em todos os encontros com as professoras, alguns pontos em comum ocorreram. Destaco aqui o fato de, nas três ocasiões, ter havido uma mudança gradativa, partindo de uma recepção aparentemente receosa, desconfiada, para um envolvimento mais fluído e leve, até um final caloroso, sempre com palavras de agradecimento de ambas as partes, minha e das colaboradoras.

Organizei um roteiro de perguntas mas, de acordo com o andamento das conversas, não me preocupei em manter a sequência prevista, pois por vezes os assuntos sucediam-se naturalmente. Meu cuidado maior foi para que nenhum dos pontos de interesse deixasse de ser abordado. Apresento aqui, portanto, a entrevista semi-estruturada que utilizei nesta pesquisa:

Nome:

Tempo de atuação na educação infantil (na RME ou em outras redes):

Na sua infância, você frequentou uma creche?

O que você se lembra deste período?

Lembra-se de como eram marcadas as datas festivas, como dia das mães, ou o encerramento do ano?

Lembra-se de ter participado de apresentações artísticas, especialmente peças de teatro?

Lembra-se de ter assistido a apresentações teatrais de grupos de fora da instituição?

Lembra-se de ter sido levada ao teatro pela instituição?

E mais tarde, no ensino fundamental, como era a realidade, em relação às apresentações teatrais?

Ainda na sua infância, você costumava ir a teatros com sua família?

Você fez algum curso ou participou de algum grupo de teatro na sua vida?

Atualmente, você tem o hábito de frequentar teatros?

Você tem facilidade para falar em público? Considera que sua vivência com teatro na infância tem alguma relação com a maneira como você se sente?

Você tem filhos ou convive diretamente com crianças na sua família?

Costuma ir ao teatro com elas?

Como se deu sua escolha profissional?

Você participa de formações continuadas na área da linguagem teatral? Fale sobre isso.

Você realiza atividades da linguagem dramática com sua turma?

Você gosta / se sente à vontade para trabalhar com a linguagem dramática?

Você considera que as crianças se desenvolvem e aprendem com a linguagem dramática?

Há dificuldades na hora de elaborar planejamentos e avaliações da linguagem dramática?

Que tipo de contribuições você considera que a linguagem dramática oferece às crianças?

Como é a organização do espaço para as atividades da linguagem dramática?

E como são os materiais disponíveis?

Neste CMEI, são realizadas apresentações nas datas festivas?

Os pais das crianças pedem que sejam feitas apresentações com as crianças? Você considera que eles sentem falta destes trabalhos?

ANEXO 2. DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS E ENUNCIADOS MAIS RELEVANTES

Para maior entendimento do leitor sobre os enunciados e suas análises, faço aqui uma apresentação breve das condições dos encontros que me trouxeram os dados, ou seja, a descrição situacional das entrevistas.

Até o momento da chegada em cada CMEI eu não sabia quem seriam as professoras colaboradoras, pois meus contatos foram feitos com a equipe de gestores da instituição.

Primeira visita: CMEI Hamlet – Rainha e Ofélia (25/10/2013)

Fui recebida pela pedagoga, que me informou que a entrevista seria com a professora Ofélia. A escolha desta professora, segundo a pedagoga, foi por ser ela a professora que mais se interessa pela expressão artística, sendo que seu trabalho se destaca por este interesse. Este critério foi a opção da instituição e não sugerido por mim.

Durante o tempo em que aguardei pela professora Ofélia, a pedagoga esteve comigo e me falou longamente sobre suas concepções pedagógicas. A pedagoga atua também como professora na docência I, no seu outro padrão¹⁵. Percebi que ela tinha muito a dizer sobre o uso da fantasia na educação infantil e perguntei se ela poderia também colaborar com minha pesquisa. Ela concordou e eu a entrevistei logo após falar com a professora Ofélia. Seu nome fictício mais tarde ficou sendo Rainha.

Quando Ofélia liberou-se de suas tarefas, fui encontrá-la em uma sala reservada, onde a Rainha nos apresentou. Ofélia desde o início mostrou-se muito falante e sorridente, pude perceber nela uma atitude solícita e colaborativa, embora ela mesma tenha se descrito como tímida. Os pontos principais de nossa conversa descrevo a seguir:

¹⁵ Na RME as professoras são admitidas por meio de um concurso público para a jornada semanal de 20 horas, necessariamente para atuar na docência I (educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental. Aquelas que preferem podem fazer um segundo concurso e assumir seu “segundo padrão”, ou seja, uma segunda jornada de 20 horas. Após um ano de trabalho a professora pode prestar um concurso interno e tornar-se pedagoga, professora na docência II (anos finais) ou MD de educação física (profissional licenciada em educação física que atua na docência I)

(Sobre experiência com teatro na infância)

Marcia: Você estudou em creche?

Ofélia: Não, eu entrei já na pré-escola. *(a antiga pré-escola transformou-se no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos)*

Marcia: E você se lembra de ter tido alguma experiência cênica na escola?

Ofélia: Principalmente em festa junina. Tinha o jogral, também. Eu estudei em escola particular e fazia o jogral.

Marcia: Com os alunos lendo, um ao lado do outro?

Ofélia: Sim.

Marcia: E com caracterização, fazer personagens?

Ofélia: Eu lembro mais da festa junina, mesmo.

Marcia: E você fazia o quê? Era casamento caipira?

Ofélia: A gente ficava mais naquela coisa da roda, da música, “olha a cobra!”, “olha a fogueira!”...

Marcia: Ah, a dança, a quadrilha?

Ofélia: Dança, quadrilha.

(...)

Marcia: E fora da escola? Você se interessou alguma vez por fazer teatro? Na igreja, no bairro?

Ofélia: Eu tinha muita vergonha, eu era muito tímida. (...) Eu sempre fugia. Na catequese, eu lembro que tinha apresentação, eu ficava lá atrás, na igreja, grudada na minha mãe, não queria largar de jeito nenhum. A mãe: “vá lá, é apresentação pra mim”, eu dizia “não vou”. Eu fazia em casa, pra ela, mas não fazia lá.

Marcia: Mas como era, você ensaiava com os colegas?

Ofélia: Ensiava, ensiava. Participava de todos os momentos, e no dia da apresentação eu não aparecia.

Marcia: E a sua professora, o que dizia disso?

Ofélia: “Como é que pode? Vc sempre faz as coisas e aqui vc não vem!?! Vem pra cá!” Chamava, tentava de todas as formas, sempre muito carinhosa, muito meiga comigo, tentando de todas as maneiras e eu não ia. Quando eu via aquele monte de gente, eu congelava, travava, não ia de jeito nenhum. Não conseguia. Nem acredito que eu virei professora!

(...)

Marcia: E, tá... E ir ao teatro? Você foi, na infância, alguma vez?

Ofélia: Nas apresentações que a escola pedia, né, que a escola levava. O pai e a mãe, assim, a gente nunca teve muitas condições de estar indo pra essas coisas, pra teatro, pra... Mas eles, quando tinha na tv, assistia, quando tinha na escola, eles mandavam... mandava... E eu sempre gostei, eu achava tudo lindo, né. Então sempre que o pai podia mandar, que a gente podia ir, ia, mas era geralmente pela escola.

(Sobre freqüentar teatros depois de adulta)

Marcia: Na faculdade você começou a frequentar teatro?

Ofélia: Ia. Daí a gente, às vezes, juntava, ia numa peça, ou coisa ou outra. Ou, então, assim, da gente se organizar pra sair com amiga em peça

teatral a gente ia naquela semana cultural que tem, né, de teatro, e a gente via aqueles de rua, né...

Marcia: O Festival de Teatro?

Ofélia: O Festival de Teatro, a gente pegava e ia ver de rua. Principalmente no Largo, né, ali nas Ruínas, que tem, né. Daí a gente gos... Geralmente tem, tinha umas duas amigas que são... gostam bastante disso. Daí a gente eia, pegava uma dessas na rua, né, que achava legal. Mas, é.. Daí, a da faculdade, mesmo, que tinha algumas peças e da prefeitura, né. Quando entrei na prefeitura, daí tem bastante, né...

