

Título: As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil.

Aluna: CIBELE WITCEL DE SOUZA nº USP: 5636245

Programa: PIC (sem bolsa)

Orientadora: PATRÍCIA DIAS PRADO

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. Define-se, aqui, Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste estudo, pretende-se questionar o poder de comunicação absoluto dos adultos, trazendo à tona as “vozes” da infância. Considerando que as crianças comunicam-se através de múltiplas linguagens (choros, gestos, balbucios, olhares, falas, silêncios, movimentos), faz-se necessária a “alfabetização” dos adultos nestas outras linguagens e formas de expressão e manifestação infantis. Assim, as Artes, tratando-se aqui das linguagens teatrais, tornam-se um dos eixos fundamentais em construção para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que respeite os direitos das crianças à infância. A pesquisa aponta para uma capacidade poética das crianças pequenas e bem pequenas de interagir com as linguagens teatrais produzidas pelas professoras no espaço educativo da Educação Infantil, bem como também pelos artistas que pensam teatro para as crianças fora do contexto educativo. Além disso, a pesquisa também apresenta e analisa como as crianças revelam possibilidades de vivenciar, experimentar e produzir culturas através das linguagens teatrais.

Palavras - chave: Educação Infantil; Linguagens teatrais; Culturas Infantis

Dedico este trabalho a todas as crianças que têm me educado todos os dias.

Apresentação

Este trabalho foi inspirado na articulação de questionamentos a respeito de três vivências importantes. A primeira é o meu trabalho educativo junto das crianças como professora da Educação Infantil pública do município de São Paulo, no qual tenho mantido uma luta diária defendendo a idéia de que, nestes espaços, as crianças possam viver a infância plenamente, sem um sentido preparatório para o Ensino Fundamental. A segunda é minha experiência como aluna da Cia Paidéia (Alto da Boa Vista/São Paulo) de teatro e integrante do grupo Jovem de teatro da companhia, vivenciando e experimentando o teatro, apresentado algumas peças teatrais no espaço da Cia e fora dele. E a terceira é minha experiência como aluna e pesquisadora na graduação em Pedagogia junto à Faculdade de Educação da USP. Através das leituras e discussões nas disciplinas que tratam de Educação Infantil, das orientações de pesquisa e participação no grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis”, do encontro com crianças bem pequenas e suas professoras no trabalho de campo, busquei estabelecer articulações entre estas três vivências na construção dessa pesquisa.

Essas articulações possibilitaram-me pensar em um diálogo entre teatro e Educação Infantil. As primeiras perguntas foram: seria possível falar de teatro no espaço educativo da Educação Infantil? E como isso seria possível?

Certa vez, antes de iniciar essa pesquisa, montamos – eu e duas colegas professoras – uma peça teatral para apresentar às crianças. A história tratava de um menino que era impedido de atravessar uma ponte por um duende e que, através de charadas, conseguia driblar o duende e passar. Na história, a mãe do menino sempre o alertava para ter cuidado com o duende ao atravessar a ponte. Esta experiência foi muito prazerosa, tanto as professoras quanto as crianças gostaram e se divertiram muito. Depois da apresentação uma criança veio até onde eu estava e falou: “Você era dois, né?” Esses dois a que ela se referia eram o menino e o narrador da história, os quais eu interpretava. Esta pergunta me trouxe a perspectiva de que para descobrir e compreender como acontece o jogo no teatro é preciso vivenciá-lo. Eu não conseguiria

explicar com palavras que no teatro podemos jogar com os personagens. Esta compreensão só se tornou possível através da experiência teatral.

Mais tarde, observei as crianças brincando de “duende da ponte”, dividiram os personagens e foram brincar. Durante a brincadeira, na primeira vez em que o menino volta dizendo que o duende não deixou que ele passasse, ao invés de apenas o alertar, como na peça, a Mãe – interpretada por uma menina – foi atrás do duende e o interpelou. Dessa forma, o conflito é resolvido e a brincadeira é reiniciada. Na segunda vez, entretanto, a mãe não sai atrás do duende. As crianças descobriram, através da experiência de brincar de “duende da ponte”, o que eu identifiquei, também no decorrer da presente pesquisa, observando, registrando e analisando as brincadeiras teatrais de crianças e professores, como um elemento importante no teatro: o conflito teatral.

No presente trabalho, iniciarei abordando os problemas e as justificativas para a realização dessa pesquisa, assim como, seus objetivos e metodologia. Em seguida, trarei os principais resultados da pesquisa, nos quais discuto as possibilidades das crianças pequenas e das bem pequenas vivenciarem, experimentarem e produzirem linguagens teatrais na Educação Infantil, assim como, de estabelecerem diálogos com as linguagens teatrais produzidas para elas pelos adultos - artistas e professoras. Discutirei ainda, a capacidade poética das crianças de vivenciarem as linguagens teatrais. Além disso, trarei elementos para pensar a construção de como ser professora e professor na Educação Infantil e a consolidação de uma Pedagogia da infância fundamentada nas Artes. Por fim, nas considerações finais, vislumbro a necessidade de futuras pesquisas, na continuidade de um aprofundamento do estudo da produção teórica do teatro.

O presente trabalho foi apresentado no congresso XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), que ocorreu nos dias 21 a 23 de março de 2010.

1. Problemas e Justificativas

Compreende-se, aqui, por um lado, por linguagens teatrais para as crianças os espetáculos teatrais produzidos pelos adultos – artistas, professoras e professores –, nos quais a relação platéia/palco é clara. Por outro lado, entende-se por linguagens teatrais pelas crianças todas as experiências dramáticas realizadas pelas crianças pequenas e bem pequenas, as quais, como diz Slade, “não sente[m] tal diferenciação [platéia/palco], particularmente nos primeiros anos - cada pessoa é tanto ator como auditório” (1978, p. 18). Procura-se, ainda, diferenciar as experiências dramáticas vividas pelas crianças dos espetáculos teatrais criados pelos adultos para resguardar a espontaneidade da atuação infantil, que não está fundamentada nos aspectos formais que o teatro (espetáculo) impõe (KOUDELA, 1984).

Manferrari (2000) discute essas especificidades do teatro com crianças bem pequenas, trazendo um percurso de laboratório teatral em ateliê na Itália em que as linguagens teatrais para e pelas crianças acontecem juntas: em um primeiro momento, há uma narração teatral e, em um segundo, as crianças são convidadas a entrar no jogo teatral. Esse percurso tem o nome de “scarabocchi teatrali” (p.147), ou seja, garatuja teatral. Partindo da convicção de que as crianças bem pequenas são capazes de se comunicar através da expressão corporal, a garatuja teatral é embasada na intencionalidade comunicativa.

Considerando a expressão corporal como a mais significativa forma de comunicação na infância e compartilhando a concepção de teatro infantil defendida por Benjamin (1984) no teatro infantil proletário como um espaço que garanta a plenitude da infância, no qual os adultos aprendem observando as crianças, esta pesquisa investiga as linguagens teatrais para e pelas crianças na tentativa de contribuir para o questionamento das formas de comunicação autoritárias dos adultos – em contraponto às múltiplas formas de expressão das crianças, vislumbrando sua complementaridade – baseadas apenas no verbo (BECCHI, 1994).

A primeira infância possui suas especificidades, ou seja, modos de ver, de pensar, de sentir e de comunicar próprios. Assim, colocar em evidência as vozes das crianças, principalmente daquelas que ainda não falam, como diz Becchi, é considerar a comunicação para além do verbo, dando espaço e direito às suas linguagens.

