

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVANA LOPES SALES

**PROTOCOLOS TEATRAIS VERBO-VISUAIS: O discurso das crianças em
perspectiva Bakhtiniana**

CURITIBA 2017

SILVANA LOPES SALES

PROTOCOLOS TEATRAIS VERBO-VISUAIS: O discurso das crianças em perspectiva Bakhtiniana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA 2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sales, Silvana Lopes.

Protocolos teatrais verbo-visuais: o discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana. – Curitiba, 2017.
67 f.

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

1. Educação de crianças. 2. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975.
I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de Silvana Lopes Sales para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Joelma Zambão Estevam, Prof.^a Dr.^a Michelle Bocchi Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Elizangela Patrícia Moreira da Costa, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PROTÓCOLOS TEATRAIS VERBO-VISUAIS: O DISCURSO DAS CRIANÇAS EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA".

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 Joelma Zambão Estevam		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Michelle Bocchi Gonçalves		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Elizangela Patrícia Moreira da Costa		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico essa dissertação ao meu filho Pedro e à minha irmã Rossana, pelo incentivo que me deram para que este trabalho acontecesse.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que sempre esteve comigo no decorrer desse trabalho, me abençoando e à mãe de Deus que me protege e cuida da minha vida.

Ao Professor Doutor Jean Carlos Gonçalves, porque depositou sua confiança em mim.

Agradeço aos professores Doutores da banca que contribuíram muito para a realização desse trabalho.

Ao grupo ELiTe (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro), especialmente ao meu amigo e doutorando Reinaldo Kovalski Araújo por todo o apoio.

Agradeço aos meus pais (*in memoriam*), que me deram educação, dignidade e ética.

A toda a minha família que sempre me apoiou.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (ELiTe/CNPq) e à linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR), busca compreender os sentidos das aulas de teatro para crianças da educação infantil, a partir da análise de protocolos teatrais verbo-visuais, confeccionados por elas durante uma oficina de teatro em uma escola da rede particular de ensino no município de Curitiba. A fundamentação teórico-metodológica se ancora nos estudos bakhtinianos – Análise Dialógica do Discurso. A pesquisa questiona, a partir da análise dos protocolos elaborados pelas crianças, os sentidos de aula de teatro, compreendendo que, na esfera escolar, os discursos educacionais acabam se sobrepondo à educação estética e às experiências poéticas, especialmente nos primeiros anos da vida escolar. Os principais resultados apontam para a aula de teatro como um evento não dissociado dos processos de escolarização, trazendo à tona sentidos de espaço, professor e estudante.

Palavras-chave: Protocolos; verbo-visualidade; Educação Infantil; Bakhtin.

ABSTRACT

The present research, linked to the Laboratory of Studies in Education, Language and Theater (ELiTe / CNPq) and the research line Culture, School and Education of the Graduate Program in Education (UFPR), seeks to understand the meanings of theater classes for Children from early childhood education, based on the analysis of verbal and visual theatrical protocols, made by them during a theater workshop at a private school in the city of Curitiba. The theoretical-methodological foundation is anchored in the Bakhtinian studies - Dialogical Discourse Analysis. The research questions, from the analysis of the protocols elaborated by the children, the meanings of theater class, understanding that in the school sphere, educational discourses end up overlapping aesthetic education and poetic experiences, especially in the first years of school life. The main results point to the theater class as an event not dissociated from the processes of schooling, bringing to the surface senses of space, teacher and student.

Keywords: Protocols; Verb-visuality; Child education; Bakhtin.

Eu sou pequeno, me dizem,

E eu fico muito zangado.

Tenho de olhar todo mundo com queixo levantado.

Mas, se formiga falasse e me visse lá do chão,

la dizer, com certeza:

- Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira, Pontinho de vista (2002, p. 11)

SUMÁRIO

1. PALAVRAS BRINCANTES	1
2. TEATRO NA ESCOLA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	4
3. DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA AO VERBO-VISUAL	17
4. PROTOCOLOS TEATRAIS VERBO-VISUAIS	26
5. A PESQUISA.....	32
6. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?	39
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

1. PALAVRAS BRINCANTES

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de Meus olhos.

Isaac Newton (1687)

Desde pequena, nos meus primeiros anos de vida, o teatro estava presente nas minhas brincadeiras infantis. A boneca se transformava em filha, o quarto em casa e o quintal era a praça para passear com todos os personagens imaginários que podia inventar. Meu repertório de histórias era bem variado, devido ao contato que tive com a literatura infantil, programas de televisão, discos de vinil com histórias dos clássicos infantis e desenhos animados da década de 80.

Sempre que via, ouvia ou lia uma história, corria para meu “esconderijo” (meu quarto), e lá interpretava todos os personagens que tinha imaginação permitia. Utilizava os lençóis para fazer roupas de época, saias longas e capas. Os sapatos e alguns figurinos eram de minha mãe que, às vezes, achava tão engraçado que tirava fotos do que, para ela, se configurava como o exercício de minha criatividade.

Os anos foram passando e o interesse pelo jogo, pela cena, foi aumentando, apesar de pouco ter tido a oportunidade de ir ao teatro. Quando fui para a escola, uma das primeiras coisas que procurei foi conhecer o espaço cênico do colégio. Para minha surpresa esse espaço era lindo e grande, a sensação de estar em um teatro “de verdade” era uma coisa muito importante para mim.

Ingressei nas aulas de teatro da escola e depois disso as artes cênicas nunca mais saíram de minha vida. A minha trajetória de vida vem ao encontro do que me proponho a discutir nessa dissertação, cujo objetivo geral é compreender os sentidos das aulas de teatro para crianças da educação infantil, a partir da análise de protocolos teatrais verbo-visuais, por elas elaborados.

Sou atriz (com formação autodidata) há mais de trinta anos. Na

educação infantil, estudava em uma escola de freiras, só para meninas. Nessa escola havia aulas complementares de educação artística. As alunas poderiam escolher qual das artes seguir (teatro, dança, artes visuais e música). A princípio, fui para a música, pois acreditava ter uma boa voz para o canto, porém, quando entrei para o grupo de teatro é que percebi que estava no lugar certo e fiquei encantada pela arte de representar.

Mais tarde, na adolescência, eu continuava em grupos de teatro amador. Aí vieram às mudanças em minha vida, meus pais resolveram sair da cidade em que morávamos, Manaus - AM, e começamos a residir em Fortaleza - CE. Uma de minhas tristezas dessa fase estava ligada ao fato de não acreditar que pudesse continuar a fazer teatro em uma nova cidade.

Meu primeiro contato com um curso profissional de teatro se deu na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará, no curso de Arte Dramática, com duração de dois anos. O curso oferecia aulas práticas e teóricas e, ao final, entrei para a docência, sem muita experiência, mas dedicada a buscar novos conhecimentos sobre o ensino das Artes Cênicas. Comecei a dar aulas de teatro para o 4º ano (Ensino Fundamental I), em uma escola particular de Fortaleza.

O meu envolvimento com o Magistério foi crescendo a cada ano, quando ingressei na Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE. Optei, nesta ocasião, pelo curso de Pedagogia, a partir do qual tive oportunidade de reafirmar o meu compromisso com a docência, especialmente durante os estágios, que me proporcionaram experiências que foram, mais ainda, despertando meu interesse pelo campo da educação, sem perder de vista minha paixão pelo Teatro.

Meu primeiro contato com a Educação Infantil se deu em uma escola pequena, logo depois estava dando aulas de teatro em quatro escolas. Ao mudar para Curitiba, comecei a lecionar musicalização em uma escola da rede particular de ensino, para crianças de 2 a 5 anos de idade. Ao procurar cursos superiores na área de teatro, conheci a graduação tecnológica em Produção Cênica, da Universidade Federal do Paraná. Pensei: Por que não me aventurar em um novo curso? Por que não retomar o teatro, agora voltando ao universo da graduação?

Meu reencontro com as Artes Cênicas se deu a partir do meu ingresso nesse curso e, logo em seguida, do contato com o grupo de pesquisa ELiTe – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro (CNPq/UFPR). Esse grupo, coordenado pelo orientador desta pesquisa, se dedica ao estudo das relações entre teatro, educação e linguagem, integrando pesquisadores em diferentes níveis de formação e pesquisa (Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado).

Meu ingresso no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR abriu as portas para que eu pudesse transformar minhas inquietações docentes e minha paixão pelo teatro em pesquisa. Aliando o universo da docência com a prática teatral no contexto da Educação Infantil, comecei a vislumbrar um potencial de investigação dentro da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Está marcada historicamente por sua configuração plural:

Os campos de estudo em cada abordagem importam para os objetivos da Linha de Pesquisa [Cultura, Escola e Ensino], em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente, implicados nos processos de ensino escolar e da formação e desenvolvimento profissional docente, permeados por processos culturais locais e da sociedade mais ampla, considerados numa perspectiva histórica, social e educacional.[...] No centro das questões tematizadas, situa-se a retomada da função social da escola, em meio aos processos culturais que decorrem de um contexto complexo de mudanças em todas as áreas da vida humana. Estas questões estão remetidas aos problemas sociais e culturais da escola brasileira, indicando a necessidade de um tratamento mediador dessas questões, por professores formadores e pesquisadores do ensino escolar e da formação humana. (HAGEMAYER; GABARDO E SÁ, 2016, p. 11,12)

Organizo este trabalho em cinco capítulos: No primeiro, Palavras Brincantes, apresento-me e começo a conversar com o leitor sobre os objetivos desta pesquisa; no segundo, Teatro na escola: na educação infantil? Disserto sobre a necessidade de se pensar o teatro nesta fase da vida escolar. O terceiro capítulo, Da perspectiva bakhtiniana ao verbo-visual, contém um breve acordo teórico a partir do qual delimito as bases epistemológicas da investigação. O quarto capítulo, A pesquisa, é composto pela descrição dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a escrita deste relatório, e o quinto, O que dizem as crianças? É dedicada a análise de um dos protocolos.

2. TEATRO NA ESCOLA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira dmar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Ruth Rocha (2002, p. 06)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil¹ compreendem esta fase como uma etapa da escolaridade muito importante, pois é justamente nesta em que a construção do relacionamento e de novos comportamentos acontece. Entre elementos de realidade e de faz de conta, a criança começa a estabelecer relações: com outras crianças, com os espaços, com os adultos.

É a partir do mundo da cultura que essa pesquisa compreende o sujeito criança. Minha experiência bem como meu acesso as teorias de educação, me fizeram olhar para as crianças colaboradoras dessa pesquisa como sujeitos sociais e históricos, que partilham do mundo que o envolvem-se e se envolvem nele.

O sujeito criança se produz pela sua peculiar relação com o mundo. Ao mesmo tempo em que é marcado pelo seu entorno também contribui para transformá-lo. A criança, dessa forma, não pode ser compreendida como algo inerte e vazio, mas sim como sujeito produtor e produto da história e da sua cultura (FARIA, 1999). Busco olhar a criança como um ser em constante transformação, que chega ao espaço escolar, às aulas de teatro, com elementos adquiridos da sua cultura, do meio onde viveu e vive, sendo então ser competente para produzir cultura no meio onde se insere.

Pensar nas interações da criança no processo de fazer teatro requer compreender que a criança encontra-se em constantes relações dialógicas, envolvida em processos estéticos², que se dão a partir do meio em que vive,

¹ A partir da resolução 05 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil podemos entendê-la como a fase que envolve crianças de 0 a 6 anos de idade, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o socioemocional. Esta fase está dividida em dois segmentos: creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses). A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta, por isso, cuidar da Educação Infantil é cuidar do futuro das nossas crianças.

² A estética é uma das principais concepções bakhtinianas. Para compreendê-la, precisamos pensá-la em diálogo com a ética. E esses dois conceitos se encontram esparsos, mas sempre presentes ao longo de toda a obra de Bakhtin. Para tratar da estética, embasamo-nos, especificamente, nos textos “Estética da Criação Verbal” e “Questões de Literatura e Estética”. A estética aparece como acabamento do agir do sujeito. O ato estético é a valorização, a reflexão elaborada, portanto, com acabamento – e não necessariamente acabada – acerca da ação ética realizada pelo sujeito. A concepção de estética resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do sujeito (lugar de fora, ainda que um fora relativo, pois uma posição de fronteira, lugar móvel, sem delimitação pré-determinada,

tendo como ponto de partida modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, que agregam ao processo criativo as dimensões cognitivas se afetivas dessas interações, tornando o evento do qual a criança participa um espaço de desenvolvimento humano e de consciência (VYGOTSKI, 1991).