Marcia: A prefeitura faz um programa, assim, né, como essa semana da cultura...

Ofélia: É, da Semana Pedagógica. Semana Pedagógica. Sempre tem uma apresentação, né. Uma apresentação de teatro. Daí a gente vê, tudo. Tem algumas que são legais e algumas que você vê e você não entende nada. Você fica meio "Ahn?", né, mas tudo bem, vale a pena, né, você vê algumas coisas, aprende algumas coisas...

Marcia: É uma experiência, né...

Ofélia: É uma experiência. Sempre, né, você sempre leva alguma coisa dali. Por mais que você veja, você não compreenda o contexto inteiro, mas alguma coisa você pega, né.

(Sobre o trabalho com a linguagem dramática)

Marcia: E o conteúdo de arte dramática, hoje ele é obrigatório na rede, né?

Ofélia: É, a gente tem que trabalhar todas as áreas, né. Que a gente tem o pensamento matemático, lógico matemático, conhecimento lógico matemático, que mudou agora; aí tem... sociedade e natureza; é... liter... que seria literatura...; é... movimento; oralidade, leitura e escrita, né, que seria; e movimento e artes; e artes, né que, nessa, tem as ramificações: artes visuais, dramáticas, dança e... eu acho que é isso. Se eu não tô esquecendo mais nada, acho que é isso.

Marcia: E é fácil colocar no planejamento?

Ofélia: É complicado. Você, às vezes, assim, tem que ter... meio que... Tem que estar lendo bastante, se informando bastante, porque, às vezes vem a ideia da atividade, você tem a ideia da atividade, você quer aplicar mas, tá, em que área que isso se encaixa? Então você tem que saber... Muitas vezes você tem que pegar... Você pega ali, uma, uma coisa, tipo... Não dá pra ficar só focada em uma área, né. Você tem que estar sempre pegando uma coisa ou outra. Que nem, eu tenho dificuldade com parte de conhecimento matemático, né... Então, pra mim, ali é um pouco... eu tenho que trabalhar mais porque eu tenho dificuldade ali. Eu tenho mais facilidade em artes visuais, né, pra mim é mais fácil, eu me encontro melhor, eu consigo me soltar mais, até pra aplicar a atividade, né. Você consegue se organizar melhor dentro daquilo, quando você tem um... se identifica com uma área. É mais fácil. Mas você tem que dar conta, você vai fazendo, né. Como eu tô na equipe do apoio, a gente tem... foca geralmente em duas áreas, porque não... você fica um dia da semana só em cada sala, né. Então, daí você tem que... Pra dar continuidade no trabalho com todas as turmas, daí se você for pegar todas as áreas é mais difícil. Então você foca em duas áreas e fica, né; No primeiro semestre a gente

ficou em movimento, trabalhando expressão corporal, desenvolvimento motor, né, e agora... e também artes visuais, né, a gente equilibrava os dois, e agora a gente focou nas artes visuais, como pintura, e música, né, também, que a gente ficou bastante. Aí sempre entra, né, dramatização, um pouco, né... nunca, nunca fica de fora, né, você sempre acaba trabalhando os dois, mas o foco tá em uma, né, em um ramo, né.

(Sobre as formações e a valorização do poder público)

Marcia: E... e as formações, aqui da rede, na área de arte dramática, você já fez?

Ofélia: Tem, a... que eu fiz com você eu achei muito bom. Foi, pra falar a verdade, da arte dramática, que eu gostei mesmo, que eu fiz, foi com você. Dos outros eu não... não, não lembro, assim, não, não marcou. Até, alguns teatros que eu vi, da prefeitura, eu não gostei. Eu fiquei, assim... não tinha muita... coisa... Eu acho que... que algumas coisas que a prefeitura traz de formação pra gente são boas e... mas, na maioria, não... eu não gosto. Porque... tem coisas que você... que eles... Que nem, desse ano, tem coisas que eles fizeram que não tava voltada pra educação infantil. Né... eu acho que eles pegam, assim, um bolo, “ai, vamos... tá disponível”, jogou pra fazer. E você tem que se enquadrar dentro daquilo. E não tem... não é... Eu acho que tinha que ser, assim, voltado pro foco da educação infantil. Eu vejo muito pouca coisa pra educação infantil. É... é uma, uma... uma coisa minha, mesmo, que eu acho que, assim, que tá faltando muito, na questão de formação na área de, infantil, e valorização, né. Valorização do profissional, valorização pras crianças, né, do... do educador pra criança. Que... não tem, isso. Não... eu não vejo muito, isso. Tratam a educação infantil como se fosse... “ah, é só uma fase, não tem necessidade...” É como se fosse só o cuidado aqui, entende?

Marcia: Você acha que ainda tá assim, tá forte, isso?

Ofélia: Tá, tá forte. Tá melhorando, não digo que não tá. Tá melhorando. Mas ainda a visão é essa. Eu acho que é, tá... ainda tá precária, a educação infantil, tá melhorando...

Marcia: Como se fosse inferior ao fundamental?

Ofélia: Exatamente. Eu... A visão da... da prefeitura, também, eu vejo, assim, muito, às vezes até, o descaso com o educador, né, em alguns momentos. Então... Tem muito... tem muito a crescer, eu acho que tem muito a crescer, ainda pra, pra melhorar. Tá melhorando, aos poucos, com... o que eu vejo, assim, tá sendo buscado, mas ainda tem muito pra frente, né, pra desenvolver. Não é só, também, na área da educação infantil. É mais na educação infantil, mas toda a área de educação, né...

(Sobre a contribuição da linguagem dramática para o aprendizado infantil)

Marcia: Você acha, então, que a fantasia, que o faz-de-conta, contribui pro aprendizado da criança?

Ofélia: Contribui bastante. *(pausa)* Tem... Eu vejo assim, eles, tem algumas coisas que ele spegam muito no... nesse faz-de-conta, né, que eles trazem em momentos que você menos espera. É bacana de ver.

Com a Rainha, meu encontro foi mais curto, pois já tínhamos tido uma longa conversa. Apesar de ter me proposto a falar com as docentes da educação infantil, ao ouvi-la, percebi que era também importante falar com uma profissional que orienta as docentes.

O encontro com a Rainha, portanto, considero como muito importante por adicionar um elemento novo à pesquisa, qual seja, a visão da pessoa a quem as docentes recorrem para se organizar. Esses são os dados mais relevantes de sua fala:

(Sobre a fantasia e os materiais alternativos)

Marcia: Me diga o que é que você acha dessa ideia de trabalhar com materiais alternativos na educação infantil?

Rainha: Então.. Eu acho muito importante essa questão de tá resgatando, né, esses materiais pra tá explorando, pra tá desenvolvendo a imaginação das crianças, né? Mas eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado em estabelecer um equilíbrio. Não necessariamente porque trabalhar com a sucata é interessante pras crianças que trabalhar com aqueles brinquedos que elas veem nas lojas seja ruim pra elas. Porque eu acho que, né, esses materiais tão aí, à disposição de todas as crianças, elas veem na vitrine, elas veem na internet, enfim, né, na mídia em geral e elas querem ter acesso a esses materiais. Então eu acho que é importante tá trazendo um repertório vasto pra que elas possam escolher entre o que elas querem brincar. E também tá desenvolvendo essa questão da imaginação, mesmo, de criar, de tá repertoriando. Então a gente tem, como pedagoga, várias formações pela prefeitura que nos ensinam como, a partir de uma caixa de papelão, você pode tá desenvolvendo uma infinidade de atividades com as crianças, né, que elas gostam muito e a gente já provou aqui mesmo que, quando elas constroem o brinquedo, quando elas, né, desenvolvem a atividade por elas mesmas elas tendem a valorizar muito mais isso, depois, né? Então, na turma do maternal III, por exemplo, eles fizeram... algumas... é... fizeram brinquedos com caixinhas de leite, né, e eles tem o maior cuidado porque eles que confeccionaram, eles que pintaram, então eles tem o maior cuidado com aquilo depois, né? Então, o que eu acredito muito é que você tem que disponibilizar a maior quantidade de materiais possível pras crianças, pra tá repertoriando elas, né? Por exemplo, então.. “ai, vamos fazer uma casinha de papelão”, mas como que é uma casa? Então você traz, né, você repertoria a criança quanto a isso, você traz revistas, você traz figuras de casas, faz a crianças desenhar e depois, aí, você cria, a partir de alguma sucata, uma casinha pra ela tá brincando. Então é mais ou menos isso o que eu acho.