“A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem mãos / cem pensamentos / Cem modos de pensar / de jogar e de falar. / Cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar. / Cem alegrias / para cantar e compreender. / Cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar. / Cem mundos / para sonhar. / A criança tem / cem linguagens / (e depois cem, cem, cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem as mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e de maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: / de descobrir um mundo que já existe / E de cem / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas / que não estão juntas. / Dizem-lhe: / que as cem não existem / A criança diz: / ao contrário, as cem existem” (Loris Malaguzzi apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Se passarmos a considerar as cem linguagens com as quais as crianças se comunicam, como diz Malaguzzi, é possível trazer à tona as vozes daquelas que “supostamente” não sabem falar de si. Esta pesquisa busca questionar a pedagogia escolarizante e cognitivista, presente na Educação Infantil, que considera a linguagem da palavra – comunicação adultocêntrica, como diz Perrotti (1982) – como única linguagem legítima e possível.

Na tentativa de construir uma Pedagogia da Infância que considere essas múltiplas linguagens das crianças, faz-se necessário trazer o campo das Artes para dialogar com a educação. Neste encontro, percebe-se uma lacuna, já que, ao trazer a comunicação do corpo para relativizar o senso pedagógico, que diz ser o verbo o mobilizador da educação na infância, as Artes questionam a pedagogia escolarizante na educação das crianças pequenas e bem pequenas (FARIA e RICHTER, 2000).

A arte possibilita, através da ação gestual e simbólica da matéria, construir representações significativas e específicas, cuja transformação lúdica da realidade material proporciona às crianças e suas professoras um canal exclusivo para abordar e elaborar significados importantes, como o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Dessa forma,

essas experiências poéticas, implicam no acolhimento da imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo, essa transfiguração, que traz a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem, instaura sentidos ao estar juntos no mundo (RICHTER, 2007).

Tendo isso em vista, busco investigar, além das experiências poéticas inventadas e vivenciadas por crianças, professoras e artistas, também o modo como as Artes vêm ou não sendo construídas como um dos fundamentos da Educação Infantil, tratando aqui, especialmente, das linguagens teatrais. A investigação e a reflexão sobre essas experiências constituem-se em uma tentativa de contribuir para a construção de uma Pedagogia fundamentada nas linguagens estéticas e poéticas possíveis dentro do espaço educativo da Educação Infantil, as quais estão sendo negadas.

Dessa forma, discutir e pensar as linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças constitui uma tentativa de contribuir para a “alfabetização” dos adultos da Educação Infantil nas diversas linguagens da infância, construindo, assim, formas para ser professora e professor de crianças pequenas e bem pequenas, profissão que está sendo inventada (MANTOVANI e PERANI, 1999).

Pensando, este estudo, como uma tentativa inovadora do ponto de vista da temática pesquisada, além de investigar as crianças e as professoras dentro do espaço educativo da Educação Infantil, fez-se necessário investigar a produção teatral feita para e pelas crianças fora desse espaço, como uma tentativa de trazer dados distintos e novos elementos que permeiam a linguagem teatral, articulando com a construção de novas problemáticas para um tema tão recente no Brasil.

Huizinga (1971), ao discutir o jogo, admite uma ligação deste com o domínio da estética, havendo nele uma tendência para ser belo, sendo possível pensar em uma ligação entre o lúdico e a estética. Koudela (1984) diz ter encontrado o verdadeiro sentido do Jogo Teatral quando os parceiros estão realmente envolvidos na ação lúdica.

Considerando esta ligação entre o lúdico e a estética, e que as crianças conhecem e sentem o mundo pela brincadeira, valeria perguntar se seria possível e como seria possível uma “brincadeira teatral infantil”¹ ? Além disso, se, no espaço

¹ O termo “brincadeira teatral infantil” é utilizado por Slade (1978).

educativo pesquisado, as crianças pequenas e bem pequenas têm a oportunidade de vivenciar experiências poéticas através das linguagens teatrais? E, por último, quando a proposta pedagógica desse espaço traz a preocupação com as experiências poéticas através das linguagens teatrais, se reconhece que as crianças são reprodutoras e produtoras de culturas?

Para pesquisar estas possíveis manifestações poéticas das crianças é necessária a desvinculação das amarras que nos impedem de ter um olhar mais sensível e profundo sobre as suas produções culturais. Nesse sentido, elas precisam ser vistas com olhar livre, criadas por seres falantes e criativos, principalmente, quando ainda estão fora das tradicionais tutelas sociais tais como os padrões escolares, restritivos da imaginação e da criatividade (GOBBI, 2007). Sendo assim, a professora das crianças pesquisadas considera que o teatro ou jogo dramático está presente no seu trabalho educativo na creche? De que formas? Ela propõe brincadeiras teatrais para as crianças e/ou com as crianças?

Considerando o conceito de cultura trazido por Larraia (2007), para quem cultura é todo comportamento aprendido, ou seja, todas as possibilidades de realização humana, as culturas infantis são as capacidades das crianças pequenas e bem pequenas de produzir culturas através da transformando da natureza, estabelecendo múltiplas relações com adultos e outras crianças, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 2009). Quais as culturas infantis produzidas pelas crianças através das linguagens teatrais? Estas linguagens revelam novas invenções e criações das crianças, quais são?

Para além dos espaços educativos, constitui direito das crianças terem espaços e tempos que possibilitem produzir culturas e interagir efetivamente com as culturas existentes. Para isso, é preciso construir novos olhares sobre a infância, não a considerando como fase da vida menos importante e inútil de seres não pensantes e que não tem direito a nada muito elaborado, como critica Neto (2003), quando aborda o teatro para crianças – um ensinamento à Pedagogia.

Neto (2003) discute os preconceitos em relação à infância que permeiam a produção teatral para as crianças, problematizando as “pecinhas” produzidas para as crianças e defendendo a produção de peças teatrais com qualidade para as mesmas. O

autor questiona dez elementos presentes nestas “pecinhas”: o excesso de supostas intenções didáticas que trazem um texto “bem explicadinho” e que não reconhecem a capacidade das crianças de entenderem simbologias, alegorias, metáforas; o uso de humor fácil e grosseiro que aproxima a linguagem da peça à da televisão; o excesso de efeitos de recursos tecnológicos que afastam os autores das especificidades da linguagem teatral; a obsessão pela lição de moral na dramaturgia infantil que impossibilita às crianças vivenciarem a arte teatral por si mesma; a infância como alvo de um mercado oportunista feito de olho na bilheteria, que reproduz a linguagem televisiva e dos filmes da Disney, por exemplo. Esse teatro possui narrativas pobres, repletas de chavões vazios e diálogos redutores; a participação forçada da platéia, fora de contexto; a camisa-de-força dos rótulos que tenta enquadrar tudo em faixas etárias; a síndrome do nariz de palhaço que é a utilização da linguagem do clown inadequadamente, ou seja, sem ser estudada e trabalhada; o desleixo nos diálogos, ou seja, o uso de diálogos descuidados, frases mal construídas, idéias truncadas, sem o compromisso com a profundidade e a criatividade do texto literário; e a vinculação de peças a sorteios de produtos.

Considerando esses preconceitos em relação à infância que permeiam a produção teatral para as crianças, valeria finalmente perguntar, nesse estudo, quais os critérios que vem sendo utilizados pelos artistas que pensam o teatro para crianças bem pequenas? Quais as especificidades no processo de construção das peças, na relação platéia/artistas, por exemplo? E na relação com a educação, como seria essa produção cultural para as crianças - tratando aqui, das linguagens teatrais - dentro dos espaços educativos da Educação Infantil?