A criança que muitas vezes é vista apenas como um adulto em miniatura, por isso é necessário compreender os participantes dessa pesquisa como seres humanos únicos, completos, e ao mesmo tempo passando por um processo de crescimento e relacionamento com o eu, o outro e o entorno.

Nesse sentido a criança é um ser humano completo, em desenvolvimento, constituída de características físicas, com modos de agir, pensar e sentir próprios, mesmo estando em constantes transformações. A criança embora dependente de um adulto, atribui sentido a este, ao professor, ao pai, mãe parentes e amigos, sendo assim capaz de interagir no mundo social desde bebê, caracterizando os sujeitos de sua relação.

Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o repertório estético e cognitivo da criança.

Esse trabalho visa um olhar sobre a fala da criança, fala esta, produzida durante as aulas de teatro, um potencializador de possibilidades de interação que permite, a partir da atividade artística, ampliar seu repertório sobre o mundo, e lançar sobre esses novos sentidos, afetos e desejos.

de onde o sujeito vê o mundo com certa distância, a fim de transfigurá-lo na construção de seu discurso estético), fundada no social e no histórico. A posição exotópica é a posição a partir da qual é possível o trabalho estético, a ação de construir o objeto estético. O sujeito artista compõe o dizer estético a partir da forma, efetivamente material, e inteiramente realizada no material a ele ligada e, por outro lado, como valor, indo além dos limites da obra como material organizado, como coisa. A obra estética (produto nem sempre acabado, mas sempre com acabamento) resulta da articulação de vários elementos. A articulação que constitui a composição da obra é definida a partir da potência que é sua arquitetônica. Assim, a obra exterior está ligada ao material; enquanto o objeto estético refere-se à forma, tanto de composição (textualização) quanto arquitetônica (criação de um todo integrado). Em outras palavras, a estética é a forma do dizer na arte, a reflexão posterior e exotópica (de fora, distante) do ato, a fim de dar-lhe acabamento.

Pensar essa criança na atividade estética requer captar suas necessidades, observar reações, potencializar iniciativas, interpretar vontades e desejos. Nesse ponto o professor de teatro precisa desenvolver determinados tipos de habilidades, agregar à sua formação estética à diferentes áreas do conhecimento para pensar essa faixa etária de forma diferenciada, com suas peculiaridades. É nesse processo contínuo de aperfeiçoamento que o professor de teatro cria habilidades para incidir sobre essa faixa etária, sendo mediador autor, aquele que pensa no pleno desenvolvimento artístico da criança, no espaço, no corpo e nas relações entre os sujeitos.

Antes mesmo de a criança adquirir a capacidade de expressão verbal, ela se relaciona através do corpo, da plástica, do som, e do faz de conta, elementos esses essenciais dentro do fazer teatral. É nas brincadeiras, repletas de teatralidade, que a criança, por intermédio, ou não, do professor, constitui os pequenos grupos, produz trocas, desenvolve temas, a partir de diferentes tipos de materialidade.

A iniciativa do professor de teatro, se feita de modo a compreender a criança como sujeito único, também produtor de arte, favorece a intenção comunicativa, os interesses, o que provoca o ato de perceber-se, ver-se através do outro, da obra, dialogar e constituir ideias, mesmo que ainda simples.

A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças. (MACHADO, 1998). Ao levar em conta todos esses aspectos, da concepção da escolarização como afirma Rocha (1999):

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, p. 16)

Ao pensar nas relações educativas travadas pela autora, podemos redesenhar, dessa forma, o espaço onde ocorre a relação do ensino, no qual

se estabelece outras formas de compreender o mundo. Deste modo deve-se repensar os processos escolarizantes tradicionais, restritivos de espaço, formatados, ordenados. Pensar na educação infantil, e no ensino de teatro para crianças é abrir-se ao devir e compreender a escola, ou espaço de aprendizagem, não como um lugar que, somente, “cuida de crianças” provendo condições básicas de alimentação, higiene e vigilância. Consiste em superar essa educação compensatória transformando em uma educação potencializada de diálogos e novas experiências.

Durante muito tempo esta fase do ensino escolar era considerada secundária, ou seja, a noção de aprendizado na infância era questionada dando lugar a uma concepção de educação infantil para complementar a ação da família. Ao ser incorporado à educação básica, a educação infantil abriu um espaço de discussão que antes não se conhecia, um espaço filosófico/metodológico para se pensar a infância e, por sua vez, a escolarização da infância. Contrariando a ideia de se aproximar no ensino fundamental, reproduzindo métodos, objetivos e práticas daquela fase escolar, a educação infantil se apresenta hoje como um campo em construção que vem ganhando importância, justamente, por ser considerado o pilar de sustentação da formação de seus sujeitos.

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, ma com características claras e, em grande parte, aceitas por toda a sociedade. (LOIS, 2015, p. 34)

Para além do sujeito criança, cabe pensar também nessa pesquisa o lugar da educação infantil no Brasil. Segundo Aries (1978) o olhar sobre a criança foi-se alterando no decorrer do tempo. Considerada sujeito sem direito, ou como adulto em miniatura, até a concebemos como sujeitos capazes de produzir cultura, a organização dos espaços e processos educacionais está

intimamente ligada com o conceito de criança de cada época. Não há como pensar processos de escolarização sem nomear esse sujeito, dando a ele contornos e sentidos.

Segundo o autor a modernidade trouxe consigo o termo disciplina que tem sua origem em processos religiosos e visa organizar de uma forma “calculada” o desenvolvimento da criança. Esse aspecto moral (religioso, ordenado) regulou as instituições de ensino, e diferenciou crianças escolarizadas e crianças não escolarizadas. Estas últimas, transformando-se em adultos mais cedo que as escolarizadas, pela necessidade do trabalho. O desenvolvimento do capitalismo, bem como a necessidade urgente de mão de obra, contribuíram em muito para a segregação da criança não escolarizada.

Ainda, segundo o autor, a ideia que temos hoje de uma educação universal e pensada para abarcar um todo social não era defendida pelos educadores do século XVIII, que estavam pensando a escola a partir de recortes sociais, separando as classes que deveriam ser educadas para o trabalho braçal e as que deveriam ser educadas para o fazer intelectual, criando e gerando dessa forma uma enorme barreira social.

O conceito que conhecemos hoje como “creches”, segundo Sanches (2004) advém de conceitos europeus no final do século XVIII e no início do século XIX. Ainda muito arcaico esse espaço de escolarização era concebido como um lugar para guardar crianças com faixa etária de 0 a 3 anos, durante o período em que as famílias trabalhavam na indústria. O conceito de escolarização infantil se dá atrelado ao desenvolvimento da sociedade e do capital, acompanhando os processos de industrialização e urbanização dos países.

É em 1996 com a Lei n 9394 de 20 de dezembro que se inicia a compreensão da criança como sujeito de direito ao invés de objeto de tutela. A mesma lei vai organizar pela primeira vez na história os processos educacionais para a infância e estabelece a educação da criança como um direito compartilhado pela família e pelo estado. E a partir dessa lei que a educação infantil é compreendida como educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio.

A constituição de 1998 vem compartilhar os processos de educação

entre estado e família. Somente a partir da década de 90 que se constitui a educação infantil como direito da criança, das famílias e dever do estado (FARIA, 2007). Dessa forma ampliou-se o olhar para a educação da criança, atingindo esferas do sistema escolar pensando a partir de então para a construção e exercício da cidadania.

É a partir desse desdobramento histórico institucional que vai nascer o conceito do sujeito criança dentro da instituição de ensino. Mas o que tem a ver o teatro com a educação infantil? Segundo Slade³ (1978)

O teatro se configura como uma ocasião de entretenimento organizada e que possibilita uma experiência emocional compartilhada. Porém, a criança em seus primeiros anos, ao se aventurar nos jogos dramáticos, adquire experiência pessoal e de grupo que não tem relação direta com o teatro adulto. (SLADE, 1978, p. 23)

A pesquisa aqui desenvolvida buscou na escrita e na produção de protocolos teatrais, pensar as peculiaridades de um teatro para crianças. Nesse sentido, para além de jogos dramáticos, busquei trabalhar com brincadeiras que carregavam em si indícios de teatralidade, possibilitando dessa forma um desvio dos manuais de “como fazer teatro na escola” recorrente na esfera acadêmica.

Reverbel⁴ (1996) afirma que o processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que o produto final, motivo pelo qual não se deve enfatizar a avaliação de uma pintura, de uma dança ou de uma peça criada pelo aluno, mas avaliar as práticas, os processos, as vivências, que podem nos revelar o crescimento gradual das possibilidades expressivas do campo da arte na primeira infância. De acordo com a autora, as capacidades de expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção são inatas no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. É aí que atividades dramáticas, musicais e

³ Peter Slade Hampshire, 7 de novembro de 1912 - 28 de Junho de 2004, foi um escritor e dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças.

⁴ Olga Garcia Reverbel é teórica, autora e professora. Pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil e autora de diversas publicações sobre tema, Olga é considerada nacionalmente uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, alinhado às questões da cena e da educação contemporâneas, presentes nos debates sobre ensino de teatro.

plásticas, além, naturalmente, de outras atividades do currículo escolar, se configuram como essenciais em todas as fases de formação, incluindo, obviamente, a educação infantil.

Durante as aulas de teatro essa pesquisa não buscou, em nenhum momento, um produto final relacionado à apresentação de cenas. Não houve ensaios para uma apresentação, nem preparativos para que ao final do processo houvesse uma mostra de talentos. As trocas ocorriam na efemeridade do jogo e das brincadeiras repletas de teatralidade.

É de se observar que nessa idade a exposição deve ser pensada de forma muito cautelosa para que o processo de fazer teatro não se torne um ato traumático. Quando apresento um produto teatral acabado me revelo a mim e ao outro, discussões sobre o eu-ator são provocadas, o que não é compreendido de forma estética pelas crianças, que muitas vezes encaram uma “crítica” do professor ou do outro colega como um gesto de reprovação da sua potencialidade artística.

O único produto que solicitei ao final das aulas de teatro foram os protocolos teatrais, materialidade que uso nessa pesquisa como *corpus* de análise. Destaco que ao propor a produção dos protocolos com desenho, nenhuma das crianças se negou a participar. Houve uma compreensão de que aquele momento, mesmo sendo um momento de desenhar, fazia parte da aula de teatro.

Procuro nessa pesquisa contornar os processos psicologizantes do fazer teatro, bem como de utilizá-lo como recurso. Fazer teatro com crianças é acima de tudo produzir um tipo de arte peculiar, experienciar o ato estético e produzir materialidades repletas de sentidos. Questões que envolvem cognição, psicomotricidade entre outros elementos se dá como consequência da vivência em teatro, e não serão objetos de discussão nessa dissertação.

O teatro é um importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos. Em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma capaz de mobilizar, coordenando as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana

culturalmente determinada. A partir da manifestação teatral, a Japiassu⁵ (2001) diz que

a criança brinca, dramatiza com situações e diálogos. Nas brincadeiras de roda, o texto é introduzido com leveza. Uma alfabetização “assassina” pode truncar essa relação espontânea com a fala. (JAPIASSU, 2001, p. 34)

A criança é capaz de atuar no palco, possui potência de improvisar, coloca em cheque os processos de escolarização questionando: quem ensina a quem? É possível ensinar teatro? Quais os limites do brincar, do fazer teatro e do viver? Longe de ter a pretensão de responder essas questões o presente trabalho vê o evento aula de teatro como possibilidade de experiência, como ato capaz de penetrar o ambiente, contaminar e ser contaminado por ele.

Quando a criança cria a realidade no palco, se coloca em um lugar responsivo, percebe-se e abre-se para o mundo fenomenal. Nesse trabalho as práticas teatrais foram restringidas ao espaço da escola, não sendo delegado à criança, ensaiar, decorar, ou trazer qualquer produção que não fosse realizado no ato do evento.