(Sobre as formações em arte)

Marcia: Que legal. E as formações de arte, aqui da rede... você já fez formações de arte? Elas são diferentes pra pedagoga e pra professora?

Rainha: Como... É! Porque, como pedagoga, nós temos duas formações mensais, né... Não chega a ser quinzenal porque são duas em dias consecutivos, né, então.. geralmente no final do mês, dois dias a gente sai pra

formação. E a formação, ela tem temas variados né, então a gente já teve formações sobre os jogos, né, sobre a oralidade, leitura e escrita, e agora a gente tá... já teve sobre, é, artes visuais, também, e agora a gente tá muito no brincar, que acaba, né, caindo na questão de artes. Então não chega a ser uma formação específica da área de artes, mas acaba... acaba entrando no assunto. Então a gente discute bastante essa questão de tá resgatando esses materiais com sucata, pras crianças tarem criando, de tarem explorando tintas, riscantes diversos... É, a questão também de tá trabalhando com fantoches, de tá desenvolvendo uma peça de teatro pra eles e com eles, né? Então tudo isso é incentivado nas formações. Aqui o CMEI a gente tem o Momento Cultural que, uma vez por mês, uma turma se apresenta pras outras turmas, né, como uma forma de integração. Então acontece de , muitas vezes, essa forma de integração, de apresentação, ser uma pecinha teatral. Até, a última que a gente teve foi da Linda Rosa Juvenil, que a turma do maternal II apresentou pros outros, né? Então, essa... a formação vem mais... é... incentivando esse lado artístico. Mas não chega a ser uma formação direcionada pro ensino da arte.

(Sobre a experiência com teatro na escola)

Rainha: É, eu gostava bastante. E, enquanto criança eu participei, assim, de pecinhas.. da Páscoa, então fui a coelhinha da Páscoa, fui a Maria do presépio, essas coisinhas assim, nessas apresentações que eu falei, que as crianças fazem...

Marcia: Que eram na escola?

Rainha: Na escola mas aí era apresentação para os pais de final de ano, né? Essa que eu fui a Maria do presépio foi no Guairinha. Eu estudava no Bom Jesus e, é... no final do ano a gente fez é... uma apresentação pra todos os pais. Aí alguns encenavam, né, os personagens do presépio, outros eram.. né.. ficavam em roda, faziam movimentos de água, de vento, outra participação... que eram as crianças mais tímidas. Eu era tímida mas gostava disso. Engraçado porque eu gostava de fazer apresentações apesar de ficar nervosa, mas eu gostava de tá ali.

(Sobre a experiência com teatro fora da escola)

Marcia: E você frequentava teatros na infância, teus pais te levavam ao teatro?

Rainha: Com os meus pais, não. Eu frequentei com a escola, porque a escola tinha esse hábito de pelo menos uma vez no ano, assim, duas, levar a gente pra um passeio e, na maioria das vezes, era uma peça de teatro. Depois de adulta, daí, eu frequento no Festival de Curitiba, né, então eu gosto bastante, principalmente de peças de comédia. E todo ano vou pelo menos ver umas duas ou três peças. Mas enquanto criança, não, enquanto criança ia com a escola.

Marcia: Você é noiva, né?

Rainha: Sou noiva, vou casar.

Marcia: O teu noivo vai ao teatro?

Rainha: Vai comigo, a-hã, ele gosta bastante de peça de teatro, também, e... Ele morou bastante tempo na França e lá eles apreciam muito, né? Então, quando a gente viaja, também, a gente sempre procura encaixar na

viagem um passeio a um teatro ou a um museu pra tá apreciando, mesmo, né, de uma cultura diferente, que a gente gosta bastante.

Segunda visita: CMEI Rei Lear – Regane, Goneril e Cordélia
(28/10/2013)

Neste CMEI as professoras colaboradoras trabalham numa mesma turminha, de Maternal II (crianças de 2 e 3 anos). Elas foram escolhidas pelo CMEI para participar da pesquisa porque estavam no seu dia de permanência¹⁶.

O entrosamento entre elas pareceu ser grande, na movimentação do trabalho, embora, discursivamente, Regane tenha se mostrado um tanto monopolizadora. Por várias vezes em que formulei a pergunta e deixei em aberto quem comentaria primeiro, Regane tomou a frente e falou longamente suas opiniões. Na sequência, eu me dirigia diretamente às outras professoras, citando seus nomes e perguntando “e você, ...?”

Apesar disso, obtive respostas e comentários de todas elas. Goneril e Cordélia também conseguiram se posicionar, contar suas experiências e fazer seus desabafos. Descrevo a seguir os trechos que considero de maior relevância a esta pesquisa.

(Sobre a experiência com teatro na infância e as diferenças com a atualidade)

Marcia: E na escola de vocês, vocês lembram de ter feito experiências com teatro? Lembram de ter participado de alguma apresentação teatral?

Regane: Olha, até, eu participei, por exemplo... eu fiz meu primeiro ano em 1980, 79-80, em uma escola estadual. É... já iniciei com oito anos de idade, devido à mudanças, né, que a minha família teve que fazer, comecei com oito anos de idade. Não tenho boas recordações, assim, o que eu me recordo, bem claro, a gente fazia apresentação pro dia das mães. Era o que era feito na época, se cantava uma musiquinha, todo mundo ali, enfileiradinho, né, e eu, particularmente, não tenho lembranças agradáveis, não... não gostava, não gostava de me expor, e a gente era obrigada, né, a gente tinha

¹⁶ A jornada de trabalho das professoras inclui 16 ou 32 horas de trabalho semanal feito diretamente com as crianças e mais 4 ou 8 horas fora da sala de aula, tempo destinado aos trabalhos de preparação, estudos e avaliações. A variação de horas é em função da variação de 1 ou 2 padrões, ou ainda devido ao regime das Educadoras Infantis, que é sempre de 40 horas semanais.

que participar. Mas, aquela coisa, todo mundo junto, cantando, mas não me trazia prazer nenhum na maneira como era ofertado pra gente.

Marcia: Te incomodava a exposição?

Regane: Me incomodava muito.

Marcia: E você, meninas?

Goneril: Bom, eu entrei com sete anos, acho que foi em 1966 e eu era muito tímida, assim. Como eu morava no sítio... No sítio a gente não tinha muito contato com outras pessoas, então eu era, assim, um bichinho do mato. Então eu tinha... Na realidade, assim, era na hora de cantar, mas eu nunca... eu num... eu não gostava, também de me expor, tinha muita dificuldade pra me expor.

Marcia: E tinha escolha? Como ela (Regane) disse, por exemplo, que ela era.. que ela não tinha escolha.

Goneril: Não. A gente não tinha escolha. Quando tinha que fazer alguma atividade, por exemplo, cantar lá na frente, você ia mas não, não...

Regane: Eu por exemplo, tive um professor de educação artística, né, que na época era a denominação que tinha pra matéria... Eu tenho um trauma, até hoje, porque a gente cantava e ele tinha um apito e ele mandava a gente cantar. E daí ele chegava assim, colocava o ouvido bem próximo à boca da gente pra ouvir, sabe, daí ele selecionava, pelo tipo de voz, pelo tom de voz. Eu me sentia muito mal e, assim, me prejudicou até hoje. Até hoje eu tenho essa... sofro com essa influência, sabe? Porque, pense você, na quinta série, eu era uma excelente aluna, sempre... Nunca tirava nota vermelha. E eu tirava nota vermelha na matéria dele.

Marcia: Na educação artística...