2. Objetivos

A infância, enquanto in-fans, indicando aquele que não sabe falar, é não-palavra da qual se fala e para a qual se fala, mas que, por definição, não pode replicar com palavras e falar de si (BECCHI, 1994). Assim, faz-se necessário “não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala” (PRADO, 1999, p. 111). Considerando isso, pretende-se nesta pesquisa investigar as linguagens estéticas, especificamente as teatrais, dentro do espaço educativo como uma das possibilidades de comunicação e construção de culturas com e entre as crianças e, principalmente, como uma das possibilidades de viver plenamente esta fase da vida – a infância.

Com o objetivo de investigar as linguagens teatrais para e pelas crianças da Educação Infantil, ou seja, as experiências poéticas acerca das linguagens teatrais vividas por elas, busco considerar, na diversidade de gênero, de idade, de classe social, as culturas da infância – produzidas para as crianças, e as culturas infantis – produzidas pelas crianças (PERROTTI, 1990).

Ao investigar a produção de culturas pelas e para as crianças através das linguagens teatrais, este estudo pretende contribuir para a construção de maneiras de ser professora e professor das crianças pequenas. A presente investigação volta-se, assim, para uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil fundamentada nas Artes, que permita considerar a experiência de corpos diversos nas primeiras aprendizagens, com destaque “à imaginação poética, à alegria e a complexidade de aprender, ao direito à beleza e à comunicação não-verbal” (FARIA e RICHTER, 2000, p.104).

3. Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo, por meio do qual é possível focalizar a realidade complexa e contextualizada. Considerando a importância das técnicas de observação para descobrir aspectos novos de um problema, principalmente quando não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), realizou-se uma pesquisa de campo.

O espaço educativo pesquisado foi uma das três creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo, escolhida em razão da abertura demonstrada para a realização da pesquisa. Acresce ainda que, no momento do contato com o coordenador pedagógico, este colocou uma preocupação com as Artes no trabalho educativo realizado com as crianças.

Para a realização da pesquisa de campo, solicitei autorização, através de termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1), junto à direção da creche pesquisada.

A instituição selecionada educa aproximadamente 180 meninos e meninas de 4 meses a 5 anos e 11 meses, divididos em 3 agrupamentos, definidos por proximidade etária. São filhas e filhos de alunas (os), funcionárias (os) e docentes da Universidade que participam de seleção socioeconômica pelo COSEAS (Coordenadoria de Assistência Social, responsável pela Divisão de Creches e Pré-escolas) para ocupação de vagas nas Creches/Pré-Escolas. As inscrições ficam abertas durante todo o ano e as seleções são realizadas anualmente em fevereiro e março.

Tendo acompanhado um desses agrupamentos, com cerca de 60 meninos e meninas entre 3 a 4 anos, pude notar que, em determinados momentos, o grupo era subdividido em 4 grupos, com uma professora para cada grupo menor.

Na observação de campo, registrei o cotidiano das crianças, com roteiro prévio (anexo 2), duas vezes por semana durante dois meses, privilegiando momentos em que elas estivessem em espaços livres, mas acompanhando também alguns momentos de atividades dirigidas por uma das professoras, que foi escolhida devido à abertura e ao

interesse demonstrado pela pesquisa. A coleta de dados ocorreu através do registro em caderno de campo, priorizando os momentos das brincadeiras livres e dirigidas.

Nesses momentos, observei brincadeiras de faz-de-conta, dramatizações livres pelas crianças, brincadeiras dramáticas propostas pela professora, brincadeiras com diversos brinquedos e materiais, momentos de contação de histórias, além de realizar conversas informais com as crianças e aceitar seus convites para as brincadeiras.

Esta atitude de participar com intenção fundamental de observar é uma das características que vem sendo apontada pelos estudos recentes sobre metodologias de pesquisas com crianças, ainda mais na especificidade das crianças pequenas e bem pequenas (FARIA, DEMARTINI, e PRADO, 2009).

Apesar de minha experiência como professora de crianças pequenas, também vivenciei os desafios colocados pelas crianças – neste momento, como pesquisadora, que tinha como objetivo colocar suas expressões e manifestações teatrais em evidência. As crianças desestabilizaram as concepções adultocêntricas criticadas nessa pesquisa, apontando para a possibilidade de construção de uma Educação Infantil emancipatória para elas, para suas famílias, professoras, pesquisadora, e para a sociedade.

Também realizei uma entrevista semi-estruturada com a mesma professora de quem acompanhei as atividades dirigidas, com roteiro prévio (anexo 3). A entrevista foi realizada, com hora marcada, em uma sala de reuniões da creche. Durante a entrevista não houve interrupções ou barulho que atrapalhasse, dessa forma, o ambiente contribuiu para uma conversa tranqüila com a professora.

Enfrentando ainda o desafio da escassez de produção teórica que discutisse as especificidades das relações do teatro com as crianças pequenas, recorri à produção recente brasileira no campo específico da Educação Infantil e à produção teórica italiana sobre teatro para as crianças pequenas e bem pequenas. Como fonte complementar de coleta de dados, fiz uma entrevista semi-estruturada (anexo 4) com um artista, participante de um grupo de teatro profissional². Esse grupo realiza

² Agradeço a disponibilidade para realização da pesquisa de Luiz André Cherubini e do grupo teatral Sobrevento.

pesquisas teóricas e práticas sobre teatro para bebês e que está envolvido num processo de implementação do mesmo no Brasil.

4. Principais resultados da pesquisa

4.1 Possibilidades das crianças pequenas e bem pequenas de vivenciar, experimentar e produzir linguagens teatrais na Educação Infantil

“Eu sou a Branca de Neve e vou salvar meu príncipe. Vou matar você.” (Laura³, caderno de campo 22/09/2009)

Através da observação das crianças no espaço educativo pesquisado e da entrevista com uma de suas professoras, foi possível perceber que as linguagens teatrais estavam presentes tanto nas brincadeiras e dramatizações propostas pela professora e construídas junto com as crianças, por exemplo, nas propostas de dramatizações de trechos de histórias contadas, como nos momentos de brincadeiras livres das próprias crianças, por exemplo, nas brincadeiras de imitar animais ferozes ou de inventar personagens. Em ambos os momentos, as crianças eram protagonistas e reproduziam, criavam e inovavam as linguagens teatrais juntamente com sua professora.

Em espaços e tempos organizados pelas professoras de forma que as possibilidades de fantasiar, inventar e imaginar acontecessem, percebi as crianças construindo linguagens teatrais. Nesse contexto, notei que elas brincaram de imitar animais, de diferentes modos de comer, de agir, de comunicar-se, criaram personagens e ações dramáticas, além de ter feito combinados de ações dramáticas a serem realizadas nas brincadeiras, ou seja, inventaram textos dramáticos. Dessa forma, pode-se dizer que a organização do espaço educativo tal como foi feita pelas professoras contribuía para a construção de linguagens teatrais entre as crianças.

Assim como Benjamim (1984) retrata no teatro infantil proletário, as observações também revelam as linguagens teatrais na Educação Infantil como uma possibilidade

³ Todos os nomes das crianças apresentados aqui são fictícios

para garantir a plenitude da infância, na qual o jogo e a realidade se confundem e o papel do adulto é exclusivamente o de observador. Além disso, cada ato ou gesto infantil se torna um sinal do mundo em que as crianças vivem e comandam. Assim, nesse jogo cênico das crianças, as suas infâncias realizam-se e, durante a representação, elas instruem e educam as professoras.