O objetivo do ensino das artes não é a formação de artistas, mas o domínio, fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2001). Japiassu atenta especificamente para os processos de fazer teatro na escola, o que responde muitas vezes a pergunta: Qual o objetivo do ensino de teatro na escola? Já foi dito anteriormente, que apesar da aula passar por processos que trabalham a cognição, não cabe ao professor objetivar “melhoras” ou “pioras” no indivíduo, mas sim produzir um canal de expressão artística, livre e repleto de possibilidades. Nesse sentido metodologias de preparação de atores devem ser modificadas, trabalhadas e ajustadas pelo professor de teatro, visando a educação infantil.

No jogo dramático, o que importa para a criança é o prazer da brincadeira e não o resultado final do jogo. Para Silva (1997), quando as

⁵ Ricardo Ottono Vaz Japiassu é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNeB), licenciado e Bacharel em Teatro é Doutor em Educação e Mestre em Artes pela Escola de Comunicação e artes da Universidade de São Paulo. (ECA-USP)

crianças compreendem que em nenhum caso serão interrompidas em seus jogos, tornam-se mais criativas, e, então, preocupadas em ajudar aos outros e a relacionar-se com eles. Quando se tem o mesmo brinquedo, quando se joga com o outro o mesmo jogo, as experiências que elas podem extrair são muito mais significantes do ponto de vista do aproveitamento do tempo-espaço, da relação com os universos reais e lúdicos e da produção de sentidos em meio ao jogo. Ainda segundo a autora, ao longo da atividade lúdica, a criança vive uma motricidade total, ao pôr em jogo todos os seus componentes: motores, afetivos e cognitivos.

Ainda para Barbosa⁶ (1997) o principal objetivo da arte-educação na escola é formar o indivíduo conhecedor fruidor e decodificador de arte. Na literatura brasileira, escritores falam sobre sua infância e como a brincadeira era importante para o seu desenvolvimento pessoal. Segundo Kishimoto (2002), assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados. Em *Infância*, Graciliano Ramos (1984) recorda seu cotidiano de criança pobre, quando construía brinquedos de barro e invejava os meninos que possuíam brinquedos mecânicos.

José Lins do Rego, em *Menino de Engenho* (1969), relembra seus tempos de infância em que nadava nos rios, subia nas árvores, trocava frutas roubadas na despensa com peões que dormiam nas mãos dos espertos moleques da senzala. Ainda, segundo Kishimoto (2002), hoje, a imagem da infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Reverbel (1979) afirma que, ao observar a maneira pela qual a criança resolve e supera seus conflitos, o professor de atividades dramáticas⁷ poderá

⁶ Professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA, Ana Mae Barbosa é uma das principais referências brasileiras em arte-educação. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. A pesquisadora foi, também, a primeira a sistematizar o ensino de arte em museus, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC.

⁷ Há diferentes denominações para o trabalho com a linguagem dramática na educação infantil. Os professores e pesquisadores as utilizam de acordo com suas intencionalidades, já que não existe, ainda (e ainda bem), uma nomenclatura específica para o trabalho com a expressão teatral nesta fase escolar. Encontra-se, na literatura vigente, entre outros, termos como:

auxiliar e orientar as aquisições dela e acompanhar a maturação do aluno, sem nada lhe impor de exterior ao seu mundo. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e em diferentes culturas.

Segundo Rabelo (2001) o ensino de artes permite ao aluno compreender, a partir dos processos de criação dos quais participa, o seu próprio cotidiano, aguçando, assim, as atitudes críticas tão presentes no pensamento humano, que muitas vezes se encontram adormecidas, sem negar-lhe a dimensão lúdica e prazerosa de uma produção artística.

Brígido (2008) afirma que o desenvolvimento infantil sempre foi alvo de muitos estudos e pesquisas, que resultaram em inúmeras teorias e técnicas, de modo que, cada uma com o seu foco e direção, contribuem significativamente para o que se pretende realizar na área da aprendizagem humana, seja através do contato e exploração do meio ou na percepção e estimulação do próprio ser.

Na escola, as crianças brincam com objetos e dão vida a eles, imaginam serem personagens e imitam animais sem se preocupar com a estética do jogo. Para Reverbel (1989), o objetivo da arte no contexto escolar não é formar um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. O que as crianças querem, portanto, na sua quase totalidade, é satisfazer um dos seus instintos fundamentais. No fundo não lhes interessa tanto quanto parece ao adulto, perder ou ganhar, o que elas querem, acima de tudo, é jogar! (MIRANDA, 1993).

Segundo Reverbel (2007), as diferentes formas de expressão da criança, durante seus primeiros anos de vida, constituem uma primeira forma de comunicação com o mundo desconhecido que a rodeia. Seguindo o

Linguagem dramática, Atividades dramáticas, Expressão teatral, Jogo Dramático, Drama, Jogo Teatral, Jogo Cênico. Esta pesquisa não escolhe as expressões por afinidades teóricas ou metodológicas. Prefiro utilizar, para fazer referência às oficinas que compuseram esta pesquisa, o termo *evento "aula de teatro"*, por compreender que este termo é o que mais se aproxima de uma concepção bakhtiniana do que entendo como um espaço de trocas e experiências com a linguagem teatral na infância.

pensamento da autora, a linguagem da criança, que de início é movimento, grito, choro ou riso, vai gradativamente adquirindo os mais diversos matizes sonoros, até converter-se em palavras. A visão do espaço amplia-se, povoa-se de novas pessoas, novos objetos, novas imagens: inicia-se a descoberta do mundo”.

O Teatro reúne, em sua ampla gama de possibilidades expressivas, a linguagem gestual, corporal e verbal. Portanto, participar das aulas de teatro ou de experiências com a linguagem teatral na educação infantil, pode significar para a criança, além da convivência mútua, ter oportunidade de expressar a relação de novos conhecimentos. Mas e as crianças? Qual a reação e relação que a criança pequena estabelece com as aulas de teatro? Será que a criança absorve os saberes das atividades propostas? A participação da criança no jogo dramático é obrigatória ou espontânea? Será que a escolarização interfere nas aulas de teatro?

Para Spolin (2012), poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. Para a autora, a criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao teatro se lhe for permitida a liberdade pessoal para experienciar.

O que a pesquisa aqui apresentada busca, em essência, é questionar a relação, ação e compreensão da criança de educação infantil no que se refere as aulas de teatro e, a partir do que elas dizem em seus protocolos, refletir sobre as ações responsivas que as mesmas tem para com a linguagem teatral na educação infantil.

Sou professora de teatro há mais de 25 anos e pude perceber, atuando a mais de quinze anos com educação infantil, que existe uma disponibilidade da criança para se aventurar em descobertas que, apesar da pouca idade, permitem que ela já se posicione diante dos desafios, das escolhas, dos jogos...

A facilidade de se relacionar com seus pares e resolver problemas do cotidiano escolar demonstra que o universo infantil é, ao mesmo tempo que complexo e, ainda, misterioso, um espaço de pesquisa tão instigante que pode

proporcionar, também ao pesquisador, descobertas de novos olhares, novas relações, novos enfrentamentos. Esse desejo de olhar para o que dizem as crianças foi o que me conduziu a essa pesquisa, tendo em vista minha, trajetória profissional voltada quase que exclusivamente para a criança pequena.

3. DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA AO VERBO-VISUAL

Começa, e vai, se envolve, e sonha,
E cai, e chora, e sofre (e como),
Não para, vai em frente, acredita, não recua,
Representa e dança, e pula, se diverte, desaba, que agonia,
Não desiste, se levante, recomeça,
Olha o riso, se aventura, não adianta, se entristece, se arrepia,
Se emociona, de repente, sem aviso, é o fim,
E acaba tudo. (...)

(Adriana Falcão, 2017)

Nunca mais vou me apaixonar na vida.
Mas posso mudar de ideia.

(Adriana Falcão, 2017)

Para Alessi (2014), atualmente, há uma grande reivindicação de estudiosos e pesquisadores da infância para que as crianças tenham a oportunidade de “vez e voz”. Na realidade elas já possuem voz! – mesmo que esse espaço de fala seja muitas vezes restrito.

Ao analisar as vozes das crianças em perspectiva verbo-visual, é a teoria dialógica (Bakhtin e o Círculo) que escolho para dialogar com o discurso infantil presente nos enunciados da criança, possibilitando assim, a análise dos sentidos das aulas de teatro no contexto da educação infantil.

Concebendo que a linguagem é constituída a partir das múltiplas experiências – ou das muitas falas dos outros –, é possível concluir que a interpretação da realidade é única para cada indivíduo. Ainda que se perceba uma intenção de formatar os sujeitos, e nesse aspecto a mídia (a escola também) ocupa um espaço importante, não é possível garantir que esse encontro sociocultural seja recebido por todos de forma homogênea: além de diferentes repertórios, o indivíduo “é falado” a partir de diálogos diversos, que darão origem a diferentes interpretações e visões de mundo. (ESTEVAM, 2016, p.46)

Tratar de “vozes” das crianças pela teoria bakhtiniana é compreender que a voz e a letra estão intercaladas na produção de sentidos, que representam a posição ética e ideológica do sujeito. Para compreender o lugar de onde essas crianças falam é necessário pensá-las em permanente interação com o outro, mediante a linguagem, compreendendo, desta forma, o

que é dito como ato ético, com ação, com dinamismo.

Nesse ponto de vista, podemos compreender o desenho da criança como um conjunto complexo de vozes capaz de transmitir sentidos e provocar o diálogo. A criança, ainda não alfabetizada, ao desenhar coloca-se como ser capaz de comunicar-se dialogicamente. O desenho, dessa forma, pode ser entendido como uma oportunidade do gesto vocal. Olhar os protocolos das crianças é na visão bakhtiniana, um percurso capaz de traduzir sua voz, na medida em que carrega sentidos da existência vivida. Desenhar é falar sobre um processo, é dar voz, uma voz que fala de um percurso e de um resultado, que nomeia, significa e dá sentido. Dessa forma o *corpus* pesquisado é a metáfora da oralidade codificada no desenho, é uma unidade de sentido que pode ser respondida no processo de comunicação dialógica.

Para Bakhtin, o mundo que nos rodeia está povoado de vozes de outras pessoas. Podemos compreender, a partir dessa teoria, a voz como enunciado, viva, em um mundo de vozes e sentidos alheios. A criança que dialoga com esse trabalho vive em um mundo povoado por palavras alheias e toda sua vida pode ser compreendida como orientação no mundo de palavras alheias, o que permite significar, resignificar e dar sentido a todo o contexto cultural em que se insere. (Bakhtin, 1975).

Podemos compreender o registro pictórico da criança como uma ação discursiva de segundo grau, que procede de uma vivência performática, no caso desta pesquisa de um evento aula de teatro. O evento, nesse sentido, compreendido como situação primária, que mistura corpo, voz, sons, é o pressuposto básico e disparador para a concepção de mundo, as vozes que dialogam nesse jogo performático são construtoras de sentido, que perguntam, respondem e solicitam por outras respostas, questionamentos.

Para dar novo sentido ao ato vivido são necessárias vozes alheias, envolver-se em um processo de compreensão do dito antes, e das possíveis respostas do interlocutor. Portanto não cabe, nesse trabalho, dar uma definição fechada do que seriam as “vozes das crianças”, logo que dialogo com uma teoria que compreende a voz como possibilidades múltiplas de sentido. O recorte aqui apresentado “protocolo teatral verbo-visual” é uma materialidade que se compõem de inúmeras vozes que se consolidam anteriormente e

posteriormente ao evento aula de teatro.

Um dos primeiros acordos com o leitor, neste esboço teórico, é o de que a criança é um sujeito que enuncia. Ao enunciar, produz sentidos, interage, se posiciona, marca um lugar de fala. O enunciado das crianças, neste trabalho, se apresenta na forma de protocolos teatrais verbo-visuais, que serão discutidos na próxima seção deste capítulo.

As contribuições de Bakhtin e o Círculo para o campo da educação são hoje inegáveis. Em diversos âmbitos e contextos de pesquisa em educação a teoria bakhtiniana tem entrada bastante significativa. Na educação infantil, porém, os estudos acadêmicos têm se aproximado ainda, afirmando uma tradição histórica, de autores como Piaget e Vigotski e, mais recentemente de filósofos e pensadores de uma corrente denominada de Sociologia da Infância.