Regane: Me sentia muito mal, porque a gente trabalhava a música, tudo, né, numa matéria só. E até hoje eu sou bloqueada pra desenhar, é.... pra ma expor, né, por conta disso, da maneira como era feito. Você tinha que cantar, você tinha que fazer, e.... os métodos, né, que... da época não se comparam com o que a gente utiliza hoje com as nossas crianças.

Marcia: (para Cordélia) E você?

Cordélia: Praticamente o que ela relatou, só que eu, quando tinha que ir, já ficava lá no fundo...

Marcia: Escondida.

Cordélia: Sempre escondida. Então, eu tenho um pouco de dificuldade pra falar em público, elas percebem. Até pra ler em público, eu tenho vergonha, por causa disso.

Marcia: E você associa essa vergonha que você tem com essa... com a vivência lá atrás.

Cordélia: É, porque, não.. Lá atrás “é assim e é assim”. Você não dizia “não, eu não quero”, que nem hoje a gente tem a liberdade das nossas crianças de dizer. “Não quer participar? Tudo bem, não participa.” A gente não obriga a criança a fazer. Não quer fazer, não faz.

Goneril: Você incentiva, né, mas você não obriga.

(Sobre a visão dos pais a respeito das apresentações)

Marcia: E os pais não cobram? Não tem isso de dizer assim: “ah, mas os pais querem ver as crianças fazendo...”?

Regane: (faz que “sim” com a cabeça)

Goneril: É que geralmente os pais do... das crianças maiores... Os pais querem...

Regane: Eles gostam...

Goneril: Mas, é assim mas não... não... Tem, tem alguns CMEIs que... Lá no CMEI que eu trabalhava a gente fazia muitas apresentações pros pais. Mas aqui a gente não faz tantas assim por... até a própria, né... acho que... a própria condição dos CMEIs, né...

Regane: Não, tem... Mas eu acho assim, é, é... você, a gente pode fazer algo com a participação deles. Por exemplo, num sábado de integração: ao invés de eu colocar as meninas vestidas de Emília, os meninos de Visconde, por exemplo, e “vamos fazer uma apresentação, ali, tudo igualzinho”, o que que eu posso fazer? Eu posso me fantasiar; você pode proporcionar uma caça ao tesouro, por exemplo, usando... a linguagem dramática ali, né... ali você viaja... você cria...

Goneril: Nós usamos, no primeiro semestre, a dança com os pais. Lembra?

Regane: Exatamente.

Goneril: É. Os pais dançaram bastante...

Regane: Mas, assim, eu acho que envolvendo. Agora, a questão que você perguntou, se eles... se eles querem, se eles querem... Eles não cobram, assim, direto pra gente, mas assim... óbvio que eles gostam. Óbvio que eles querem e, se você for questionar, se você for entrevistar um pai ele vai dizer pra você, de repente, que ele sente falta disso. Porque, geralmente, eles foram criados assim. E a gente sabe que em muitas escolas trabalham com isso, né: fazer apresentação para os pais. Daí, de repente, não interessa muito se a criança vai participar, se vai chorar, “eu quero ver meu filho ali”, né? Você esquece todos os outros, você só foca no teu filho. Eu acho, assim, que se você for fazer uma pesquisa com eles, eles com certeza vão dizer que querem e sentem falta.

Marcia: Que querem...

Regane: Eu acredito.

(...)

Marcia: E como é que são as datas, aqui? Vocês, vocês marcam as datas? Vocês fazem alguma coisa?

Regane: Não, não. A gente não, não, não foca, sabe? Não, não. A gente até pode, é, tipo, comentar numa roda de conversa, né? Sentamos ali, conversamos, mas não com aquele foco. A gente nunca fez, na nossa turma, né, é “ai, vamos fazer máscara, vamos faz... colocar peninha, vamos isso, vamos aquilo, a gente nunca usou. Não. E até, é, por exemplo, o que a gente fez aqui, esse ano, no Dia das Mães... mas, assim, foi colocado, foram balões, né, nos corredores com foto da criança, né, enchemos o corredor com fotos das crianças, daí as mães vieram à tarde, procuraram a foto, ali, e tal... Foi bem bacana, porque elas junto com os filhos, e ficou tudo misturado, sabe, então elas vieram, procuraram... No dia dos pais também foi feito um... uma...

Cordélia: Pista.

Regane: Uma pista de carrinhos ali e a gente fez o carrinho com eles, e daí no carrinho tinha a foto da criança e eles procuravam. Mas assim, não com aquele foco de Dia de Pai, sabe, mais pela brincadeira de eles tarem junto, procurando. Porque tem várias questões, né, por trás, entendeu? É...

criança que não tem o pai; às vezes tem, mas não tem uma relação bacana; tem algumas que não são nem reconhecidas, né... Então, assim, teve em um dos anos passados, aí, a gente até... é... questionou... é... cogitou de fazer algo assim direcionado. Mas aí a diretora conversou com a gente e a minha sala, mesmo, foi uma que... a gente foi contra, porque nós tínhamos casos de criança que não tinha contato com a mãe. Tem a mãe mas, assim, a mãe aparece um mês e de repente some... Então, devido a esses casos, eu falei “eu não acho justo, né, com a criança”, porque ela tem alguém que cuide mas, é... você mexe muito com o sentimento da criança, é bem delicado e pode causar um trauma grande. Tipo, uma coisa que, de repente, parece boba, né? Hoje, a criança com um, dois anos, acha? Mas é bem problemático. E a gente não trabalha, sabe, não trabalha, que... é... já se cogitou mas a gente sempre discute, né? Tem essa oportunidade de você expor, e, se você se... a maioria achou que não... não era conveniente fazer e aí cada turma faz, né, faz à sua maneira, faz uma integração, é... faz um piquenique, né, algo assim que se torne bem mais agradável.

(Sobre a formação – acadêmica e continuada)

Marcia: Qual que é a formação de vocês?

Regane: Nós três somos formadas em pedagogia.

Marcia: Pedagogia. As três. Ninguém se interessou pela área de, de arte?

Goneril: Não. Eu sou formada em psicologia e to terminando a faculdade de pedagogia, hoje.

Marcia: E... e cursos na área de arte?

Regane: Olha, cursos eu acho que principalmente este ano, né? Tá bem assim, é... a prefeitura tá disponibilizando mais. É... tanto que esse curso que eu fiz, que eu estou fazendo, ele tem, a gente teve uma palestra, né, com a Elisangela Leite, que é responsável pelo, pelo, pela linguagem a... é... pela linguagem... Linguagem? Dramática!

Cordélia: Dramática.

Goneril: Linguagem dramática.

Regane: Pela linguagem dramática... E, assim... (pausa) A *Cordélia* tá fazendo um curso específico, né?

Cordélia: Com a Elisangela¹⁷.

Regane: Com a Elisangela, também. Então, assim, eu acho que tá melhorando bastante. Este ano tem bastante proposta, né, e... Eu acho que ela (aponta para Cordélia) tem mais cursos também, né, teve curso com a equipe de permanência, eu acho que teve mais alguma coisa. Não teve só isso. Está tendo. Estão acontecendo cursos na... com a linguagem dramática.

(sobre a sensação de trabalhar a linguagem dramática)

Marcia: Vocês gostam da arte dramática, de trabalhar com as crianças?

Regane: Eu estou aprendendo a gostar. Com a prática. Porque... algumas... a gente como educador... você acaba... a gente... é... a gente... a

¹⁷ Elisangela Christiane de Pinheiro Leite, mestre em educação pela UFPR e uma das responsáveis pela Linguagem Dramática no Departamento de Educação infantil da SME

gente falando “ah, eu não gosto de me expor”, né? Mas com eles a gente se expõem cem por cento. Você se joga no chão, você senta no chão, você deita, você pula... é... ai... Sexta-feira passada eu tava recolhendo os materiais, lá, e fazendo palhaçada pra eles, pela janela. Eu tava do lado de fora e eles dentro da sala. E eu recolhendo os materiais e “ãããããããã”, fazendo, né? A gente acaba usando isso. Só que, assim, aprendendo a gostar e ainda muita coisa é preciso aprender a fazer...