Em todos os momentos em que o jogo dramático esteve presente no espaço pesquisado, o elemento essencial ao jogo, que, segundo Huizinga (1971), é o prazer, também esteve presente. Pode-se dizer, portanto, que ocorreram distintas e diversas brincadeiras teatrais infantis.

Em um dos momentos observados, um grupo de crianças brincava de ônibus que tinha fogo e, por isso, ninguém podia passar perto. Segundo as crianças, isso aconteceu porque o ônibus era de tubarão: “- Ninguém pode passar. É um ônibus que tem fogo. É que ele é de tubarão.” (Pedro - caderno de campo 23/09/2009).

Durante a brincadeira chegou outro grupo de crianças que se disseram matadoras de tubarão. Mataram o tubarão. Então todos se dispersaram e foram fazer outras coisas. Dentro de uma lógica linear e racional adulta, e dentro das nossas concepções do que seja um tubarão, a brincadeira inventada pelas crianças não teria sentido algum. Entretanto, dentro do contexto em que as crianças a criaram, a história tem verossimilhança, ou seja, esse tubarão, com várias possibilidades de ser no campo da imaginação, foi morto, encerrando o problema do fogo, ou seja, não existe mais fogo porque o ônibus não é mais de tubarão, a brincadeira acabou porque o conflito da brincadeira teatral foi resolvido.

A questão do conflito na brincadeira teatral apareceu em outro momento em que a professora contou uma história, na qual o personagem Kraken havia destruído os barcos que estavam navegando. Mais tarde observei as crianças brincando de Kraken. Algumas estavam no seu barco enquanto as outras tentavam destruir os barcos. Então uma criança saiu da brincadeira e disse que iria ser avião, pois assim o Kraken não poderia pegá-la. Ela voou apenas uma vez e voltou a ser um barco. Nesse momento, ela descobriu que não era possível brincar de Kraken (brincadeira teatral) sem o conflito, que nesta brincadeira era o perigo de ser destruído pelo Kraken.

Assim como no teatro o conflito é um elemento extremamente importante era também nas brincadeiras teatrais das crianças, tanto na brincadeira do ônibus como na brincadeira do Kraken. Não era possível continuar a brincadeira sem o jogo dramático entre os personagens. Vê-se, portanto, que as crianças descobriram, através da experiência dramática nas brincadeiras teatrais, um elemento importante da linguagem teatral.

Dialogando com Spolin (2008), quando diz que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (p.3), pode-se dizer que o aprendizado das crianças sobre elementos das linguagens teatrais, como o conflito teatral, aconteceu através da experiência dramática juntamente com seus pares. Assim, o aprendizado e o conhecimento não tinham como centralidade os adultos, mas, sim, as experiências trocadas entre as próprias crianças.

Em outros momentos, as brincadeiras teatrais foram propostas pela professora, como na brincadeira de Lobo, quando todos dramatizavam o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho. Em uma caixa imaginária – ou seja, que existia apenas no campo da imaginação –, a professora pedia que cada uma das crianças pegasse sua fantasia imaginária para a brincadeira. Como resultado, surgiram Chapeuzinhos Vermelhos, Super heróis, Caçadores, Cachorros, Gatinhos, Princesas etc. Todos os personagens iam visitar a Vovó (interpretada pela professora) para levar docinhos e guloseimas (cada um escolhia o que levava na sua cesta), mas quando chegavam lá, não era a Vovó, era o Lobo disfarçado; o auge da brincadeira ocorria no momento em que todos os personagens fugiam do Lobo. A brincadeira, num primeiro momento, era uma proposta da professora, mas, no seu decorrer, as crianças e a professora a recriaram:

Professora: “- Agora vamos fazer a polenta, filhinhos!”

Julia: “- Eu não sou filhinha”.

Professora: “ - Então o que você é?”

Julia: “Miau miau miau”.

(caderno de campo 10/11/2009)

Outra brincadeira teatral proposta pela professora foi a mãe-polenta. Esta brincadeira constitui-se num jogo dramático entre a “mãe” com “seus filhos e suas

filhas”. Entretanto, no decorrer da brincadeira, as crianças criaram novos personagens, como cachorros, gatos, passarinhos, incluíram-se como participantes da história e também inventaram outras formas para o desfecho, modificaram as falas, inventaram situações novas, criaram outros rumos para a história e para a brincadeira.

Para construir uma Pedagogia da Infância, em que esteja presente a brincadeira teatral, é necessário que os espaços e tempos sejam organizados de forma a proporcionar às crianças possibilidades de criar e recriar a partir das vivências e trocas entre seus pares e através do acesso a bagagem cultural adulta, ou seja, o arsenal de histórias e brincadeiras trazido pela professora. Dessa forma, uma cultura para a infância, como diz Perrotti (1982), pode torna-se uma cultura pela infância, nas quais as crianças consomem, transformam e reinventam novas possibilidades de culturas infantis.

Durante as observações, percebi as crianças combinando e criando seus textos dramáticos antecipadamente; notei que elas combinavam regras e maneiras de realizar as brincadeiras dramáticas junto com a professora e entre elas. Isso acontecia principalmente no início de brincadeiras dirigidas, por exemplo, no caso da brincadeira do Lobo, na qual havia uma proposta de um jogo dramático entre o Lobo e os personagens que iriam visitar a Vovó. Também na brincadeira mãe-polenta observei uma criança combinando com as outras para oferecerem a polenta quando ela começasse a interpretar a gatinha, para que esta pudesse negar a polenta, estabelecendo um jogo dramático entre esses personagens. Dessa forma, havia a construção de textos dramáticos das crianças junto com a professora.

Todavia, na maioria das brincadeiras observadas nesse espaço educativo, as crianças também improvisavam suas brincadeiras teatrais, ou seja, as falas, textos, ações dramáticas eram criadas no momento em que a brincadeira estava acontecendo.

Lazzaratto (2003), ao discutir a improvisação no teatro, diz que esta traz percepções apreendidas em algum momento, mas não elaboradas no discurso. Além disso, o ator, ao utilizar-se desses conhecimentos, lança-se em um terreno movediço que certamente será transformador.

Dentro do espaço educativo da Educação Infantil não é possível discutir esse processo sistematizado de criação que discute Lazzaratto (2003), já que não é o lugar

do trabalho do ator, nem do ensino do teatro, mas sim o lugar das crianças viverem plenamente suas infâncias. Entretanto, pode-se dizer que o mesmo acontecia com as crianças nas suas brincadeiras teatrais, já que elas estavam também em um processo de criação destas. As crianças improvisavam suas brincadeiras a partir de elementos já apreendidos em algum momento de suas vidas, que nas brincadeiras teatrais passavam a fazer parte de suas experiências concretas. Através destas observações, é possível conhecer quem são as crianças e as diversas experiências que elas possuem.

Assim, as percepções trazidas pelas crianças ao improvisarem suas brincadeiras teatrais foram construídas na interação com os adultos e com as outras crianças. Faz-se necessário, dessa forma, pensar na importância de oferecer elementos – cultura para a infância – para que, nessas improvisações, as crianças ampliem suas possibilidades de produzir suas próprias culturas.