Embora Bakhtin e seu Círculo não tenham se debruçado a compreender, especificamente, o fenômeno da linguagem nos primeiros anos de vida, é impossível menosprezar a importância da teoria dialógica para a análise de relações dialógica-discursivas em qualquer fase da vida, já que o cerne de suas proposições se fundamenta da interação entre sujeitos.

A criança, ao construir sua linguagem se espelha em um adulto, chegando até a imitá-lo, isso quer dizer que ao entrar em contato com o adulto a mesma está desenvolvendo sua própria linguagem a partir da relação com o outro.

A concepção do homem como ser inacabado se acha inserida na própria concepção bakhtiniana do sujeito constituído pelo outro, e não dado de uma vez por todas, alguém que se “forma” num dado ambiente histórico e social e que tem raízes na concepção bakhtiniana do ato, intrinsecamente ligada ao dialogismo (SOBRAL, 2013, p. 71).

Segundo Brait (2013), a concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos está necessariamente apoiada nas relações discursivas (dialógicas) empreendidas por sujeitos historicamente situados, o que significa dizer que os estudos da linguagem são concebidos como formulação em que o conhecimento é produzido e recebido em contexto histórico e cultural específicos, os quais exigem do pesquisador, necessariamente, uma ética que

tem, na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro.

Definição de sentido em toda a profundidade e complexidade de sua essência. A interpretação como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora. Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o inacabado. Tal sentido (no contexto inacabado) não é tranquilo nem cômodo (nele não se pode ficar tranquilo nem morrer). (BAKHTIN, 2003, p. 398).

A relação da criança com sua materialidade artística será vista nesse trabalho, também, a partir das noções de Cronotopo e Exotopia⁸. É a partir de uma ideia de um lugar exterior a si mesma que a criança dá sentido aos seus registros. O protocolo realizado pela criança parte de uma relação entre dois olhares e dois pontos de vista. Ao se retratar no desenho, por exemplo, a criança tenta captar o olhar do outro, compreender o outro a sua volta, posteriormente volta-se ao seu lugar exterior a vivência do retrato para dar sentido ao que vê, de acordo com seus valores, e visão de mundo.

O desenho da criança não vem vazio de compreensão, ele se localiza em um evento que se define por um grupo de crianças, de uma escola particular, que tem aulas de teatro, com uma determinada professora. Todo esse cronotopo da experiência, da vivência da criança na relação temporal da efemeridade do jogo, vem à tona ao olhar o seu desenho e a partir de aí dar uma resposta exotópica a ele. Quem sou eu nesse desenho? Por que estou sorrindo? Por que estou ao lado da professora? São questões que busco ensaiar na análise.

⁸ Exotopia é categoria filosófica de base, sobre as quais Bakhtin desenvolverá as discussões sobre Ética e Estética e, principalmente, suas considerações sobre as relações dialógicas entre o Autor e o Herói, possibilitando o desenvolvimento da ideia de excedente de visão. Bakhtin diz que “em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológico de outro, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente”. Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma interação. A extralocalização é que põe meu compromisso ético na roda. Se outro vivesse minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, se tivesse os mesmos pontos de vista que eu, então eu não precisaria pensar, e expressar meu olhar único sobre as coisas e a vida. A exotopia é minha possibilidade de responder. E também é minha obrigação de assumir minha responsabilidade. Ser responsivo e responsável são decorrências de minha extra-localização em relação ao Outro.

Nos estudos bakhtinianos vemos que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. Colocando o enunciado como unidade principal e primordial de comunicação, Bakhtin (2003, p. 297) indica que o enunciado é um “elo na cadeia da comunicação verbal”, pois representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. O mesmo nos fala que aprendemos naturalmente a nos comunicar através dos enunciados. O processo da fala tem relação com a forma como aprendemos a organizar a maneira de falar, e, por sua vez, com o apreender da fala do outro.

Todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto, que só se desenvolve no processo de interação e na pressuposição de enunciados anteriores, abrindo caminho para os enunciados responsivos de outros. Assim, o falante realiza o seu projeto discursivo e espera do *outro* a compreensão ativamente responsiva, que virá na forma de novos enunciados, como um fio dialógico na corrente da comunicação discursiva. (COSTA, 2016)

Para Bakhtin (2003), toda situação de comunicação implica palavra. E, por consequência, o pesquisador bakhtiniano precisa mobilizar o conceito de palavra. Esta não se reduz a um ato comunicativo, ou seja, a palavra solta e retirada de seu contexto não se configura enquanto palavra que faz sentido.

É o enunciado, funcionando em um jogo de palavras e respostas, ou atitudes responsivas, que possibilita o ato comunicativo. É ele, também, que proporciona ao falante o *status* de autoria, conceito caro e fundamental para os estudos bakhtinianos. O autor só pode ser compreendido em meio à interação, ou seja, só existe autor quando existe diálogo: palavras, contra-palavra, respostas.

Dentro deste contexto, o falante busca o enunciado proferido em outras ocasiões para realizar o enunciado do momento de sua enunciação e assim, vai reformulando seu discurso. Segundo Bakhtin (2003), o enunciado pode ser concebido como o resultado de uma busca de uma memória de enunciados, imersa em outros conjuntos de discursos e enunciados. Involuntariamente (ou não), buscamos enunciados do passado e os repetimos no presente, em um processo que não cessa e, inclui, ainda, a memória de futuro (as perspectivas de antecipação da resposta do outro).

A linguagem tem a ver com a nossa capacidade de saber a hora de

falar, pois percebemos que o outro finalizou seu enunciado e aí poderemos iniciar o nosso. Ainda para Bakhtin (2003), as muitas vozes dentro de um enunciado, se constituem em um processo de comunicação no qual, vários discursos vão produzindo outros discursos, sempre relacionados uns aos outros. As vozes não dialogam de uma maneira apenas casual.

Dentro de cada discurso se encontraram fatores sócio-históricos e sociais de cada falante. E ainda sobre o autor, é a partir das vozes dos outros que expressamos/exteriorizamos nossos pensamentos; e só fazemos isso porque estamos em contato com outros pensamentos. Pensamentos estes, que quando exteriorizados, formam outros conjuntos de enunciados dialogados.

Em Bakhtin (2003) cada momento histórico da vida verbo ideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social: ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social da instituição de ensino, e de outros fatores estratificantes. Tudo isso são linguagens sócio-típicas, imanentes a todo sujeito do discurso, por mais estreito que seja seu círculo social.

Em nossa vida diária temos momentos de atuação, na vida profissional e na vida pessoal muitas vezes nos vemos em situações de profunda dramaticidade; o diálogo com o outro está presente em nossas atuações. São esses enunciados que constituem as relações dialógicas.

Para Bakhtin (2003), as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), cria texto (ainda que potencial).

O enunciado está ligado ao dialogismo. Expressar suas ideias, suas opiniões de maneira livre é exercitar a enunciação em sua totalidade. A língua não pode ser estática, imexível, pois suas ideias estão vivas e podem mudar a qualquer momento.

Para esta pesquisa interessa o fato de que a criança não se expressa só através de sua oralidade (fala), o corpo, as expressões faciais são partes materiais do enunciado. Bakhtin (2003) nos fala que o indivíduo não tem

apenas meio e ambiente, mas tem também horizonte próprio.

A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro e com o auxílio do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 394)

Para Bakhtin/Voloshinov (2010), a palavra se orienta em função de um interlocutor. Desse modo, em última instância, ela não pertence totalmente ao seu locutor, pois sua materialização é sempre dirigida. Os sujeitos da enunciação estão inseridos em um ambiente de inter-relação social dentro de um determinado contexto, e é esse contexto que vai definir a situação enunciativa.

No caso dessa pesquisa, a materialidade analisada é constituída por protocolos teatrais verbo-visuais, os quais contêm as discursividades das crianças que participaram da pesquisa. A noção de protocolo teatral, bem como sua relação com a verbo-visualidade será aprofundada na próxima seção. O diálogo com a teoria nessa pesquisa se ancorará em alguns recortes que serão pilares para as análises. Discorri anteriormente o que entendo por voz, conceito que utilizo para trabalhar com as materialidades de análise. Outro conceito chave para essa pesquisa é o conceito de palavra, segundo BRAIT (2005, p. 178),

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M.Bakhtin e seu círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em consideração a sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso significa que no pensamento Bakhtiniano, a palavra se posiciona em relação as concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto da feitura ideológica.

Dialogando com Voloshinov (1976) em seu texto *Discurso na vida e discurso a arte*, temos a ideia de palavra relacionada à vida, em conjunto e inserida em um sistema que se relaciona com a efemeridade dos atos, sendo produto de um processo de interação entre o falante e seu interlocutor. A palavra não é neutra e o falando ao dar vida a palavra através de todo um

processo performativo de entonação e gestos dialoga diretamente com os sentidos de valor social, apresentando a partir daí o seu ponto de vista.

Em marxismo e filosofia da linguagem (1929) [...] a definição de palavra vai se construindo paulatinamente [...] a palavra é produto ideológico vivo funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico porque acumula as entonações do dialogo vivo dos interlocutores, com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas (BRAIT, 2005, p. 178)

Compreender o conceito de palavra em Bakhtin é essencial para dialogar com a metodologia de análise. A perspectiva verbo-visual dialoga diretamente com o conceito de palavra, pois é a partir do componente verbal expressado em palavras que se produz sentido a materialidade.

Outra categoria fundamental para compreender a análise das materialidades é o conceito de diálogo⁹, entendido, nesse trabalho, como um dado oriundo da experiência. O diálogo interessa tanto à reflexão quanto à linguagem, e é nesse âmbito que enxergamos seu caráter dialógico. O diálogo pela sua simplicidade apresenta-se como principal forma da comunicação verbal. Cada relação por mais breve e fragmentada que seja possui um acabamento que mostra a posição do interlocutor, sendo possível responder, e assim marcar uma posição responsiva.

Compreendo então o diálogo como toda interação verbal de qualquer tipo que seja. Destaco a concepção do diálogo quando me relaciono na pesquisa com a materialidade da criança imprimindo nesse “desenho” aspectos verbais. Ao dialogar, perguntar, provoço na criança uma busca por sentido, a busca por uma lembrança do ato efêmero do fazer teatral. Ao perguntar “o que

⁹ Bakhtin sustenta que a unidade real da língua é o enunciado posto em diálogo: “a interação de pelo menos duas enunciações”. Como mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com uma realidade em constante formação. Nesse mundo partilhado, afirma Bakhtin, vive-se “em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem”. A alternância dos sujeitos do discurso é uma das características do diálogo, que exige um princípio absoluto e um fim absoluto na ação de cada falante. Essa conclusibilidade específica do diálogo garante a ação responsiva e estabelece relações de pergunta, objeção, aceitação, ordem etc. O diálogo real entre dois falantes é constituído por ao menos dois enunciados plenos a acabados, e se constitui na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva.

é isso?” para a criança, não só busco um significado para o desenho, mas dialogo sobre um momento vivido, que envolve uma volta ao passado, e a partir dessa volta, a criança da sentido as personagens, ao espaço, e aos estados de espírito constituído naquele momento.

E no momento em que diálogo com a criança buscando finalizar sua materialidade estética, transformando essa em enunciado Verbo-visual que concretizo a autoria do discurso ali materializado. A autoria aqui, será compreendida como a posição estética e formal da criança, cujo objetivo principal é materializar uma certa relação axiológica com as personagens do desenho.

É no momento do encontro das duas vozes, minha e da criança, através da interrogação, que a criança olha seu desenho com simpatia, ou antipatia, distancia ou proximidade, critica ou exaltação, deboche, sarcasmo, alegria, amargura e tantos outros sentidos que produz a marca de sua autoria; é assim quem da forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (BRAIT, 2005, p. 39).

4. PROTOCOLOS TEATRAIS VERBO-VISUAIS

Nesta seção serão destacadas as bases teórico-metodológicas que embasam esta dissertação. Os protocolos teatrais elaborados pelas crianças na perspectiva da verbo-visualidade, nos traz uma riqueza de detalhes para a construção do corpus de pesquisa, pois dialoga diretamente com a problemática aqui apresentada, ou seja, o que as crianças pensam a respeito das aulas de teatro.