Cordélia: Aprender a fazer.

Marcia: A parte técnica.

Regane: Exatamente. É... hoje sou bem mais aberta, mais disposta a aprender, coisa que no início eu não era. Se você me dissesse “Regina, faça tal coisa”, nossa... “cante uma musiquinha”... Agora não, hoje se você me pedir “cante uma musiquinha”, eu vou cantar numa boa pra vocês, sem vergonha, né? Mas, assim, a gen... é, eu vejo assim, eu tenho necessidade de aprender. Aprender, mas tenho a disponibilidade pra tá aprendendo. Hoje.

Marcia: Pra você, você gosta de tá aprendendo, assim, coisas diferentes.

Regane: Exatamente. Gosto de tá aprendendo e percebo a necessidade, entendeu? Então, com isso, você vai... Se você está na profissão, como você disse: está no currículo. Eu tenho que fazer. Então, a melhor maneira, é eu começar a gostar e ir me aperfeiçoar, né? E daí você vai descobrindo e vai ficando gostoso, daí, né, a aprendizagem, é bom.

Marcia: E vocês, meninas?

Goneril: Eu gosto. Eu acho assim que este ano, é... eu to um pouco relapsa em relação a isso, porque no ano passado eu ia nas outras salas contar história, a gente juntava as crianças, é, muito mais. Mas eu gosto. Pras crianças! Com as crianças eu me sinto super à vontade. Agora, com adulto... pro adulto eu já me... eu sou um pouco... Apesar de já... com eu falei: eu tenho... fiz vários cursos, tenho formação, fiz um monte de coisa, mas pro adulto eu ainda me sinto um pouco... travada, sabe? Acho que mais por medo da crítica, sabe?

Regane: É, mas é isso que eu ia falar... com adulto, a gente tem essa coisa...

Goneril: Mas é isso: o medo da crítica. O adulto... Olha, com as crianças, por exemplo, como eu falei: pros velhinhos eu não tenho dificuldade... lá no asilo que a gente vai... nos abrigos, quando tem as crianças, que são várias faixa etária... Agora, pro adulto... eu fico... ai, me trava.

Regane: Bloqueia.

Goneril: Aí, bloqueia. Mas, com crianças... e... o... não. Mas com adulto eu me sinto um pouco travada.

Marcia: Mas, aqui no CMEI o trabalho que você tá fazendo você tá curtindo?

Goneril: Não, sim, aqui, sim.

Marcia: Tá gostando. *Cordélia*, o que você acha?

Cordélia: Eu entrei na área o ano passado. Eu vim do mundo corporativo, que a coisa era mais séria, tipo um outro foco. Então eu estou aprendendo.

(Sobre a validade do trabalho com a linguagem dramática para o aprendizado infantil)

Marcia: Para além do prazer, assim, vocês acham que elas aprendem com a fantasia, com o faz-de-conta ou não?

Regane: Eu acho, muito. Tanto assim... é... nós temos muitas fotos ali, entendeu?, deles com fantoches... Então, é... nós temos crianças ali que se você colocar um fantoche na mão deles pra eles brincarem, são outras crianças. São crianças que, que... às v... é... (bom, sabem de quem eu to falando, né?)

Cordélia: É.

Regane: Às vezes não sorri, por exemplo, entendeu? Tipo vai, vai fazer uma atividade lá, desenhar alguma coisa... Só que quando pega um fantoche, pega um livro de história, a criança muda. Ela... você vê a felicidade no rosto dela e ajuda muito a interação, criança com a gente mas com a criança também. Eles pegam, eles vão brincar... *(gesto de manipular boneco)*

Cordélia: Ele já vai... *(mesmo gesto)*

Goneril: Eles se transformam, né...

Cordélia: Com eles e com os outros...

Regane: Se transformam, exatamente. Ele vai com o amigo, eles fazem comigo, faz com o colega, busca, né? Eu acho que traz um aprendizado muito grande pra eles, além do prazer, da diversão, né, eles ficam sem limites, né, porque eles brincam, eles... eles fazem o que eles querem daí...

(Sobre as apresentações da infância de seus próprios filhos)

Goneril: Tinha, tinha crianças que choravam. Tinha crianças que não queriam participar.

Marcia: E participavam?

Goneril: Não. Aí eles não participavam, assim, não era obrigado a participar. Igual a apresentação, por exemplo, lá no teatro, é... essas crianças, antes de irem lá, é... antes de... de fazer a apresentação, eles iam no teatro, eles treinavam no teatro, eles faziam brincadeiras dentro do teatro pra daí, no dia da apresentação, eles estarem mais à vontade. Mas, mesmo assim, tinha crianças que... que choravam. Mas isso crianças menores, a partir do maternal... assim, crianças maiores isso dificilmente acontece.

Marcia: Será que o que assusta é a plateia?

Goneril: Eu acho que sim. Eu acho que é a plateia.

Marcia: Porque se eles estavam ambientados com o palco...

Goneril: Eu acho que a plateia. Assim... Porque, o que acontece, muitas vezes, é que os pais, os pais ficam muito ansiosos, às vezes, sabe? Porque, geralmente, quando tem uma apresentação, você leva o avô, você leva o tio...

Regane: Padrinhos...

Goneril: Você leva a madrinha... É isso, que, até hoje, eu vejo que acontece. Hoje, ainda, porque eu trabalho ainda nessa escola. Então eu vejo que acontece isso, assim. Aí os pais, é, leva a madrinha, leva a avó, leva não sei o quê, e daí ficam muito ansiosos pra... pra ver a criança...

Marcia: A expectativa...

Goneril: ... e eu vejo que o que atrapalha é a expectativa dos pais.

Marcia: Que gera uma pressão?

Goneril: Que gera uma pressão na criança.

Marcia: *Cordélia*, teu filho fez o quê? Ele se apresentou alguma vez?

Cordélia: Apresentação de dia das mães, dia dos pais. Apresentação assim, que na época eles tinham, porque agora que tem esse conceito que não é mais pra fazer.

Marcia: Era num CMEI que ele estudava?

Cordélia: Num CMEI. Então, agora que... a própria Elisagenla Leite trouxe, na tese dela, do mestrado dela, que não precisa ter um produto final. Agora que o pessoal tá... Na época, ele fazia.

(Sobre os cantos de fantasia)

Marcia: E os cantos da fantasia que vocês tem na sala?

Regane: Temos.

Marcia: Quais são os cantos que vocês tem?

Regane: Bom, na sala, mesmo, a gente não deixa canto fixo, ali, sabe? A gente coloca. A gente trabalha com fantasia, com fantoche, né, a gente tem... é... às vezes, é... Você dá uma sequência, por exemplo, você faz o trabalho com fantoche, depois eles vão manusear. O canto, canto mesmo, de fantoche, a gente nunca deixou, assim, né, meninas?

Goneril: É, não... Mas tem muita atividade mais dirigida...

Regane: Mais dirigida. A gente faz uma atividade dirigida, depois eles tem o momento pra eles tarem explorando. Daí a gente faz não só em sala. A gente já fez aqui no hall de entrada... a gente aproveita os espaços do CMEI, né? Quando o tempo favorece, a gente faz na grama, coloca uma lona ali, eles sentam ali. Mas o canto, mesmo, na sala, mais é fantasia, mesmo. É com roupinhas, acessórios...

Marcia: Adereços...

Regane: Isso, adereços, exatamente. Figurinos e os adereços, né, bolsa...

Marcia: E eles usam bastante?

Goneril: Adoram.

Regane: Adoram, adoram, adoram.

Cordélia: Eles adoram. Eles se transformam quando eles colocam uma...

Regane: Ah, eles colocam uma fantasia, colocam uma bolsa, "ah, eu vou pro mercado, vou pro shopping"...

Goneril: "vou pro shopping"... Eles se transformam, é incrível.

Regane: Ali eles se tornam, né, o personagem.

Goneril: Do super aranha, né, a *Cordélia* trouxe várias fantasias do homem aranha, então eles colocam e já...