As crianças estão imersas em uma cultura para a infância que foge dos muros do espaço educativo, ou seja, que está presente na vida delas em todos os outros espaços em que elas vivem. Esses elementos apareceram quando, por exemplo, a professora pediu para que as crianças pegassem na caixa imaginária suas fantasias imaginárias, e quase todas utilizaram personagens da Disney, ou outros personagens amplamente divulgados pela mídia.

Nesse momento, a professora não disse que esses personagens não eram interessantes e que não poderiam entrar na história. Se fizesse isso, certamente impediria o andamento da brincadeira. Entretanto, cabe a ela, na sua função de professora, avaliar esses elementos, preparar e oferecer às crianças novos elementos e possibilidades para suas brincadeiras teatrais. Disso decorre que, assim como coloca Bufalo (1997), a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada para evitar o improviso, mas permitir o imprevisto, possibilitando que as crianças se tornem crianças e vivam a infância.

A professora faz isso, por exemplo, quando traz elementos, histórias e personagens da mitologia grega para o cotidiano das crianças. Ao ampliar o repertório de construções culturais para as crianças, ela está ampliando as possibilidades de construções de brincadeiras teatrais pelas crianças, ao mesmo tempo em que amplia também o seu próprio repertório cultural.

Através da entrevista, a professora fala a respeito de um projeto sobre mitologia grega realizado anteriormente com as crianças:

“(...) eu comecei com a história de quando tem uma festa no Olimpo e que a deusa da Discórdia joga um bilhete para a deusa mais bonita do Olimpo e todas se julgavam a mais linda (...) Depois então nós escolhemos os personagens. Quem seria Zeus. A maioria queria ser Zeus. Já outros escolheram personagens que não estavam na história contada, como o Poseidon, porque uma vez eu contei a história dele. E as meninas queriam ser a deusa do Amor. Então fizemos algumas vestimentas com jornal. Eu lembro-me que a Julia era a única que queria ser a deusa da Discórdia, com aquele olharzinho. E nós encenamos e fizemos a brincadeira. Cantamos algumas músicas gregas. E na interação um pintou o rosto do outro. Era mais importante interagir mesmo. Não tinha este foco para o teatro, mas tinha a dramatização, tinha a brincadeira em si (...)”⁴

Além de trazer elementos e possibilidades para as brincadeiras teatrais, ao contar uma boa história, a professora está provocando o imaginário das crianças, criando a oportunidade de elas operarem um filme por intermédio das imagens que surgem no decorrer da narrativa. Vale dizer que esses caminhos podem conduzir a uma interação entre o lúdico, o criativo, a estética e as artes (ZURK, 2008).

Segundo Desgranges (2004), saber ouvir histórias possibilita contar histórias e, quem sabe ainda, sentir-se motivado a fazer histórias. Assim, a professora está não só possibilitando a ampliação do repertório de brincadeiras teatrais, na medida em que as crianças têm novos componentes – histórias e elementos da mitologia grega – para brincar e recriá-los, mas, também, contribuindo com elementos para que essas crianças façam suas próprias histórias.

4.2 Diálogos das crianças pequenas e bem pequenas com as linguagens teatrais produzidas para elas pelos adultos - artistas e professora

Segundo o artista entrevistado, o teatro para bebês traz possibilidades de descortinar coisas e construir um teatro que poderia ter sido e não foi ou que deixou de ser. O teatro que foi religião, festa, carnaval, brincadeira, jogo transformou-se no teatro italiano – fruto de uma evolução de linha reta e contínua –, o qual separou o ator do

⁴ Entrevista realizada com a professora dia 17/11/2009.

expectador. Se antes o expectador estava colocado numa mesma festa, num mesmo carnaval, agora está em um teatro para ver e assistir, com uma série de regras a serem seguidas.

Dessa forma, esse grupo traz o teatro para bebês como possibilidade de ampliar o potencial estético e comunicativo também no teatro para jovens e adultos, o que ocorre à medida que este teatro desmonta uma situação de palco/platéia que se constituiu ao longo da história do teatro. Da mesma forma, as pesquisas científicas recentes no campo da primeira infância, trazendo as especificidades das crianças bem pequenas, têm revelado novas formas de pensar e conceber a infância e sua educação para além dos seis anos na Educação Infantil, ou seja, a educação das crianças mais velhas na escola (PRADO, 2009).

Considerando, como diz Sormani (2004), que o teatro infantil é ligado às culturas para a infância e que estas culturas são todas as atividades, conhecimentos que os adultos produzem para a infância, o teatro para crianças é aquele que envolve a criança a partir de um regime de experiência cultural que lhe é específico, a partir de sua forma particular de estar no mundo. Dessa forma, o teatro não passa sem deixar marcas. Constrói nas crianças e nos adultos uma formação humanista emancipatória, transformando-se em um poderoso instrumento de combate ao ceticismo, à ignorância, à mediocridade, ao preconceito e, principalmente, ao adultocentrismo que considera apenas a palavra como linguagem possível.

Como diz Perrotti (1982), as crianças produzem culturas infantis interagindo com as culturas para a infância existentes e inventando outras. Ao entrar em contato com as linguagens teatrais produzidas para elas – culturas para a infância –, as possibilidades de produzir linguagens teatrais são ampliadas, já que são oferecidos novos elementos para elas utilizarem nas suas brincadeiras teatrais.

A experiência italiana chamada “Scarabocchi Teatrali”, ou seja, Garatuja Teatral, na qual, em um primeiro momento, os artistas fazem uma narração teatral e, em um segundo, a criança entra no jogo teatral (Frabetti 2007, Manferrari 2009), possibilita-nos refletir sobre a ausência desse tipo de experiência com as crianças pequenas e bem pequenas brasileiras.

Nessas experiências italianas, como conta Frabetti (2007), durante o laboratório teatral, são utilizados elementos do teatro, como ritmo, consciência do gesto e comunicação corpórea. A base do projeto de laboratório teatral é apresentar às crianças um catálogo de movimentos, de gestos e de imagens corporais que possa oferecer sugestões a elas e convidá-las a descobrir uma comunicação que vai para além da verbal.

Entretanto, as pesquisas e produções de teatro para crianças pequenas e bem pequenas são escassas no Brasil. Dessa forma, as crianças, dentro do espaço de Educação Infantil, raramente têm acesso a essas produções realizadas pelos (as) artistas. Isso não significa que não existam produções, dentro do próprio espaço educativo, de linguagens teatrais para as crianças. Nesse caso, essas linguagens não acontecem da mesma forma que no espetáculo teatral, mas, sim, nos momentos em que as professoras contam e dramatizam histórias, propõem brincadeiras dramáticas com as crianças, cantam e dançam com elas, planejam, organizam e propõem tempos e espaços para que as próprias crianças contem histórias e proponham brincadeiras teatrais.

4.3 A capacidade poética de vivenciar as linguagens teatrais das crianças pequenas e bem pequenas

“a experiência demonstra que as crianças compreendem tão bem quanto os adultos tudo o que merece ser compreendido” (BRECHT apud DESGRANGES, 1998, p.44).

Os dados da entrevista com o artista trazem uma concepção de criança plena, capaz de maravilhar-se, de encantar-se, de emocionar-se com um espetáculo, independentemente da idade. O artista relata a experiência de um espetáculo para bebês, em um Festival de Arte em Madrid, chamado “Teatralia”. Este espetáculo – apresentado pela companhia espanhola “La Casa Incerta”, especializada em teatro para bebês, dirigida por Carlos Laredo – serviu como inspiração para o grupo.