Registrar uma aula documentá-la é uma prática que pode servir tanto ao professor quanto ao próprio aluno. Pela oralidade é possível debater, conversar, avaliar, ouvir, daí vem a importância das rodas de conversa. Há também os diários de bordo, portfólios, arquivos, que, feitos por alunos ou professores, tentam traduzir em alguma materialidade discursiva os vestígios da experiência escolar. Há, também na própria cultura escolar, diferentes formas de se registrar momentos da vida como férias, feriados, viagens, saídas de campo. Algumas com objetivo final de avaliação e outras como maneiras de registrar um momento vivido.

Nas aulas de teatro, o uso de protocolos como forma de registro é bastante recorrente. Talvez pelo caráter prático das aulas de teatro, desenvolveu-se como metodologia um meio para sintetizar experiências, e refletir sobre elas. Koudela (2006), professora e pesquisadora em teatro-educação defende que a prática com os protocolos possibilita que aluno e professor reflitam sobre as atividades e jogos realizados. Japiassu (2001), também professor e pesquisador da área de ensino de teatro, sugere que os protocolos sejam realizados por todos os envolvidos em uma prática teatral, em qualquer contexto de educação. Para o autor, é fundamental que cada aluno consiga materializar a sua experiência.

Gonçalves (2013) amplia a noção de protocolo acrescentando-lhe a noção verbo-visual, dando ao protocolo uma possibilidade de produção e análise relacionadas ao campo da linguagem. Isso, está integrado aos estudos do grupo de pesquisa ao qual esta pesquisa está sendo construída ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, que tem se dedicado a desenvolver pesquisas, não apenas no

campo do teatro, mas, em diversas outras áreas das convenções sociais e que tem nos protocolos verbo-visuais a sua centralidade.

Nas pesquisas de Gonçalves (2014), a reflexão recai sobre os sentidos do evento “aula de teatro”, a partir da investigação, pela Análise Dialógica do Discurso, de protocolos de aula realizados por discentes de um curso de graduação em Produção Cênica.

Neste sentido, Araújo (2015) pensa os protocolos teatrais verbo-visuais como disparadores de discussões sobre corpo e identidades na escola. A partir de protocolos recorrentes de uma montagem teatral no contexto universitário, o autor apresenta importantes resultados de pesquisa no que se referem aos estudos de gênero e ao próprio alargamento da noção de protocolo verbo-visual, indo de materialidades textuais escritas e orais até imagens estáticas e em dinamicidade. Muitas são as pesquisas que utilizam os protocolos como análise, dentre os pesquisadores, destaco alguns:

Taiacol (2016) trabalha em uma perspectiva híbrida, Ballet Clássico e Educação. Sua pesquisa analisa a produção de sentidos sobre Ballet Clássico na disciplina de Arte, a partir do que os alunos de sexto ano do Ensino Fundamental registram em seus protocolos verbo-visuais de dança.

Mello (2016), falando do lugar de pesquisadora do campo da Educação Física, realiza aproximações entre corpo e performance na escola, para compreender, a partir de protocolos verbo-visuais de Educação Física quais os sentidos desta disciplina para alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Rosa (2016) tem estudado por meio do que denominam de protocolos verbo-visuais, os sentidos de aluno sob a ótica de professores do Ensino Fundamental, a partir de um disparador poético advindo da literatura, o texto teatral Aurora da Minha Vida, de Naum Alves de Souza.

O diferencial da presente pesquisa com relação aos trabalhos já desenvolvidos no grupo está em ouvir, desta vez, o que as crianças da educação infantil enunciam em seus protocolos verbo-visuais. As materialidades aqui denominadas protocolos teatrais verbo-visuais devem ser analisadas como um todo, no qual as dimensões verbais e o visual se inter-relacionam.

Para Bakhtin/Voloshinov (2010), a concepção semiótico-ideológica

ultrapassa a dimensão verbal. Por isso, é possível considerar como texto, materialidades verbais, visuais e verbo-visuais, sempre na perspectiva de que constituem um enunciado concreto. Na perspectiva dialógica o texto só pode ser analisado por uma ótica dialógica, ou seja, é necessário considerar a sua constituição, considerando aí, as esferas de produção, circulação e recepção, não esquecendo que texto, no viés dialógico, é sempre um enunciado concreto.

O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico- ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p.88, 89)

A indissociabilidade entre a dimensão verbal e visual é, para esta pesquisa, fundamental no que se refere à construção dialógica dos protocolos pelas crianças. É aí que o professor precisa estar atento, principalmente ao trabalhar com a faixa etária com a qual nos propomos neste trabalho, para que, mais do que um registro avaliativo, os protocolos ganhem um status de produtores de sentido.

Que a partir dos protocolos seja possível apreender sentidos de uma experiência, que para a criança de 1 a 5 anos, mesmo que se expresse ainda de uma forma bastante instigante, até misteriosa, em suas materializações discursivas, se efetive como uma possibilidade de dizer, de se expressar. “A função dos protocolos teatrais verbo-visuais é, portanto, direcionada muito mais ao mundo dos sentidos que ecoam a partir de uma prática teatral do que à contenção dessa prática em um registro de aula (como se isso fosse possível).” (GONÇALVES, 2013, p. 12).

Japiassu (2003), ao relatar sua experiência com os protocolos nas aulas de teatro, fala que às crianças matriculadas nos primeiros anos, ainda em

fase de alfabetização, ele pedia que procurassem escrever o que fosse possível (uma letra as menos, palavras conhecidas, seu próprio nome ou letra inicial do nome), além da produção de desenhos, colagens, etc. O autor observou que os desenhos presentes nos protocolos dessas crianças há desde marcações simbólicas que apontam para os fatos ocorridos durante os encontros até questões de ordem mais ampla como o contexto escolar retratado em forma de protocolo.

As atividades com desenho livre, por exemplo, no caso do trabalho com os protocolos, não têm uma abordagem estética, como em uma perspectiva de ensino das artes plásticas. Trata-se, no caso dos protocolos, de observá-las como instrumento a serviço do registro simbólico de eventos ocorridos em sala de aula, como substituição ou complemento da linguagem escrita, sem preocupação de aprofundamento das possibilidades de tratamento artístico de representações gráficas.

Também não pode haver, no trabalho com os protocolos, uma preocupação do professor com a retórica, com uma correta grafia ou com encaixes em determinados nichos poéticos e estéticos.

Piaget entende os desenhos das crianças como produtos da sua compreensão de mundo, afirmando que elas desenham a partir do que conhecem de si e do mundo. (BUORO, 1996, p. 40)

Trazer Bakhtin para dialogar com o estudo da verbo-visualidade significa adentrar o campo das relações dialógicas. Para Brait (2013) as reflexões em torno das concepções de texto, enunciado, discurso, relações dialógicas, autoria, leitor, imagem, são surpreendentes e podem formar uma rede coerente, que colabora para a percepção do alcance do pensamento bakhtiniano para as questões voltadas para a verbo-visualidade.

É importante lembrar que, na obra de Bakhtin e o Círculo, o termo verbo-visual não será encontrado. Há, no entanto, sugestões, ao longo da obra de seus autores, sugestões para o trabalho com diferentes materialidades discursivo-enunciativas.

Segundo Gonçalves (2014) a dimensão verbo-visual com um modo específico de protocolização das aulas de teatro rendem ao campo das artes

uma possibilidade de discussão sobre o universo da produção de sentidos que, em uma dimensão somente verbal não teria o mesmo resultado, principalmente por que os sujeitos não teriam passado, também, por processos estéticos ao refletir sobre suas aulas, mesmo que sejam processos não intencionais. O simples fato de unir as dimensões verbal e visual em um enunciado concreto dá à materialidade analisada, outro status, deslocando-o da centralidade do texto verbal (escrito e oral).

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem não é estática e acabada, ao contrário, é viva e inacabada, pois a produção de sentidos se faz pela produção enunciativa-discursiva. Na dimensão verbo-visual dos protocolos, a materialidade se transforma num catalizador de dados por meio do qual as respostas vão sendo reveladas a partir de cada produção, cada registro das vivências produzidas nas aulas de teatro.

Para essa pesquisa o que importa não é o evento “aula de teatro” *in situ* e/ou a forma como ela foi apresentada. Não se quer, aqui, compreender porque o teatro é importante nesta faixa etária, tendo como ponto de análise os protocolos teatrais verbo-visuais. Busco, nessa pesquisa, refletir sobre o que fica como discurso, para estas crianças, quando falam das suas experiências com a aula de teatro na escola.

Em Gonçalves (2014), o trabalho com os protocolos em sala de aula acaba se tornando um exercício de leitura (observação e leitura da aula e/ou apreciação e leitura da materialidade resultante do processo) e escrita (confecção dos protocolos em perspectiva verbo-visual). O autor considera que o dizer, em perspectiva verbo-visual, implica lançar-se em uma criação autoral que, por sua vez, abriga leitura e escrita como característica inerente ao ato criador. No caso das crianças, torna-se fundamental, portanto, considerá-las, neste trabalho, como autoras.

Para Fiorin (2016), a composição dos textos de Bakhtin reflete uma maneira de aprender o fenômeno discursivo. O autor alerta que Bakhtin não elaborou uma obra didática, que pudesse ser ensinada na escola. Não há, no pensamento bakhtiniano, uma teoria que possa ser facilmente aplicável ou uma metodologia pronta para a análise do funcionamento da língua e da literatura.

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adaptada; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta. (FIORIN, 2006, p.6)

Ao contrário, sua obra vai examinando e construindo, progressivamente, alguns conceitos a partir dos quais é possível se pensar em uma arquitetura, ou seja, os conceitos são interdependentes, necessários um ao outro para que a compreensão do que quer Bakhtin dizer sobre a linguagem possa ser, mesmo que não efetivada, mobilizada de acordo com as esferas de pesquisa alcançadas por sua obra.

5. A PESQUISA

[...] um enunciado verbo-visual pode ser analisado a partir das categorias bakhtinianas, primeiro porque temos fundamentação teórica para tal (os russos não pensavam apenas no material verbal); segundo, porque todo discurso (verbal ou não verbal) nasce da palavra; e terceiro porque todo enunciado (seja verbal, visual ou verbo-visual) teve uma origem primeira, foi gestado pelo discurso interior do outro (o leitor), e será compreendido pelas palavras que ecoam no discurso interior de um outro(o leitor), até serem refratadas por meio de outros discursos (escrito, falado etc.), como “produto” da compreensão ativa do interlocutor. (COSTA, 2016, p. 85)

Para analisar a pergunta disparadora, o que dizem as crianças sobre as aulas de teatro? Se faz necessário conhecer o sujeito principal dessa pesquisa, que são primordiais para a compreensão do questionamento em análise e o sujeito principal é a criança, que em seu ambiente social está vivenciando um período único de sua vida, a infância. E é nesse período que a escola se faz importante para proporcionar experiências fundamentais para sua vida.

Ao me questionar como e onde se daria meu estudo exploratório e minha coleta de dados, entrei em contato com escolas pequenas que só trabalhavam com educação infantil, porém me deparei com dificuldades, pois seus gestores não estavam abertos à prática teatral dentro do ambiente escolar. Tais ações necessitariam uma intervenção, ou seja, que eu como pesquisadora trabalhasse durante um período de tempo com aulas de teatro na instituição.

É de destaque o receio que as instituições de ensino possuem quando se trata de receber o pesquisador em seus espaços, e da práxis deste em seu ambiente. De todas as escolas que tentei contado, mesmo me identificando como pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, não obtive o aceite de nenhuma das instituições.

Não poderia passar por essa dissertação sem antes interrogar ou questionar sobre esse fato, refletindo ou semeando questões sobre o processo de inserção de pesquisa no ambiente educacional. Azanha (1992) nos adverte sobre como é delicado adentrar no ambiente escolar, interagir com o cotidiano, interferir naquela realidade, e acima de tudo realizar uma troca e oferecer algo. O pesquisador não pode ser somente um explorador, que invade o espaço, mina, coleta, captura. Esse pesquisador “vampiro” pode ser, em uma primeira

análise, um dos motivos da recusa de tantas instituições temerem abrir suas portas para a interferência discente.