Regane: Querem subir... eles encarnam....

Goneril: Eles encarnam o personagem.

(...)

Regane: Um dia por semana, aqui no CMEI é às quartas-feiras, a gente monta cantos. Todas as turmas montam cantos. No refeitório, aqui fora, dentro da sala, e o CMEI fica todo aberto. Tipo, a minha sala, com as portas abertas, e as crianças interagem entre si. Então as crianças do pré vão pra

minha sala brincar, minhas crianças vem pra cá, livremente, Então a gente que atende todas as crianças, né, você tem aquele olhar, tá cuidando pra não se machucarem. Mas eles caminham livremente. A prefeitura tá começando com essa prática, e eu to achando que vai ser bem legal. A gente tá fazendo uma vez por semana, é, dá uns quarenta minutos de duração, mas a proposta é tá aumentando pra duas e chegar a três vezes por semana, tá acontecendo esses momentos e de quarenta minutos a uma hora. Então, bem bacana, porque eles já tão acostumados, né, já tá melhorando, sabe, eles sabem. Alguns ficam meio assim, tipo, “posso ir naquela sala?”, eles ficam resistentes a entrar na sala, “ai, será que vou?”, né, “geralmente, eu não posso entrar nas outras salas”, então eles tão descobrindo essa possibilidade de estar indo nas outras salas, estar brincando com as outras crianças, e tá snedo bem bacana essa experiência, sabe, eu acho bem legal, menina, é... eu acho que pro ano que vem, aí, sabe, se a gente... né...

Cordélia: Desde o início...

Regane: Vai ser bem bacana. Pra esse ano, não vai chegar, obviamente, ao objetivo, que são três vezes por semana, porque... nós fizemos três dias, com um dia por semana, então nós podemos chegar...

Cordélia: Duas vezes por semana...

(Sobre as novas possibilidades de trabalho com a linguagem dramática)

Regane: O nosso caderno de linguagem dramática, algumas coisas já mudaram. Porque ele foi... foi em 2008 né, que ele foi elaborado.

Goneril: Foi.

Regane: Teve uma reformulação, agora, pra 2012. E, assim, tem coisas que a Elisangela, no curso, já fala: “está no caderno, mas já não é.”

Cordélia: “Não é assim.”

Regane: Tá sempre estudando, né, tá sempre mudando. Já não é. A questão do educador personagem, você usa, você não precisa... de repente só uma saia e um lenço que você coloque, não há necessidade de que você tenha, né, o cenário, tudo... Só uma saia, um chapéu, você já...

Marcia: Um símbolo...

Regane: Exatamente. Você já consegue fazer um trabalho bem bacana. E atrai, né, a atenção deles.

Marcia: E vocês estão se sentindo à vontade pra fazer essas experiências? Alguém de vocês já fez o professor personagem?

Goneril: Não.

Regane: Não. O educador personagem, não.

(silêncio de todas)

Regane: Na realidade, aqui teve uma menina que fez, num ano, só que eu acho que ela confundiu um pouco, sabe? Porque... o educador personagem você... você cria, mas não precisa ter... é, tanta coisa. Ela fez uma... tipo uma menina, né... Mas, assim, na época, eu não achei legal. Depois, né, conforme a gente vai estudando mais a gente vê que não é tanto, daquela maneira, né, ele pode ser muito mais simples do que a gente imagina. Você traz ela e, em vários momentos, durante a semana, pra sala, é bem legal. É... ela mostrou, nossa, muitos slides, muitas coisas pra gente, no curso. Que ela fez uma palestra pra gente, né, bem bacana. E, assim, tem muitas

possibilidades, de repente a gente precisa estar explorando um pouquinho mais. Mas tem. Tem bastante coisa pra fazer.

Terceira visita: CMEI Noite de Reis – Viola e Olívia (01/11/2013)

Viola e Olívia são as professoras mais jovens que entrevistei. Elas também trabalham na mesma turminha e demonstraram ter um grande entrosamento.

Eu já conhecia outra professora desta instituição, ela havia participado de um dos cursos ministrados por mim na SME. Quando cheguei, ela imediatamente me reconheceu, veio conversar comigo e me apresentou as colaboradoras, também escolhidas por estarem no dia de permanência.

Conversei com Viola e Olívia na sala da diretora, que não estava presente neste dia, então tivemos privacidade durante toda a entrevista.

O CMEI Noite de Reis é o menor dos CMEIs visitados, tendo apenas duas turmas de crianças. O espaço é uma residência adaptada ao trabalho pedagógico.

(Sobre as vivências com teatro na infância e suas marcas)

Marcia: Na pré escola você lembra de ter feito apresentação, que você participou?

Olívia: Na pré escola, sim, tinha teatro, tenho foto vestida de palhacinho e tudo. Era tudo...

Marcia:: Você lembra o que você sentia? O que você pensava?

Olívia: Eu era bem...

Marcia:: Você curtia?

Olívia: É, na verdade, assim, eu estudei no SESI, ali do Portão. Então, ele tinha um teatro, ele tem, né, um teatro. Tipo, pra criança pequena, lá em cima do palco era um terror, né? Então eu entrava assim, né, *(arregala os olhos)*, olhando pra todo mundo, daí eu via a minha mãe, daí ela fazia assim *(acena com um braço levantado)*, daí eu relaxava daí depois... Mas eu tinha que ver ela lá, se eu não enxergasse ela, daí eu não conseguia... Disso eu lembro bem.

Marcia:: Você apresentou várias vezes, lá?

Olívia: Ah, acho que umas duas, três vezes. Acho que era dia das mães, mesmo.

Marcia:: Numa data... comemorativa.

Olívia: Isso.

Marcia:: E você, Lindsey, na escola, fez alguma coisa?

Viola: Onde eu estudava eu participei de um teatro.

Marcia:: Do quê, você lembra?

Viola: Ah, eu não lembro a história, mas era uma floresta, aquelas coisas bem bonitinhas.

Marcia:: Qual personagem você fazia?

Viola: É que, assim, como era uma floresta, eu fui uma árvore, porque todos os... as... as coisas da natureza se mexiam, daí eu como uma árvore.

Marcia:: Você falava?

Viola: Eu falava. Tinha um buraquinho, assim (*faz o contorno do rosto com as mãos*)

Marcia:: Você lembra como? Se você era...

Viola: Eu era uma árvore bem grandona. So disso que eu lembro. E de participar, também, de ver, de ir em teatros, fui bastante.

Marcia:: A escola levava vocês?

Viola: Levava. Tinha bastante passeio.

Marcia:: Tirava da escola e levava pra um teatro? Você lembra quais teatros você visitou?

Viola: Fui ver o saci (*longa pausa*), o saci Pererê, porque era numa data, tipo, era num mês de folclore... Ahn, os outros, eu não lembro. Eu lembro, eu tenho bastante a visão do saci porque, me vem na cabeça porque o artista colocou uma meia calça, assim, só um pé de meia calça e fez o saci, daí parecia que tinha uma perna só, né, mas é só essa que vem.

Marcia:: Você lembra onde foi?

Viola: (*pensa longamente*) Não... Não.

Marcia:: Mas foi fora da escola que você foi ver?

Viola: Fora da escola, a gente teve que sair.

Marcia:: E levavam teatro pra dentro da escola?

Viola: Tinha bastantinho. Porque, assim, a escola tinha um pátio grande, assim, sabe? Daí, assim, juntava todas as turmas e montava, assim, mas era os professores que faziam. Não era pessoas de fora. Era sempre as professoras que eu lembro.

Marcia:: Ah, é? E você, Karol? Na escola: você saiu da escola pra assistir teatro?

Olívia: Que eu me lembre, não. Teatro, não. Tinha passeios, assim, mas, pra teatro, eu não lembro de ter...

Marcia:: E de levar teatro pra escola?

Olívia: Também não me recordo de uma coisa assim. Se teve, foi alguma coisa que passou e eu não registrei, né. Mas não lembro de nada assim, igual ela falou, no fundamental.

Marcia:: E hoje, vocês, se vocês tivessem que participar de alguma apresentação teatral, seria fácil?