“(…) era um espetáculo que falava de água, e os bebês ficavam sozinhos encaixados em almofadas que eram uma espécie de pente. E ficaram meia hora concentrados no espetáculo. E neste espetáculo os artistas se colocavam na postura igual dos bebês, não se valiam de coisas sofisticadas, rebuscadas e exageradas. Não eram pensamentos feitos sobre pensamentos, não eram jogos de palavras, de conceitos. Eram coisas que realmente colocavam todos no mesmo plano que os bebês, ou seja, um espetáculo muito simples muito tocante e muito poético. A atriz colocou uma gota de água na mão de cada bebê. E os bebês não tomavam essa água, não jogavam fora, não limpavam na roupa, de modo que essa água não era água, porque a água de todo dia eles jogam no chão, a água de todo dia eles bebem. E eles seguravam essa água como se ela fosse uma pedrinha, e naquele momento aquela água tinha uma dimensão poética (...)”⁵

O artista diz que esta experiência questiona a relação de poder e superioridade do adulto sobre a criança, sendo que os adultos têm muito a aprender com as crianças, principalmente tratando-se de emoções e dimensões poéticas. Discute ainda que o fato de as crianças não produzirem lucro não significa que elas não sejam plenas. Elas são plenas emocionalmente, são plenas nas capacidades, inclusive na capacidade de se deslumbrar, de transcender. O espetáculo mencionado acima comprova que os bebês são capazes de uma dimensão poética.

Richter (2007) discute a importância dessa dimensão poética que advém do encantamento dos corpos diante das primeiras admirações com o mundo, que convocam o corpo infantil a decifrá-lo e interpretá-lo no ato de narrar e encenar através de suas brincadeiras, vivenciando uma experiência de comunhão entre corpos, linguagens – tratando, aqui, das teatrais – e mundo.

Assim, a arte é definida aqui como uma aventura em direção ao desconhecido. Assegurando que as crianças pequenas e bem pequenas têm capacidade poética, pois se aventuram em universos desconhecidos no espaço e no tempo, pode-se dizer que, embora carreguem o estereótipo de suas incapacidades, de tudo aquilo que não podem fazer, elas produzem culturas (LAREDO, 2003).

Esta perspectiva de capacidade poética dialoga com as teorias recentes da Educação Infantil, que consideram que as crianças pequenas e bem pequenas são plenas e produtoras de culturas. Sendo as culturas infantis a capacidade das crianças

⁵Entrevista realizada com o artista em 28/08/2009.

de produzirem culturas, transformando a natureza, estabelecendo múltiplas relações com adultos e crianças, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (Prado 2009).

O teatro para as crianças bem pequenas possui uma especificidade: nele a “*forma é o conteúdo*”⁶, o que é possível perceber no relato de Cherubini. No espetáculo relatado, a poesia e o encanto estão na forma como a atriz se comunica com os bebês. Esta maneira de o teatro pensar a relação dos conteúdos com as crianças bem pequenas dialoga com as teorias recentes no campo da Educação Infantil. Nessas teorias, os “conteúdos” que podem estar presentes na educação das crianças bem pequenas são suas vivências e experiências com as outras crianças e professoras através das brincadeiras e das Artes, ou seja, são suas formas de estar, interagir e recriar o espaço educativo.

Dessa forma, esse diálogo entre conteúdo e forma nos indica a necessidade – se queremos estabelecer uma comunicação mais efetiva com a infância – de uma Pedagogia não escolarizante na Educação Infantil, ou seja, sem “conteúdos” que preparam as crianças para o Ensino Fundamental, como critica Arelaro (2005), mas, sim, aberta às “formas” de vivências e experiências poéticas entre as crianças e entre elas e suas professoras.

4.4 Construção de como ser professora e professor na Educação Infantil

Considerando que as crianças se comunicam através de diferentes linguagens (choros, gestos, balbucios, olhares, falas, silêncios, movimentos), faz-se necessária a “alfabetização” dos adultos nestas outras linguagens e formas de expressão e manifestação infantis.

Dessa forma, as linguagens teatrais trazem possibilidades para conhecermos as crianças e nos comunicar com elas, utilizando outras linguagens além da verbal. Assim, esta profissão – professora de Educação Infantil – que está sendo inventada, como diz

⁶Colocação utilizada por Andrea Gronemeyer – diretora de teatro na Alemanha. A artista ministrou, em setembro de 2009, durante o III Festival Internacional de Teatro para a Infância e Juventude da Cia. Paidéia de Teatro, uma oficina sobre: Critério, Estética e Qualidade do Teatro Infanto-Juvenil. Ao discutir conteúdo no teatro infantil, ela identifica como especificidade do teatro para bebês que a forma é o conteúdo.

Mantovani e Perani (1999), exige reconstruir suas bases estéticas, inventando muitas formas de educar as crianças e de se educar também ao mesmo tempo, sem didatizar o lúdico e sem pedagogizar as Artes.

Ao ser perguntada se considerava que as linguagens teatrais estavam presentes no cotidiano das crianças, a professora entrevistada respondeu:

“Eu acho que este elemento da dramatização está presente porque as crianças brincam de faz de conta e o teatro não deixa de ser um faz de conta (...) talvez não o teatro propriamente dito com as cadeiras e o espaço [palco/platéia], mas a dramatização está presente durante todo tempo na convivência com as crianças”.

Através desse trecho da entrevista e das observações realizadas no espaço educativo, é possível dizer que essa professora traz, na realização do seu trabalho educativo junto com as crianças, muitas possibilidades de comunicação pelo corpo e pelas linguagens teatrais. Na medida em que organizou os espaços e os tempos favorecendo as linguagens teatrais, ou contou histórias, ou ainda propôs brincadeiras teatrais junto com as crianças, trouxe possibilidades para que as crianças recriassem e reinventassem juntas – crianças e professora – essas brincadeiras teatrais.

Entretanto, quando prossegue sua fala na entrevista, a professora traz alguns elementos para justificar o seu trabalho educativo, como se as experiências teatrais e estéticas não tivessem sentido em si mesmas. Ao mesmo tempo em que admite que, apesar de não existir cadeiras e palco no espaço educativo, o elemento da dramatização esteja presente nas brincadeiras das crianças, também tenta justificar a dramatização no cotidiano das crianças explicando sua utilidade, ou seja, dizendo que serve para desenvolver isto ou aquilo:

(...) assim nós pegamos uma história que eles [crianças] gostavam e que queriam e que fizesse parte da literatura – que é Chapeuzinho Vermelho. E transformamos em outras linguagens, que é a linguagem da brincadeira, a linguagem corporal na construção de personagens. E isto é muito legal porque surgiu a preocupação de favorecer o gosto pela leitura e o hábito da leitura pela contagem de uma história de diferentes modos (...)

(...) eu acho que a dramatização é extremamente ligada com o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e facilita muito para o professor (...)

(...) ela [a dramatização] desenvolve as diferentes áreas do conhecimento (...)

Esses trechos da entrevista trazem uma didatização da Arte no discurso da professora. Isso acontece, por exemplo, quando ela apresenta a brincadeira teatral do Lobo como interessante porque pode desenvolver o gosto e o hábito da leitura; ou quando considera a dramatização ligada ao processo de “ensino-aprendizagem”; ou, ainda, quando considera a dramatização importante porque “desenvolve diferentes áreas do conhecimento”.

Os termos colocados pela professora trazem também uma perspectiva escolarizante e cognitivista da Educação Infantil, segundo a qual existe um senso pedagógico que diz ser o verbo o mobilizador da educação na infância (FARIA e RICHTER, 2000).