Ainda em se tratando de teatro, há todo um agravante por ser uma arte que mexe com o espaço, com o corpo, que desorganiza ou reorganiza o ambiente escolar, e deste modo se a instituição não possui um costume de lidar com essa linguagem, adentrar ou permitir a execução dela pode ser um desafio que muitos gestores não estão dispostos a experimentar. Diante desta realidade, em conversas com meu orientador, decidimos que eu iria fazer minha coleta de dados na escola que trabalho, levando em consideração a aproximação e a constante relação que criei tanto com os estudantes quanto com a gestão.

A escola em que trabalho é uma instituição particular, o que difere a pesquisa de muitas outras realizadas que lançam olhares para a educação pública. Sendo esses estudantes de escola particular, ocupantes de outra classe social, sua produção discursiva sobre teatro sofre outros atravessamentos que diferem de estudantes de escolas públicas.

Temos com esses estudantes outra relação com a instituição, logo que todos os professores não são funcionários públicos e sim empregados da iniciativa privada, os pais possuem outra relação com as questões do consumo de cultura, lazer, etc. Toda essa gama de diferenciações produz discurso, e se atravessa na produção de sentido da criança do que é arte, e por consequência do que é teatro.

Assim fui à coordenação para que a autorização de ministrar aulas de teatro fosse concedida. Obtive essa autorização, após explicitar os métodos e objetivos da minha pesquisa de mestrado. O primeiro procedimento foi selecionar as turmas, o critério principal era trabalhar com alunos que ainda não me conhecia, para que os mesmos não confundissem as aulas de teatro com as que eu ministrava na escola. Os encontros se deram no período da manhã, com cinco turmas na faixa etária de 01 a 05 anos, sendo:

- Turma 01: 05 alunos
- Turma 02: 10 alunos
- Turma 03: 07 alunos

- Turma 04: 12 alunos
- Turma 05: 07 alunos

As aulas se deram uma vez por semana com duração de 40 minutos, para cada encontro. Nas aulas de teatro foram realizados jogos (improvisações livres e com temáticas), foi realizado também experimentações de teatro de formas animadas com utilização de fantoches, onde eu e as crianças improvisávamos pequenos textos, vezes apresentávamos, vezes assistíamos.

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros. (KISHIMOTO, 2002, p. 114)

Ao se trabalhar com jogos teatrais para a realidade a qual estava inserida, optei por não seguir um esquema de jogos pré-estabelecidos, como jogos teatrais de Viola Spolin, Olga Reverbel, ou Peter Slade entre outros, em virtude da dinâmica, e das idades das turmas, e como nenhuma delas tiveram um contato com o fazer teatral, fiz opção por um processo de experimentação sem a pretensão de chegar a um trabalho final, ou um produto finalizado, meu intuito com as crianças era que elas tivessem contato com elementos de teatralidade.

Para produzir essa experiência de teatralidade em seus corpos realizei alguns jogos que partiram da minha experiência como atriz, como professora de educação infantil, e que consistiam em jogos teatrais adaptados e brincadeiras. Antes de cada sessão também realizava atividades de aquecimento corporal e vocal. Todos eram convidados a pular juntos, em outros momentos de mãos dadas, em outros momentos um iniciava um modo de pular e os demais seguiam o modo de pulo, a forma de mudar ia mudando a cada um e todos deveriam repetir.

Descrevo abaixo alguns jogos que foram trabalhados durante o evento

“aula de teatro” com as turmas, nos encontros realizados:

Aquecimento vocal. Utilizando vogais, conhecidas pelas crianças, realizava antes de cada sessão exercícios de aquecimento vocal com as letras A, E, I, O, U. O exercício esboçava certa familiaridade com as crianças, pois permitia a elas “corporificar” as letras que haviam aprendido nas aulas anteriores, brincar e usá-las de forma diferente. Esse modo de performar vocalmente as letras que nas outras disciplinas eram usadas para formar palavras, exerciam um fascínio por parte das crianças que riam e se divertiam durante os exercícios.

Jogos da imitação: nesse jogo as crianças eram levadas a imaginarem um ambiente de floresta, onde carteiras e mesas, eram árvores; blusas eram rios; roupas eram tocas. A minha voz ia criando esse universo imaginário de floresta, flores, troncos. Solicitei que cada estudante pensasse em um animal, em seu movimento, como ele andava e como ele emitia sons, de que outros animais ele tinha medo, etc.

O jogo ia se dando a partir das relações entre os animais, os mais predadores, os que fugiam e os que caçavam e os que se escondiam, etc. Ao final nos reuníamos e questionávamos as dificuldades do exercício, o que foi mais divertido, quem era qual animal, entre outros assuntos que surgiam na sequência do jogo, etc.

Jogos com Figurinos: fazia-se uma roda com as crianças e ao meio colocavam-se vários figurinos (óculos, roupas, perucas, chapéus, etc.), eu solicitava que uma das crianças fosse e escolhesse um figurino e montasse uma pequena cena a partir do figurino escolhido. A partir da cena apresentada eram lançadas ao grupo questões como: que personagem era ele? Como era a voz desse personagem? Por que ele escolheu esse figurino? As perguntas eram elaboradas de forma espontânea e se relacionava com o jogo em questão.

É de destaque acrescentar que nesse processo de fazer teatro com crianças o professor exerce um papel muito mais próximo entre aquele que organiza, faz, encena, representa etc. O professor não somente adquire o status de organizador, facilitador, sendo responsável como membro mais maduro do grupo, nesse momento o professor é também aquele que joga e

que faz junto, que hora é personagem, hora está em um papel.

Para pensar essa relação do professor com o personagem convido a dialogar nesse trabalho, Vidor (2010), que ao discutir a metodologia do professor no papel e professor no personagem nos ajuda a entender esse diálogo que se estabelece no teatro para crianças, em especial essa relação que foi criada no processo desta pesquisa.

A partir dos estudos do processo do drama Vidor (*Idem*) discute a relação complexa do professor de teatro que performa não somente o seu papel de professor, mas se movimenta entre professor e personagem.

Podemos entender que o professor no papel focaliza a primeira etapa, que concentra o desenvolvimento da circunstância dada e criada pelo autor ou pelo pré texto criado pelo professor. E o professor personagem abarca as duas etapas, pois sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos dentro da mesma para fiscalizá-lo. (VIDOR, 2010. p. 51)

Em suma a questão que se coloca no processo de discussão professor/personagem é a relação performática que o professor de teatro deve estabelecer para poder criar no ambiente da sala de aula um espaço de faz de conta, de imaginação típica do trabalho em teatro.

Não cabe ao professor de teatro, em especial o professor que trabalha teatro com crianças, assumir uma posição de comando ou assemelhar-se a figura do diretor, ou uma figura professoral apática. Entender essa relação do professor como também personagem, como aquele que atua e que entra no jogo, que transforma a sala de aula com a voz em um cenário, que joga e que conta história, é fundamental na compreensão de como se deu a relação do trabalho com teatro para crianças nessa pesquisa.

Em muitos momentos dos jogos realizei imitações junto com as crianças, fiz cenas com formas animadas, contracenei com algumas das crianças. Essas relações eram necessárias para que as crianças compreendessem o direcionamento do jogo e também entendessem que espaço era aquele e como seus corpos poderiam se comportar, quais eram seus níveis de liberdade, ordem e expressividade. Longe de querer esgotar os métodos propostos por Vidor nesse trabalho, parto de alguns pontos de sua metodologia para pensar a

relação e comunicação com as crianças.

Destaco também que outros jogos foram utilizados como a expressão corporal utilizando música e jogos de expressão vocal, criando sons, porém esses descritos acima foram os mais usados no decorrer do evento “aula de teatro”, e os que mais despertaram o interesse e atenção das crianças, inclusive aparecendo em muitos dos protocolos confeccionados por elas. A confecção dos protocolos foi realizada no penúltimo dia de aula, eu entreguei a folha de papel aos alunos, expliquei a atividade e fiz a pergunta disparadora: Como foram as aulas de teatro para você?

Foram elaborados, no total, 41 (quarenta e um) protocolos. Os mesmos foram confeccionados ao final do processo do evento “aula de teatro”, cuja duração foi de dois meses e meio (período de outubro a dezembro de 2015), no colégio da rede particular de ensino em Curitiba/PR.

Na semana seguinte, que seria o último dia de aula, eu compartilhei os protocolos com as crianças e registrei através de gravações de áudio o que as elas falavam sobre os mesmos. Por isso, o protocolo encontra-se, nesta dissertação, acompanhado de um fragmento escrito, que se constitui na transcrição do que o seu autor verbalizou oralmente sobre sua materialidade.

Terminadas as oficinas, reuni os protocolos verbos-visuais produzidos pelas crianças e, inicialmente, não queria a exclusão de nenhum dos mesmos, porém percebi certa semelhança entre eles. Pela necessidade do percurso de pesquisa, no qual a delimitação do corpus é necessária, resolvi classificá-los a partir dessa semelhança. Ao final do processo, um dos protocolos acabou se destacando por, de certa forma, representar todos os outros. Quero ressaltar que a classificação se deu considerando todas as materialidades produzidas, ou seja, nas dimensões verbais e visuais dos protocolos aqui discutidos e analisados.

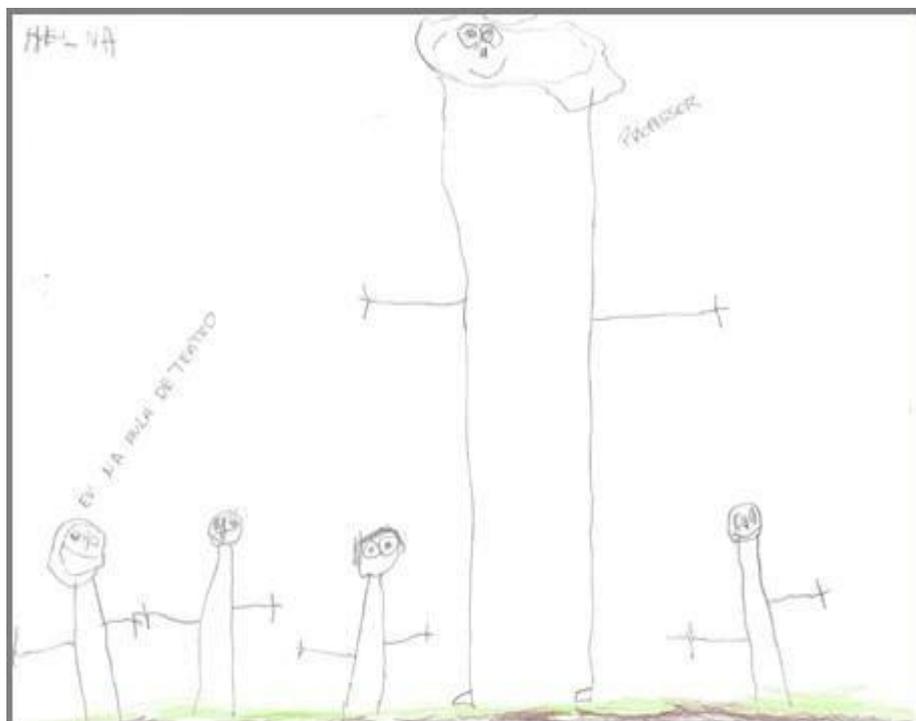
Justifica-se, assim, que a pesquisa aqui apresentada tenha um direcionamento (teórico e metodológico) para os enunciados verbo-visuais, pois é nesta perspectiva que se dará o resultado dos encontros com os sujeitos da pesquisa e a relação com os dados analisados. Conforme citado na introdução, o foco principal é dar voz a criança de educação infantil, analisar a produção de sentidos no evento “aula de teatro”, utilizando os protocolos em perspectiva

verbo-visual como materialidade discursiva produzida pelas crianças nos encontros semanais em uma escola em Curitiba.

A partir do jogar e das aulas de teatro busco o efeito de sentido sobre teatro, agora não mais focado em um saber escolar ou conceituado academicamente sobre teatro. Abro-me, nessa pesquisa, a pensar o discurso das crianças, focando as particularidades e as vozes que são atravessadas por outros discursos em especial os escolares.

6. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Protocolo 01 - Enunciado do autor: A *“profe de teatro, eu tô feliz e meus amigos, a profe manda fazer atividade”*.