Viola: Pra gente, acho que sim, né, Karol, porque a gente tem, é, segunda feira, a gente faz uma atividade diferenciada, faz a manhã de contação. Então a gente pega uma história e, dessa história, a gente faz um teatro. Então, pra gente é fácil, porque a gente tá toda segunda fazendo.

Marcia:: Pras crianças?

Viola e Olívia: Pras crianças.

Marcia:: E se for pra outros adultos? Se for pra um público adulto?

Olívia: Ah, eu acho que se for uma coisa, daí... mais ensaios, mais assim, acho que não tem problema.

Marcia:: Não tem aquela vergonha, assim, de dizer, “ai deus me livre...”

Viola: Sim, né...

Olívia: Ah, eu acho que vai ter. Na hora, vai ter. Mas assim, não o impossível, não consigo. Não, mas acho que não.

Marcia:: Ahã. O básico, né?

Olívia: Claro que você fica, né, mas...

Marcia:: Vocês tem facilidade, assim, se vocês tiverem que falar em público, ler algum texto em público, é tranquilo?

Olívia: Ah, eu acho... Ler, sim, eu acho que, dependendo do assunto... Eu, pelo menos, se eu tiver segura do assunto, não tenho....

Viola: Eu tenho. Eu fico nervosa.

Olívia: Ah, a gente fica, ne, mas sai.

Viola: Vai. Falou as primeiras frases, viu que deu e vai embora.

(Sobre o trabalho com a linguagem dramática)

Marcia: Tá, então agora, aqui, no trabalho, vocês fazem, então, a linguagem dramática com as crianças?

Viola e Olívia: Fazemos.

Olívia: A gente faz a contação de história. Às vezes envolve objetos, às vezes personagens, às vezes é só a contação pela contação, mesmo. A gente procura diversificar, porque como é toda segunda feira, né...

Viola: ...tem que ser diferente, pra não ficar enjoado, nem pra eles nem pra gente.

Marcia: Toda segunda é pro CMEI todo?

Olívia: Pro CMEI todo. Pras duas turmas.

Marcia: Reúne...

Viola: Não, primeiro vai uma turma, a gente conta, daí vão pra sala. Depois vem a outra turma, a gente conta a mesma história. Só que como são duas turmas pra eles é como se fosse a primeira vez.

(...)

Marcia: É... vocês tem cantinhos? Cantos de fantasia, assim, de faz-de-conta?

Olívia: Temos. Ali fora, só.

Marcia: Como é que são explorados esses cantos?

Viola: É demais, assim, pelas crianças, porque tem...

Olívia: É livre, a gente não faz nada..

Viola: “Ai, tem que ser assim” Não. Tá lá o varal e eles pegam, eles participam. Tem o varal e tem a caixa com...

Olívia: ...acessórios.

Viola: ...acessórios, tem peruca, chapéu, coroa... Então eles ficam sempre bem à vontade. E eles pegam os vestidos, as capas, e aí eles ficam bem...

Olívia: Só que eles brincam no espaço externo. Porque, como tinha muita capa, muita coisa de super herói, na sala, não tava dando... não tinha espaço pra eles, ne, daí a gente optou por deixar no espaço externo.

(Sobre as formações e o trabalho formal com a linguagem dramática)

Olívia: Ah, então, a gente não se aprofunda. Porque eu não tava, ainda. Na verdade, aqui, eu não fiz nenhum, ainda. Então a gente vai indo pelo... (risos)

Marcia: Então esse é teu primeiro... a tua primeira formação na área da linguagem dramática? O “Encantos da Animação”?

Olívia: É.

Marcia: É? *Viola*, já fez algum, antes?

Viola: Não. Eu nunca tinha feito.

Marcia: E nos outros municípios, já fizeram, também?

Viola: Também não.

Olívia: Eu já fiz, nos outros, mas a... Era diferente a maneira de trabalhar. A gente trabalhava meio junto, todas as linguagens, né?

Marcia: Música, dança, artes visuais?

Olívia: Ahã.

Marcia: Não tinha algo específico do teatro?

Olívia: Não.

Marcia: Vocês sentem falta de formações na área de teatro?

(pausa)

Viola: Eu não tive.

Olívia: É, a gente... Na verdade, na hora que você vai planejar é que você...

Viola: ...sente.

Olívia: ... que vem a dúvida, né? Será que isso é... Principalmente no objetivo, né?

Viola: Nossa!

Olívia: No “encantos...”, eu lembro que a gente falou: “qual é o objetivo? É só eu apresentar pra criança ou ela tem que representar, depois, tem que fazer certo, tem que...”, né?, qual que é? Daí a gente ainda ficou meio assim...

Viola: Na dúvida.

Olívia: Na dúvida, mas daí a gente colocou os dois, né. Que eles iriam tá participando também.

Marcia: O Caderno de Formação ajuda vocês? Aqueles... o Caderno de Diretrizes, de objetivos?

Olívia: (apontando para a estante atrás dela) Aqueles ali... A gente usa, bem.

Marcia: Usam bastante?

Olívia: A gente pega ideias. Sempre que a gente pode e dá um tempinho, né...

Viola: ...a gente tá pegando pra ver.

(sobre a frequência de teatros na vida adulta)

Marcia: Vocês, fora do trabalho, assim, pessoalmente, vocês gostam de teatro?

Viola: Eu gosto.

Olívia: Gosto.

Marcia: Você gostam de ir ao teatro?

(em silêncio, as duas acenam afirmativamente com a cabeça)

Olívia: Não tem muita oportunidade, né...

Viola: Mas, quando tem, a gente vai...

Marcia: Lembram de alguma peça? Este ano vocês foram ver alguma peça?

Olívia e Viola: (*rindo*) Fomos agora, né...

Marcia: Semana Cultural?

Olívia e Viola: Na Semana Cultural.

Marcia: Que que vocês viram, lá?

Olívia e Viola: "O Sexo doa Anjos"

Viola: Bem legal.

Marcia: É infantil ou não?

Olívia e Viola: Não.

Viola: Público adulto.

Marcia: Divertido?

Olívia: Foi divertido, a gente gostou.

Viola: Bem divertido.

Olívia: Teve... Engraçado que teve um pessoal, aqui, no mesmo CMEI, mesmo, que foi e não gostou.

Viola: Não gostou.

Marcia: É? Bom, opinião, né...

Olívia: É, isso.

Viola: E a gente se divertiu bastante.

(*Sobre teatro no CMEI e as datas comemorativas*)

Marcia: Aqui no CMEI, vem alguém de fora se apresentar?

Viola: Veio uma vez, né, *Olívia*, esse ano?

Olívia: Veio o pessoal do... da... Casa da Leitura, só que eles vieram fazer contação. Eu não tava, nesse dia. Você veio?

(*Viola faz estalinhos, negando*)

Olívia: No dia em que eles vieram, eu não vim.

Viola: Eu também não. Da Guarda Municipal, não era?

Olívia: Ah, é, veio da Guarda Municipal, eles fizeram um teatro com fantoches...

Viola: ...e um outro que eles fizeram aqui no patio...

Olívia: Veio o... Então, era o... (*com expressão de contrariedade*) Ai, eu não lembro... Esporte e Lazer, alguma coisa assim? Era algum deles, assim. Não lembro, agora, especificamente, o nome. Eles vieram fazer, também. E teve o pessoal da contação que eu não vim, no dia, da Casa da Leitura.

Marcia: Quando tem as datas comemorativas, aqui, dia das mães, dia dos pais, vocês preparam alguma coisa pras crianças mostrarem pras famílias?

Olívia: De apresentação?

Marcia: É.

Viola: A gente faz...

Olívia: As últimas foi...

Viola: Como que eu vou falar?

Olívia: Varal de poesias... Algumas coisas assim. Teve oficina, também.

Viola: Oficinas...

Olívia: O que a gente apresentou, mesmo, esse ano, acho que foi a festa junina. Que as crianças estavam bem empolgadas, com roupas e tudo, e daí a gente fez a festa e fizemos uma dança, mas a dança foi pra quem quis, até pros pais, professores, foi uma... comunitária, assim, nada...