Vale dizer que a didatização da Arte contida no discurso da professora desconsidera que as crianças utilizem os recursos simbólicos dos meios artísticos para construir representações que só a arte possibilita. Trata-se da recusa de uma transformação lúdica da realidade que proporciona às crianças um canal para abordar e elaborar significados importantes que a comunicação verbal não alcançaria (RICHTER, 1999). Segundo Koudela (1984), a arte não necessita de argumentos estranhos à sua natureza intrínseca que justifiquem a sua presença. Dessa forma, a experiência dramática não deve estar presente no espaço educativo em função de outras razões, mas deve estar, sim, atendendo a uma necessidade de comunicação que vai além do verbo e de produção de culturas.

Entretanto, no cotidiano do seu trabalho educativo junto com as crianças, não observei essa perspectiva escolarizante e nem essa didatização da Arte pela professora. Ao contrário do que me indicava o seu discurso, encontrei uma professora que, no cotidiano, considerava as crianças como produtoras de culturas e que possibilitava a comunicação através de diversas linguagens, inclusive as teatrais, além de estar, principalmente, aberta para aprender com as crianças e construir com elas culturas.

Neste trecho da entrevista, a professora discute a construção, pelas crianças, dos personagens nas brincadeiras:

“(...) eles [as crianças] querem participar do jogo, mas não necessariamente se prendem aos personagens da história. Muitas vezes o jogo começa e muitos começam como Chapeuzinho, mas vão acabar como Batman, Super homem, Ben 10. Eles trazem muito da realidade que vivem. Nem sempre eles querem seguir aquilo que a professora determinou como regra da brincadeira. Eu gosto de deixar este espaço bem flexível pra que eles sejam os personagens que quiserem (...)”.

Neste outro momento, ela conta como algumas crianças mudam as brincadeiras durante sua realização:

“(...) mas é claro que as crianças estão sempre criando de acordo com o momento. Na brincadeira mãe-polenta nós temos uma criança que tinha sempre a preocupação de não comer a polenta. E antes de todo mundo sair ela já combinava para alguém oferecer a polenta, para ela não aceitar. Inclusive é muito interessante que teve uma cena, que ela disse que seria um gatinho, antigamente era muito cachorro e neste dia ela mudou o texto quando todo mundo falou “o gato comeu” ela falou “eu não comi nada (...)”.

O jogo dramático da mãe com filhos e filhas presente nessa brincadeira teatral acontece pelo fato de eles e elas terem devorado a polenta enquanto a mãe vai comprar o sal. Nessa brincadeira, parece óbvio que se encontra aí o grande conflito teatral, sem o qual a brincadeira não existe. Entretanto, é possível perceber a capacidade das crianças de romper também com a obviedade, quando uma delas – como conta a professora – inventa outra maneira de participar. A nova forma é rapidamente incorporada pela professora, que a considera legítima e interessante. Assim, a gatinha, e não a filha, como na proposta, não come a polenta, e ainda combina com as outras crianças um texto dramático, no qual elas devem oferecer a polenta para a gatinha negar. Essa gatinha vai ao encontro da mãe (interpretada pela professora) focar que os filhos e filhas estão comendo a polenta. Por fim, a professora entra no jogo teatral proposto pela criança, dizendo: “pode deixar, vou pega-los”.

Pode-se perceber que a prática docente dentro do espaço educativo contradiz o seu próprio discurso apresentado nos trechos anteriores, o que ocorre na medida em que ela traz uma perspectiva de crianças plenas e produtoras de culturas, que estão vivendo plenamente sua infância. Felizmente, para além do discurso que me apresentou, no dia a dia com as crianças observei que a professora deixava de lado a visão de que as crianças estavam sendo preparadas, apenas, para adquirir um dia o gosto e o hábito da leitura ou, ainda, para que um dia tenham certas áreas do

conhecimento desenvolvidas para serem produtivas no mercado de trabalho. A professora trazia, assim, as linguagens teatrais no seu planejamento e na sua proposta política pedagógica, ampliando as possibilidades de experiências poéticas e construção de culturas junto com as crianças.

Ao acompanhar o trabalho dessa professora junto com as crianças, percebi crianças e professora construindo culturas juntas, inclusive culturas teatrais. Professora e crianças estavam construindo uma Pedagogia da Infância fundamentada nas Artes, na medida em que traziam elementos teatrais, através das brincadeiras teatrais, que só esse campo da Arte possibilitaria, tais como invenção de personagens e situações dramáticas, ações dramáticas, conflitos teatrais, criação de textos dramáticos, improvisações teatrais, narrativas e jogos dramáticos.

4.5 Construção de uma Pedagogia da infância fundamentada nas Artes

Para Rodari (1982,) o trabalho educativo com as crianças precisa ser repleto de possibilidades de brincadeiras e formas de fantasiar, inventar coisas, criar histórias e de apenas imaginar coisas. Quanto ao mundo em que vivemos, constituído por hierarquias, para ser mudado, precisa-se privilegiar a imaginação e a criatividade, pois dessa forma as pessoas aprenderiam a pensar e o pensamento criativo seria uma arma eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça à ordem social estabelecida. Segundo o autor, para mudar a sociedade são necessários seres humanos criativos que saibam usar sua imaginação.

No espaço educativo pesquisado, essa forma de organizar os espaços e tempos considerando as possibilidades de fantasiar, inventar e imaginar contribuiu para a construção de linguagens teatrais para, pelas e com as crianças. Dessa forma, o espaço educativo trouxe possibilidades para pensarmos em uma pedagogia para a Educação Infantil fundamentada nas Artes, na medida em que os tempos e os espaços organizados pela professora contribuíram para que as linguagens teatrais para e pelas crianças acontecessem.

É preciso acrescentar que, nesse contexto, uma discussão sobre os lugares do corpo e de suas experiências está diretamente ligada à construção de uma Pedagogia

da Infância. Na tensão entre corpo e infância, é necessário discutir a necessidade de espaços dos corpos no que se refere às múltiplas expressões da infância (SAYÃO, 2008).

Assim como discute Faria e Richter (2000), as crianças têm direito a uma educação na qual o verbo não seja o mobilizador de ações e transformações na infância, mas, sim, a experiência sensível do corpo, o movimento afetivo no mundo, que toca sua materialidade para extrair elementos como a interrogação, o espanto, a admiração. Com isso, é evocada, assim, uma pedagogia que não separa experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo, como critica Sayão (2008).

As linguagens teatrais se constituem como formas privilegiadas de construir uma Pedagogia da Infância fundamentada nas Artes, já que o teatro é uma linguagem que trabalha com a interrelação das artes: reúnem-se nele a literatura, a música, a pintura, a dança, o canto, a mímica, a narrativa. Pode-se dizer que o teatro conecta as crianças com o mundo da arte, abrindo as portas da sensibilidade estética, da reflexão, da capacidade de emocionar-se, de rir, de chorar e de compreender diferentes visões da vida e do mundo (SORMANI, 2004).

5. Considerações finais

As análises dos dados obtidos na pesquisa apontam para uma discussão acerca da capacidade poética, ou seja, da capacidade de maravilhar-se, de deslumbrar-se e transcender das crianças pequenas e bem pequenas. No espaço educativo pesquisado, as crianças se mostraram capazes de estabelecer diálogos com as linguagens teatrais produzidas para elas pela professora. Demonstraram ainda, nos momentos das brincadeiras livres e dirigidas, distintas e diversas possibilidades de vivenciar, experimentar e produzir culturas através das linguagens teatrais.