O protocolo *“A profe de teatro, eu tô feliz e meus amigos, a profe manda fazer atividade”* foi confeccionado em dois momentos: Em um primeiro momento a criança foi orientada a expressar no desenho livre qual o sentido de aula de teatro. Como a ideia de sentido está ancorada, neste trabalho, na teoria bakhtiniana, usei algumas frases mais acessíveis ao entendimento das crianças como ponto de partida para aguçar a compreensão para elaborarem seus protocolos:

- *Desenhem para a profe como que é a aula de teatro.*
- *Desenhe para a profe o que vocês mais gostaram na aula de teatro.*
- *Desenhe para a profe como é a aula de teatro.*

Essas frases foram repetidas por mim, sempre que as crianças questionavam o que era para desenhar ou fazer. Em um segundo momento,

realizei uma inserção dentro do desenho da criança a partir de uma conversa, para saber o que cada elemento representava. Vale destacar que nesta idade a representação pictórica da criança encontra-se em fase de desenvolvimento, ou seja, sem essa inserção, sem esse momento de diálogo com a criança, seria impossível identificar, por exemplo, o que cada elemento representava no desenho.

No protocolo aqui analisado, foi somente a partir da conversa que pude identificar que, dentre tantas crianças representadas, a “criança mais sorridente” se referia a criança autora do protocolo. Quando realizo essa interferência no desenho de forma escrita, agregando à materialidade do protocolo o componente verbal, componente esse imprescindível para a análise da materialidade no seu contexto, busco produzir um enunciado verbo-visual, onde há uma dependência dos enunciados (tanto verbal, quanto visual) para produção de sentido.

O protocolo representa o evento “aula de teatro”. A professora é representada em um tamanho formando um determinado adulto. Esse outro representado se constitui para a criança no decorrer dos processos da aula de teatro. Não é somente um adulto professor, mas um sujeito carregado de sentidos, que na inscrição gráfica ganha qualidade de personagem. Esse personagem naquele momento pode representar autoridade, amizade, confiança ou um misto de tudo isso. O personagem ali criado (professor) ordena a turma, é um personagem central, que se destaca pela centralidade e tamanho. O personagem por óbvio não representa o todo professor, é sim um excedente de visão carregado de qualidades, características e modos.

Ao observar o protocolo é possível notar que os personagens alunos estão realizando um mesmo gesto, um mesmo padrão de corpo, seguindo o que o personagem de tamanho maior, a “professora” que está sendo representada no desenho, reproduz corporalmente.

O processo de produção de uma obra de arte é de competência de um sujeito produtor o artista-que constrói seu discurso por meio da manipulação de diferentes pensamentos, conceitos, técnicas e materiais. A obra de arte no contexto visual adquire existência plena quando se torna objeto de uma leitura, que tenta capturar a enunciação pondo em discurso estruturas semio-narrativas do plano

no nível Fundamental e no nível narrativo. (BUORO, 2002, p. 224)

A criança, no jogo, ao observar o adulto professor, expressa a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos como exemplo o momento em que a criança observa a professora para posteriormente corporizar ou realizar um jogo ou um exercício (imitar), teremos basicamente dois movimentos: primeiro o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro (professora) olha, como ela vê, e o segundo de retornar a seu lugar, que é necessariamente exterior vivência para reorganizar, dar novo sentido e forma ao que vê, de acordo com suas vivências corporais, e possibilidades oferecidas pelo meio. “A obra terá o acabamento que lhe der seu autor. No mundo da vida de cada um de nós, não há criador, não há acabamento definitivo a ser perseguido.” (GERALDI, 2013, p.19)

O protocolo nos apresenta como herói¹⁰ do texto o professor, pela centralidade, pelo ângulo e pelo tamanho que a figura ocupa nesse enunciado. Também reforçando essa ideia temos a imitação de todas as crianças de uma ação realizada por esse sujeito, no caso da materialidade aqui analisada, o ato de estender os braços, o que aqui possivelmente é o momento de um jogo ou de um exercício de aquecimento.

A grande questão que o protocolo coloca é: quem é esse professor ou professora dentro desse processo de fazer teatro com crianças? Sendo esses ainda muito dependentes de organização, zelo e cuidado, quais os sentidos possíveis dados a essa figura? Quais as performances (de professor)

¹⁰ O herói/personagem, para Bakhtin, “vive de modo cognitivo e ético. Seu ato se orienta em um acontecimento aberto e ético da vida ou no mundo dado do conhecimento.” O herói possui uma “realidade cognitiva ética (da realidade do ato, da realidade ética do acontecimento único e singular do existir)”, uma realidade, portanto, diferente da realidade estética do autor, mas não indiferente a ela. Isso significa que o herói não tem um excedente de visão do todo da obra em que está inserido como o autor tem o excedente de visão do herói em relação aos outros elementos da obra (outros personagens, outros acontecimentos internos a obra) lhe confere também certa autonomia em relação ao autor. No romance polifônico, o herói é um sujeito que aparece na obra e os traços identificadores desse herói nos são dados com os pontos de vista e as ideias que ele tem em relação ao mundo e sua existência. Mesmo quando o herói é autobiográfico, ele não coincide com o autor, porque o autor, para construir esse personagem, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, encontrar-se em uma extralocalidade, em exotopia. Somente poderá vê-lo, como herói, com um excedente de visão específico para atingir o todo desse herói, o todo com valores que são transgredientes a sua própria vida. A relação entre autor e herói é uma relação entre um Eu e um Outro, uma relação de alteridade, fundada na dialogia, em relação de responsividade.

realizadas por esse personagem/professor que provocam as crianças? Como esse professor se difere dos demais professores?

A criança, ao retratar o professor de teatro busca o ponto de vista deste, mas ao mesmo tempo não se coloca como ele; o desenho deixa muito explícito que cada um desenvolve um papel. Mesmo que durante vários jogos de improvisação tenha acontecido a troca de papéis, porque solicitei que as crianças representassem, por exemplo, como era um professor de teatro, fica muito nítido o olhar para o professor como aquele que tem poder, o que comanda. O professor é quem manda, ele é o mais velho, são falas da escolarização que aparecem no fazer teatral, ainda na infância. Como diz o enunciado do autor: *“A profe de teatro, eu tô feliz e meus amigos, a profe manda fazer atividade”*.

Gonçalves (2011) discute as vozes da educação no teatro e as vozes do teatro na educação e como as atividades teatrais, na escola, passam por um processo de escolarização, agregando a elas toda uma cultura escolar. O trabalho em questão, apesar de dialogar com o ensino superior nos traz uma luz para pensar, aqui, que esse processo de troca se inicia muito antes, já nos primeiros contatos da criança com o teatro na escola. O teatro na educação vai ganhando um contorno escolarizado, organizado, didático e pedagógico desde seus primeiros contatos com o contexto escolar.

Poucas as crianças que participaram da oficina haviam tido contato com o teatro, mesmo que como espectadoras, por isso ao representar sentidos da aula de teatro prepondera o imediato processo, que se encontra, por óbvio, atravessado por discursos escolarizados, afinal está sendo realizado em uma escola, com estudantes e mediado por uma professora.

É nesse sentido que encontro nesse protocolo a figura da professora como a figura do herói, é a partir dela que a criança dá sentido a sua existência e se coloca como sujeito no discurso do protocolo. É a partir da figura da professora como centralidade do discurso que a criança se coloca como participante do grupo.

Bakhtin (2008, p. 54) nos diz que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é que pode dar uma imagem acabada para seu

retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (BRAIT, 2006, p.96).

Ao representar a professora em todos os seus ângulos, tamanhos e cores, a criança realiza um movimento de tentar captar a posição da professora, essa posição baseada em seu cronotopo. O desenho não é um mero registro pictórico, mas sim uma tentativa de estabelecer o lugar deste outro, seu ponto de vista. A criança mostra no desenho o que ela vê do que a professora vê.

Para Buoro (2000), a enunciação é produzida para dar significação ao texto com base nas relações que se estabelecem entre o enunciador e enunciatário. Para ser lida, uma obra de arte propõe uma forte relação entre objeto e leitor, mediante um contrato de visibilidade, isto é, de uma relação entre aquilo que se mostra e aquilo que é visto. É a partir do professor, herói, que a criança dá sentido às suas vivências no ambiente escolar. É a partir da visão deste em relação a ela que a mesma constrói, mesmo que provisória, uma identidade estudantil, de aluno, etc.

Tais identidades modelam e ditam posturas e posições que os corpos devem ocupar em determinados momentos, em determinadas aulas, e em determinados espaços de circulação. Observando a esfera da escola, a partir das regras organizadas e estabelecidas pela professora, os estudantes posicionam seus corpos para o momento do intervalo, do lanche, para o momento de escutar, de ler, de ir ao banheiro, de tomar água, escovar os dentes entre outros afazeres diários corriqueiros para as crianças no espaço escolar.

Vale destacar que no protocolo verbo-visual analisado a estudante encontra-se feliz, representada por um grande sorriso, e que mesmo representando a professora em uma posição “professoral”, esta se encontra fora dos limites de uma sala de aula, de carteiras, mesas, ou elementos que remetem ao dia-a-dia escolar.

Um gesto de análise possível para esse evento se encontra no caráter performativo do teatro que de certa forma transcende o formato padrão da escola. Como discursado no desenho, as crianças encontram-se junto com a

professora em um espaço livre, o que ainda garante ao teatro, mesmo estando atravessado por discursos escolarizantes constituir-se em uma forma de ver e olhar a escola de outro modo, um jeito de lidar com o conhecimento para além dos livros e carteiras, uma forma de conhecimento que explora os sentidos, o corpo, a voz e o sensível.

A autora do protocolo se posiciona no desenho como sendo a primeira do que seria uma fila. Os personagens demonstram alegria. Porém, somente uma criança não tem em seu desenho uma boca. Quantas crianças têm que obedecer a professora sem expressar seus questionamentos? Fica, assim, marcado no texto, o lugar do sujeito que fala, a criança que desenha, essa tem boca, essa sorri, essa tem capacidade expressiva, essa pode no momento de o protocolo ir até o outro e não somente retratá-lo ou desenhar o que vê, mas acima de tudo desenhar sobre o que pensa de toda aquela relação que se estabelece entre professora e crianças.

O sorriso estampado no desenho da criança sinaliza seu traço de autoria, seu diferencial, quase como uma assinatura que a diferencia dos demais, pois destaca naquele momento o seu poder de fala dentro daquele discurso.

Nesse sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato da sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 03).

Um fato que contribui com essa análise é que a criança-autora se auto-desenha seguindo o movimento corporal das demais crianças: braços estendidos, fila, posicionalmente lateral, atrás da professora, etc.

Tal análise afirma a atividade com protocolos teatrais verbo-visuais como um potencializador de voz e expressão. O trabalho com protocolos teatrais verbo-visuais com crianças acaba sendo uma metodologia, uma ferramenta a mais para que os estudantes produzam um processo criativo autoral. No desenho, no diálogo, na conversa, a criança é capaz de produzir outras materialidades ricas de teatralidades que imprimem sua autoria e sua relação com o entorno. Essas materialidades extra-teatrais, ricas em

teatralidades, nesse evento em questão, se constituíram nos protocolos teatrais verbo-visuais produzidos.

A busca por uma representação pictórica do ambiente a sua volta está presente no desenho não pela forma infantil que as crianças pequenas imitam os “adultos” como se fosse brincadeira, e sim porque na escola a professora é o exemplo a ser imitado. Ainda sobre a imitação, destacamos a forma de como a autora do protocolo representou seus personagens: tanto a professora como as crianças têm a mesma forma: uma espécie de retângulo para representar o corpo e um círculo acima representando a cabeça.

Essa relação com o desenho nos faz adentrar nas discussões do desenho da primeira infância e as relações e encontros que o ensino da arte se depara nessa idade. De acordo com Buoro (1996),

sabemos que a representação gráfica infantil desenvolve-se num crescendo e acreditamos que o professor possa ser um estimulador da percepção visual, da expressão, da imaginação criadora e dos processos de cognição do aluno, dentro de um projeto pedagógico, ajudando a criança a construir um conhecimento da Arte, assim como possibilitando ao aluno a ampliação do conhecimento de si e do mundo. (1996, p.41)

Destaca-se no desenho do protocolo analisado, o prevalecimento de formas geométricas, palitos e riscos para a confecção dos protocolos teatrais verbo- visuais. Tais traços carregam discursos de uma cultura escolar que Segundo Barbosa (1997) é fruto de um processo do livre desenho, da livre produção artística.