Viola: "Venha fazer!"

Olívia: ...coreografado, né...

Marcia: Ahã, não prepararam as crianças especificamente para isso.

Viola: Não, a gente dançava...

Olívia: Nós brincamos com eles..

Viola: Como se fosse uma brincadeira.

Olívia: Eles sabiam a música, tudo, porque nós estávamos trabalhando numa sequência de... de dança, né, e daí a gente acabou envolvendo a quadrilha, mas...

Viola: Mas pra eles foi uma coisa bem natural, assim.

Olívia: Foi.

Viola: Eles não ficaram "nossa, ai, vamos ter que fazer, estamos nervosos". Não. Eles fizeram, ali, tranquilos, rindo bastante. Não foi aquele negócio de pressão, sabe? Foi bem tranquilo. E quem quis, fez, quem não quis, não fez.

Marcia: E teve muitos que não quiseram?

Olívia: Não, a maioria quis.

(Sobre freqüentar teatro com os filhos)

Marcia:.. Vocês tem filhos?

Olívia: Não.

Viola: Eu tenho um adotivo.

Marcia: É? Que idade tem?

Viola: Ele tem nove.

Marcia: Você vai com ele ao teatro?

Viola: A gente vai. Bastante, é... A gente foi ver... Na verdade, foi bem... é de palhaço que a gente tava bem interessada em ver. Mas foi bem no comecinho do ano que a gente foi... A gente vai bastante. Mas a gente vai mais em museu, essas coisas...

Olívia: Eu vou bastante com a minha sobrinha, também. Eu tenho uma sobrinha que tem cinco anos.

Marcia: Cinco anos...

Olívia: Aí, quando tem, tipo assim, em shopping... Geralmente tem, né, esses teatros, assim... Daí a gente sempre vai.

(sobre a validade da linguagem dramática para o aprendizado infantil)

Marcia: E... vocês acham que as crianças estão se desenvolvendo cognitivamente quando elas fazem, por exemplo, uma atividade com uma garrafinha d'água, fingindo que é outra coisa? *(silêncio)* Especificamente nesse curso dos encantos da animação, você acham que isso desenvolve a criança?

Viola: Eu acho que a criatividade delas desenvolve. Porque às vezes a gente pega eles fazendo umas coisas bem malucas.

Olívia: É sempre no depois, né, que a gente consegue observar. Na hora, eles ficam bem atentos...

Viola: Prestando atenção.

Olívia: E olhando, e tudo, Eles fazem várias relações com outras histórias, com o dia-a-dia dels, mesmo. Eles vem contar as experiências, tudo, em cima da história que a gente conta, né, que a gente passa pra eles.

Marcia: Que legal.

Olívia: Até, eles conseguiram, uma vez... Lembra do Francisco? Ele veio fazer...

Viola: Do porquinho?

Olívia: É. Ele... A gente fez a história dos três porquinhos e ele quis contar. Aí ele veio e... eu não sei o que aconteceu... caiu...

Viola: A casinha não queria... A casinha...

Olívia: Caiu antes, ou não parou, e daí ele conseguiu contornar a história, ali, sabe, a gente achou bem interessante, assim...

Marcia: Por conta própria ele resolveu.

Olívia: Ahã, foi falando e arrumando ali o que tinha caído...

Viola: A primeira caiu, que não era pra cair. E a que era pra cair não caiu e ele fez assim "e a casa caiu!"

(risos)

(Sobre a atitude dos pais em relação à vivência na arte)

Marcia: Os pais, como é que recebem esse trabalho de vocês? *(silêncio)* Eles não dizem assim "ai, gostaria de ver meu filho participando de um teatro, aqui, no dia das mães"?

Olívia e Viola: Não.

Marcia: Nenhuma cobrança?

Olívia: Nunca ouvir falar, um pai falar isso, pra mim. Alguns comentam, um número bem pequeno: "ah, ele falou que ontem teve a história tal...", porque a gente não chega falar teatro, né. "ela gostou, contou em casa, não sei o que...", mas não...

Marcia: Não tem essa cobrança de uma apresentação pra eles?

Viola: Não.

Olívia: Eles querem apresentação de dia das mães, dia dos pais. Eles perguntam: "AS crianças não vão fazer nada? E não vai ter nada? As crianças não vão apresentar nada?" Isso eles cobram.

Marcia: Como é que vocês respondem a isso?

Olívia: Ah, a gente... né...

Viola: Tenta falar o que vai ter...

Olívia: Que a programação é essa, né...

Viola: Ahã, a gente mostra antes.

Olívia: Que é pra vir junto, principalmente quando tem oficina, essas coisas, né, eles acabam se envolvendo, mas que eles gostariam de uma apresentação eles gostariam.

Viola: Mas nessas datas.

Olívia: É.

Viola: Mais nessas datas.

Marcia: Vocês sabem dizer se as crianças, com os pais, visitam teatros, vão a alguns lugares...?

Olívia: Com certeza, não.

Marcia: Com certeza, não?

Olívia: Nós fizemos um... Foi no início do ano...

Viola: Uma pesquisa, né...

Olívia: A gente fez uma pesquisa. E daí, também, a gente tava colocando, nas agendas, pro final de semana, lugares onde tinha apresentações, visitas que seriam grátis, né, e que seriam interessantes pras crianças e, mesmo assim, não teve.

Marcia: Não teve retorno?

Olívia: Não. As crianças vão, no máximo, aqui no parque do bairro, ali, nas casas de parentes, tudo, é isso que eles...

(Sobre a reação das crianças a ações da linguagem dramática)

Marcia: Vocês tem alguma criança que se recusa a fazer brincadeiras teatrais? *(silêncio)* Que nunca usa o canto de fantasia, que não gosta de pegar um fantoche?

Olívia e L: Não, não.

Viola: Tem um que, no começo do ano, tinha medo.

Olívia: É.

Viola: Morria de medo. Mas aí a gente foi, devagarinho, devagarinho...

Olívia: A primeira apresentação nossa, com fantoche, ele...

Viola: Com medo.

Olívia: E foi na primeira semana, né... Ele ficou bem desesperado.

Marcia: Ele chorou?

Olívia: Chorou...

Viola: Nossa, ele entrou em desespero.

Olívia: Porque foi... Eu peguei o fantoche e fui conversando: "como que é teu nome?", né, que a gente tava conhecendo, tudo. Nossa, ele...


Marcia: Isso com você de cara limpa?

Viola: Normal.

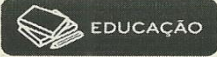
Olívia: Limpa...

Viola: E o fantoche aqui *(mostra a mão)*

Olívia: Só com... Eu conversando com o fantoche, o fantoche conversando com as crianças. Só uma... E ele ficou com bastante medo. Daí a gente começou a levar pra sala uns fantoches, começou a colocar aqui... Daí foi...

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CURITIBA



EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Educação Infantil


Avenida João Gualberto, 623
Bairro Alto da Glória – Curitiba / PR
Tel / FAX: (41) 3350-3080

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Marcia Regina Bartnik Godinho (mestranda), da Universidade Federal do Paraná, a realizar o estudo denominado **“Quem São e o que Dizem as Professoras que Fazem Teatro na Educação Infantil”**, durante os anos de 2013 e 2014, nos Centros Municipais de Educação Infantil [REDACTED] (NRE do Portão), [REDACTED] e [REDACTED] (NRE do Cajuru), [REDACTED] (NRE da CIC), [REDACTED] [REDACTED] (NRE de Santa Felicidade)

Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições.

Curitiba, 25 de outubro de 2013.



Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS COLABORADORAS**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____,
portadora do RG _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado REFERÊNCIAS ESTÉTICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL sob responsabilidade de MARCIA REGINA BARTNIK GODINHO-LOIS, vinculado à UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para: ANÁLISE POR PARTE DA PESQUISADORA E ATIVIDADES ACADÊMICAS.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com a participante.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Curitiba, ____ de _____ de 2013.