As culturas infantis produzidas pelas crianças pesquisadas inscrevem-se em suas capacidades de inventar formas de brincar, imitando animais, propondo diferentes modos de comer, de agir, de se comunicar, de se movimentar, novas interações, diálogos e histórias através de linguagens teatrais sofisticadas e inusitadas, criando personagens, ações e textos dramáticos, construindo brincadeiras teatrais. Isso significa que, para além da preocupação de construir linguagens teatrais para as crianças, a professora pesquisada também inventava formas de ser professora, fundamentando-se nas linguagens teatrais, aprendendo com as crianças e com suas próprias criações teatrais.

As linguagens teatrais pesquisadas neste estudo, produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil, contribuem para a construção de uma Pedagogia da Infância fundamentada nas Artes. Isso na medida em que abrem espaço para a beleza, para a estética, para a comunicação não-verbal e para a alegria, questionando a comunicação adultocêntrica, que, como diz Faria e Richter (2000), está presente na pedagogia escolarizante e cognitivista da Educação Infantil.

Pode-se pensar, assim, em uma articulação da Pedagogia da Infância com elementos que permeiam a linguagem teatral, tais como: os pedagogizantes que reduzem a platéia infantil à categoria de alunos aos quais devem ser ministrados ensinamentos, as lutas maniqueístas entre o bem e o mal (KOUDELA, 1984), os aspectos moralizantes das regras de conduta (NETO, 2003) ou, ainda, as questões,

discutidas por Desgranges (1998), sobre o caráter pedagógico do teatro épico, como afirmação ao espectador da estética, portanto, da reflexão.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a necessidade de futuras pesquisas sobre as linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil, na continuidade de um aprofundamento no estudo da produção teórica do teatro, que eu somente inicio aqui. Esses elementos que tradicionalmente são discutidos pelas Artes Cênicas podem trazer contribuições para um diálogo com a educação das crianças pequenas e bem pequenas, contribuindo na construção de uma Pedagogia da Infância fundamentada nas Artes.

6. Referências Bibliográficas

- ACIOLY, Karen. *Primeiro Catálogo livre do teatro infantil*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely (orgs) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p.23-50.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n.22, p.63-95, agosto/dez. 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- BUFALO, Joseane. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: *Creche: lugar de criança, lugar de infância*. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1997, p.69-81.
- DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I. F. P. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.43-74.
- _____. Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço. *Séc. do Estado da Educ.* São Paulo, 2004. Site: Boa Notícia SEESP. Disponível em: <http://www.educação.sp.gov.br/Boa_noticia/Flavio.htm>. Acesso em: 04 Abr. 2010.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. e RICHTER, Sandra Regina S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early

- Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.103-113.
- FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. (orgs) *Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.95-107
- FRABETTI, Roberto. *Seminário: Linguagens em Educação infantil*. Realizado em Campinas/SP em 11 de julho de 2007.
- GOBBI, Márcia. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de. (org) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.
- GRAZIOLI, Fernando T. Apontamentos sobre o jogo a partir de Peter Slade e Viola Spolin. *Revista Digital Art&*, v.8, 2007.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____ . *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LAREDO, Carlos. *O olhar exilado das crianças*. Artigo publicado no Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Madrid/Espanha. junho. 2003, p. 49-50
- LARRAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LAZZARATO, Marcelo R. Improvisação, uma necessidade. In: *O campo de visão: exercício e linguagem cênica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Campinas/SP: UNICAMP, dezembro, 2003, p. 19-30
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFERRARI, Marina. Scarabocchi teatrali, dall'esperienza degli atelier com i bambini dei nidi d'infanzia. *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and

- development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.145-151.
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. *Pro-Posições*. Vol. 10, nº.1(28), Campinas/SP: UNICAMP, 1999, p.75-98
- MARCELLINO, Nelson C. Lazer e infância – o furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: *Pedagogia da animação*. Campinas/SP: Papirus, 1990, p.53-89.
- NETO, Carneiro N. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.9-27
- PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de B. e PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.
- _____ . *Alegria, brincadeira e arte?: um estudo sobre experiência estética, educação e culturas infantis entre crianças pequeninhas em creche*. (Projeto apresentado como exigência para efetivação do cargo de Professora Doutora junto a Faculdade de Educação da USP), São Paulo, junho, 2008.
- _____ . As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. Vol. 10 nº.1(28), Campinas/SP: UNICAMP, 1999, p. 110-118.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RICHTER, Sandra. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. In: UNISC/GE: Educação e Arte, n.01, 2007.
- _____ . Marchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana R. V. da (org) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.37-58.
- SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, p.92-105, nov. 2008.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

- SORMANI, Nora Lia. *O teatro para crianças. Do texto ao palco*. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ZURK, Bernardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 119-129.

ANEXOS

Anexo 1

Modelo: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

RG _____

(função na unidade)

da _____, na cidade de São Paulo/SP, autorizo a realização da pesquisa:

_____,
assim como, a coleta e a utilização dos dados coletados no ano de 2009 (entrevistas, depoimentos, materiais produzidos etc.) pela pesquisadora e aluna da Faculdade de Educação desta Universidade (FE-USP) _____, RG _____, e-mail: _____, telefone para contato: _____, para âmbito restrito de sua pesquisa e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa com esta unidade, assim como, colocar-se a disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Data ___/___/_____.

Assinatura _____

Anexo 2
Roteiro para as observações de campo

1. Observar momentos de brincadeiras em espaços livres, por exemplo, durante as brincadeiras no parque.
2. Acompanhar e observar algumas atividades dirigidas por uma das professoras da creche.
3. Observar brincadeiras de faz-de-conta.
4. Observar dramatizações livres pelas crianças.
5. Observar brincadeiras dramáticas propostas pela professora.
6. Observar brincadeiras com brinquedos e com outros materiais.
7. Observar momentos de contação de histórias.
8. Realizar conversas informais com as crianças.
9. Participar, quando convidada, das brincadeiras propostas pelas crianças e pela professora.

Anexo 3

Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora

1. Você considera que o teatro ou jogo dramático está presente no trabalho educativo na creche? Por quê? Como?
2. Existe alguma brincadeira que você brinca com as crianças ou que elas brincam sozinhas que você considera estar ligada ao teatro ou ao jogo dramático?
3. Durante a observação das crianças percebi algumas brincadeiras. Como a brincadeira do Lobo ou a brincadeira da mãe-polenta. Como elas surgiram?
4. Durante as minhas visitas na creche, você havia falado de um trabalho educativo com as crianças sobre a Odisséia. Como foi este trabalho?
5. O que você considera relevante/importante na preparação e no desenvolvimento das brincadeiras e dos momentos de contação de história?

Anexo 4

Roteiro da entrevista semi-estruturada com o artista

1. Qual é o público alvo (idade) da peças produzidas? Por quê? Quais são os critérios?
2. Quando, como e por que o grupo começou a produzir teatro para as crianças bem pequenas?
3. Como acontece o processo de construção das peças?
4. Dentro do processo de trabalho, quais as especificidades na produção de peças teatrais para as crianças bem pequenas?
5. Existe especificidades neste teatro para as crianças bem pequenas na relação platéia/artistas?
6. É possível estabelecer uma relação entre a produção das peças e a Educação?
7. Existe algum tipo de comunicação do grupo com algum espaço educativo de Educação Infantil? Qual? Por quê? Como?