Vale destacar que nas escolas de educação infantil não há a necessidade de um professor formado em uma linguagem específica em artes (dança, teatro, música, artes visuais ou teatro). Em sua grande maioria o ensino dessas linguagens fica a cargo do professor pedagogo, que muitas vezes realiza trabalhos significativos. Outras vezes, recorre a manuais ultrapassados que mais colaboram para a produção de materialidades estereotipadas e pouco produzem potencialidades criativas.

Na formação do profissional em educação, sejam em curso médio – antigo normal – ou universitário, as linguagens artísticas, como teatro e as artes visuais, em especial quando se fala do universo infantil, não ganham

espaço. Nos cursos de pedagogia, no qual sou formada, o teatro, o desenho e suas mais diferentes concepções não têm o seu devido valor.

Nos cursos de licenciatura em Teatro, por exemplo, ou nos cursos de licenciatura em Artes Plásticas, os trabalhos voltados para primeira infância são vistos com certo menosprezo, afinal a produção adulta é a que sempre se constitui em uma materialidade estética mais plausível ao olhar. A arte infantil, as teatralidades e todas as suas performatividades artísticas são percebidas muitas vezes como possibilitadoras de diagnóstico, de desenvolvimento cognitivo ou de personalidade da criança. Toda uma carga psicologizante é dada ao fazer artístico infantil e esse processo poucas vezes é encarado como fruto de uma produção estética.

Acentuo, ainda, no protocolo analisado o espaço representado onde acontece o evento “aula de teatro”. A criança, ao compor o espaço temporal onde o evento acontece, fantasia esse espaço com um lugar com grama verde. Vale ressaltar que em nenhuma das aulas utilizei o espaço exterior da sala de aula, e não trabalhei nenhum jogo sobre a grama. Podemos dizer, nesse sentido, que a criança não está fora de um acontecimento real do jogo, mesmo porque o objetivo de trabalhar com protocolos teatrais na perspectiva da verbo-visualidade está longe de querer um registro histórico verídico do acontecimento ocorrido.

O sentido aponta para um outro acontecimento, que pode ter sido forjado no próprio faz de conta. Nesse acontecimento narrado, que mistura traços, ora de relato real, hora de uma fabulação do imaginário, a criança ocupa um lugar singular e único de responsabilidade face o outro, pelo seu pensamento. Ao entregar ao interlocutor, no caso a professora, um espaço em que a grama verde aparece, remetendo a um sentido próximo ao ar livre, o ambiente externo, a criança assina seu pensamento, seu desejo, seus medos, suas vontades, sendo então não indiferente aquele acontecimento, mas dotando-o de novo sentido.

Ao assinalar a grama verde a criança demonstra seu tom de alteridade e vontade de mudar aquela realidade a ela imposta, estabelecendo um diálogo que, ao mesmo tempo, se torna original e responsável. Esse movimento realizado pela criança é um movimento que provoca a tensão entre dois

lugares: o lugar real onde acontece o jogo e de onde a criança vê, e o lugar criado estando de fora da experiência do primeiro, criando assim um lugar outro fora da experiência empírica. Esse lugar outro é dotado de sentidos, vontades, desejos anseios e perspectivas.

Ao me colocar como analista nesse protocolo, busquei não endurecer, em minhas análises, os textos produzidos pelas crianças em seus protocolos teatrais verbo-visuais. Dessa forma busco com meu texto não apagar os protocolos das crianças, que dizem muito mais do que os sentidos dispersos aqui, mas procuro separar de forma autoral o que são os textos produzidos pelos protocolos e as análises realizadas a partir da vivência desta pesquisadora, que produz outro texto, em outro formato, em outra esfera.

Busquei a partir do protocolo teatral verbo-visual aqui analisado intervir uma posição exterior, provocar novas questões a partir da intervenção de minha posição, meus valores, minhas vivências, minhas problemáticas e minha caminhada acadêmica. Isso requer obviamente um recorte, um enquadramento e um acabamento que fixa e enquadra provisoriamente minhas análises.

Outras análises, outros pontos de ancoragem podem surgir dependendo da posição do analista e das ferramentas de análise, dessa forma o trabalho se mantém aberto a novos olhares e possibilidades de ver e entender essa materialidade rica e produtiva de novos sentidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre o teatro na escola é buscar uma nova visão sobre a linguagem cênica dentro do ambiente escolar, já que está sempre se ressignificando a partir de cada experiência. O papel e a função dessa arte, para as crianças de educação infantil, estão, também, relacionados aos sentidos de escola e vinculados aos processos de escolarização. Mesmo em meio a estes processos, esta pesquisa defende que a aula de teatro é um espaço para se compartilhar amizades, vivenciar experiências nas atividades lúdicas e entrar no mundo do faz de conta.

A escola, responsável pela construção e reconstrução dos conhecimentos, deve dar a oportunidade às crianças da educação infantil de expressar através do teatro as suas emoções, dúvidas e questionamentos acerca do que acontece ao seu redor.

O teatro na escola, bem como a prática dessa arte e a observância dessa linguagem a partir do seu desenvolvimento enquanto produto estético, acaba se desdobrando em outras funções que ultrapassam o fazer artístico. Foi pelo e no evento aula de teatro que se apreendeu sentidos sobre o processo vivenciado de escolarização dessa arte.

Fetichizamos e empoderamos o teatro na escola como produtor de liberdade, de expressão e de autoria; chavões que de certa forma são desmistificados nessa pesquisa com o grupo trabalhado. É possível concluir a partir do enunciado aqui analisado, e nas relações dialógicas das aulas de teatro que os discursos escolarizantes fazem parte do sentido que as crianças colaboradoras dão ao teatro e ao professor de teatro.

Por se tratar de uma primeira experiência com teatro, esses sentidos vivenciados na aula constituirão uma visão primária sobre teatro. Pode-se destacar que a ideia de grupo, o fortalecimento do professor como mediador e detentor da palavra, a repetição de movimentos, de ordens, constituirá o sentido sobre experiência teatral.

Também é de destaque que, mesmo dentro de um processo com severas marcas de escolarização, o teatro ainda continua sendo um modo de rever e repensar o espaço, a escola e o professor. É possível dentro do evento

aula de teatro encontrar espaços de liberdade e criação, seja no desenho de uma grama verde, ou no sorriso estampado de uma auto-representação.

Os protocolos teatrais verbo-visuais se mostram, desse modo, como articuladores desse diálogo, a partir dos quais se torna possível estabelecer relações, sempre dialógicas, com o discurso da criança. Relações que não se esgotam neste trabalho, porque os discursos presentificados nas materialidades produzidas pelo universo infantil são repletos de sentidos. Jamais poderiam ser reduzidos ao olhar de apenas um pesquisador.

Destaco, também, a contribuição desta pesquisa para a triangulação Educação, Linguagem e Teatro. Ao cruzar estas áreas de conhecimento em prol de um objeto ligado à educação infantil, este trabalho extrapola necessidade, não menos importante e urgente, de discutir questões sociológicas e metodológicas desta fase da vida escolar, dando ao discurso infantil um lugar de centralidade nesta investigação.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **Rodas de conversas: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2014.

ARAÚJO, R. K. **No palco, professoras de teatro: Corpo e identidades em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Guanabara, 2. ed - Rio de Janeiro/RJ, 1978.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2^o Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae – **A arte-educação no Brasil** – Editora Perspectiva, São Paulo/SP, 1995.

BARBOSA, Ana Mae – **A imagem no ensino da arte** – Editora Perspectiva, São Paulo/SP, 1996.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRAIT, B. - **Bakhtin: conceitos-chave**. Editora Contexto, São Paulo/SP, 2005.

BRAIT, B. - **Bakhtin: outros conceitos-chave** – Editora Contexto, São Paulo/SP, 2006.

BRAIT, B. - **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana: revista de estudos do discurso. V. 08, N. 02, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1135/showToc>> Acesso em: 20/10/2016.

BRASIL. Presidência da República - **Lei da Acessibilidade n.º 10.098** - Brasília/DF, 2000.

BRASIL. Presidência da República - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394** - Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional (LDB) - n.º 10.172 - Plano Nacional de Educação (PNE), Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Presidência da República – **Lei Federal nº 10.639** - Brasília/DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República - **Lei Federal nº 9.131** - Brasília/DF, 1995.

BUORO, A. - **O olhar em construção** - Editora Cortez, São Paulo/SP, 1996.

BUORO, A. - **Olhos que Pintam** - Editora Cortez, São Paulo/SP, 1996.

CAMPOS, Maria Malta; et. al. - **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, E. P. M. - **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem didática**. Tese de Doutorado. Programa de estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2016.

ESTEVAM, J. Z. - **Arte, Museu, Educação: Uma integração necessária na superação das tecnologias de controle social** - Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

FALCÃO, A. **Pensador**, São Paulo. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjU3Mzlw/>. Acesso em: 12/03/2017.

FARIA, Ana Lucia Goulart de - **Educação pré-escolar e cultura** - Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de - **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. - **Educação, Arte e Vida em Bakhtin** - Belo Horizonte, Editora Autentica, 2013.

GONÇALVES, Jean Carlos - **Artes Cênicas – Caderno de estudos**. Indaial: Asselvi, 2008.

GONÇALVES, Jean Carlos – Circo Negro: o discurso teatral em perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. - **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos - Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões bakhtinianas. In: HAGEMAYER, R.; GABARDO, C.; SÁ, R. **Diálogos epistemológicos e culturais**. W.A. Editores:

Curitiba, 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos - **Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária** - Bakhtiniana: revista de estudos do discurso. São Paulo, v. 08(2), p. 106-126, Jul/Dez.2013.

GONÇALVES, Jean Carlos - **Verbo-visualidades e teatralidades em diálogo: produção de sentidos para o conhecimento em arte e a partir da arte**. Revista Lusófona de Educação. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, v. 28, p.10, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos - **Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi - **Carmen em perspectiva dialógica: reverberações inquietas de um processo de construção dramático-performativa no contexto universitário**. Signótica, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 43-60, jan./jun., 2016.

JAPIASSU, R. - **Metodologia do Ensino de Teatro** - Campinas: Papyrus, 2001.

JOBIM, Solange - **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin** - Papyrus Editora, 1994.

KISHIMOTO, T. - **O jogo e a educação infantil** - Revista Perspectivas. nº 22. UFSC: Florianópolis, 2002.

LOIS, Marcia - **Linguagem dramática na Educação Infantil: Vozes docentes** - Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MACHADO, Maria Lucia de A. - **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998.

MELLO, M. **Corpo e(m) Performance nas aulas de Educação Física: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2016.

MIRANDA, N. - **200 Jogos infantis** - Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

NEWTON, Isaac. PUCSP, **Publicações Científicas**. NOME ORIGINAL Philosophiae Naturalis. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/renansimola/publicacoes.htm>> Acesso em: 12/03/2017.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

REVERBEL, Olga - **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1996.

REVERBEL, Olga - **O Teatro na Sala de Aula** - 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROCHA, Eloísa Acires Candal - **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Ruth. **Os direitos da criança segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche – realidade e ambigüidades** - 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, E. N. - **Atividades Recreativas na 1ª Infância** - Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

SLADE, P. - **O Jogo Dramático Infantil** - São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SOBRAL, A. U. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SPOLIN, Viola - **Improvisação para o Teatro** - São Paulo: Perspectiva, 2005.

TAIACOL, T. - **Vozes da dança na escola: o Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

TELLES, N. - **Pedagogia do Teatro** - Campinas: Paripus, 2013.

TIRIBA, Lea - **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas** - Rio de Janeiro: Ática, 2005.

VIDOR, H. - **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola** - Mediação, 2010.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, M. M. - **Discurso na vida e discurso na arte - Sobre poética sociológica** - Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos, 1976.

VYGOTSKI, L. S. Lezionidi – **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo:

Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. Lezionidi – **Psicologia** - Roma: Editore Riuniti, 1986.

ZABALZA, Miguel A. - **Qualidade em Educação Infantil** – Tradução: Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: ArtMed, 1998.