

Universidade Federal de Pelotas
Centro de Artes
Curso de Teatro-Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso

Investigação das metodologias de ensino de teatro utilizadas por egressos do Curso de Teatro da UFPel na Educação Infantil

Thales Duarte

Pelotas, 2018

Thales Duarte

Investigação das metodologias de ensino de teatro utilizadas por egressos do Curso de Teatro da UFPel na Educação Infantil

Trabalho de conclusão de curso apresentado no Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de professor de Teatro.

Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Vanessa Caldeira Leite

Pelotas, 2018

Agradecimentos

À minha família pelo apoio e amor incondicional, sobretudo a minha mãe Sônia, pelos ensinamentos diários e incentivos na minha trajetória artística e universitária.

Aos meus amigos pelo amor, afeto, compreensão, especialmente à Verônica, o Thalles e o Magno.

À Vanessa, minha orientadora por toda dedicação e cuidado.

Obrigado.

Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.

Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.

Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.

E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre —
Esse rio sem fim.

Fernando Pessoa

Resumo

DUARTE, Thales. Investigação das metodologias de ensino de teatro utilizadas por egressos do Curso de Teatro na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso de Teatro Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. 2018

O presente estudo surgiu de um dos recortes do projeto de pesquisa “Acompanhamento de Egressos do Curso de Teatro da UFPEL e sua inserção profissional docente”, coordenado pela professora Vanessa Caldeira Leite. Neste trabalho investiga-se as metodologias de ensino de teatro utilizados por egressos do Curso de Teatro da UFPel na educação infantil. Buscou-se a partir deste estudo discorrer sobre a prática teatral de quatro professores egressos do curso, bem como, promover a discussão em torno do entendimento do conceito de infância, compreender o surgimento das instituições de educação infantil e também analisar legislações atuais que regulamentam o ensino infantil no Brasil, como o DCNEI e RCNEI. Para desenvolver estas discussões e ter uma melhor compreensão sobre estas temáticas utilizei como referência estudos de pesquisadoras em teatro e educação, como Bujes (2000), Kramer (2011) e Ferreira(2012). Ao promover a reflexão sobre o ensino de teatro na educação infantil faço o cruzamento entre estudos de autores como Cunha(1999), Santos (2002) e Souza (2008). Como procedimento de coleta de dados utilizou-se a modalidade de entrevista oral semi-estruturada como define Lüdke e André (1986) aplicada com os quatro sujeitos egressos que exercem ou exerceram a prática docente na educação infantil, e assim provocar reflexões acerca da temática do ensino infantil relacionando com as experiências e saberes vivenciadas pelos sujeitos em seu curso de formação, neste caso, o Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel. A partir deste estudo foi possível compreender a prática docente destes quatro egressos e identificar as metodologias de ensino de teatro que são mais recorrentes no ensino infantil, como por exemplo, jogos teatrais e dramáticos.

Palavras-chaves: Teatro; Educação Infantil; Egressos

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Metodologia da Pesquisa.....	9
2. Apresentando a Educação Infantil.....	12
2.1 O conceito de infância.....	12
2.2 O surgimento das escolas de educação infantil.....	15
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	19
2.4 Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.....	25
3. Teatro na Educação Infantil: ensino e possibilidades.....	30
3.1 A prática teatral na educação infantil.....	30
3.2 O Currículo do Curso de Teatro.....	36
4. As aulas de teatro para além da criação de pecinhas: que metodologias de ensino de teatro foram desenvolvidas pelos egressos na educação infantil ?	39
Considerações finais.....	50
Referências.....	53

INTRODUÇÃO

Uma das maiores motivações que fizeram com que eu ingressasse no Curso de Teatro da UFPel no ano de 2015 foi a oportunidade de desenvolver competências artísticas e adquirir conhecimento de forma embasada e com respaldo técnico/poético/teórico sobre as diversas correntes estéticas que atravessaram o Teatro, de certa forma, conhecer a história do teatro em geral.

Num primeiro momento eu não tinha a preocupação com o fato do curso ser uma licenciatura, havia uma consciência de que o curso me formaria como professor, mas isto significava muito menos do que atualmente significa pra mim. Com o passar dos semestres e as experiências vivenciadas, em 2017 tive a oportunidade de entrar num projeto de pesquisa sobre a prática e a inserção profissional dos egressos do Curso de Teatro no qual me familiarizei com a pesquisa científica. Sendo assim, me interessei ainda mais em identificar a forma com que os egressos do curso estão se desenvolvendo, quais caminhos estão trilhando, como estão ensinando teatro, onde estão exercendo a profissão, o que a graduação lhes proporcionou e hoje é algo tido como referência, e essas reflexões são importantes na medida em que futuramente também serei um egresso do Curso de Teatro.

O projeto de pesquisa mencionado é o “Acompanhamento de egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e sua inserção profissional docente”¹, coordenado pela Prof.^a Vanessa Caldeira Leite. O foco do projeto foi a inserção profissional destes sujeitos licenciados, priorizando a carreira docente na educação básica. O projeto buscou mapear e compreender a atuação profissional dos egressos das seis primeiras turmas do curso, ou seja, de 2011 a 2016. Desde 2017 participo deste projeto como pesquisador voluntário na iniciação científica. A partir dos resultados iniciais provenientes do projeto mencionado acima, foi possível identificar que 33% dos entrevistados num total de 57 respondentes exerceu ou exerce a docência na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Partindo deste primeiro

¹ O Projeto de Pesquisa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS-UFPEL).

levantamento de dados desenvolvi um projeto de TCC em Teatro em torno da prática pedagógica teatral destes sujeitos permeando por esses espaços, investigando as metodologias de ensino de teatro que sustentam as práticas diárias dos egressos. Posto isso, o trabalho é uma pesquisa qualitativa acerca das metodologias de ensino de teatro que tem sido recorrentes na prática teatral de quatro sujeitos egressos que estão exercendo ou exerceram a docência na Educação Infantil. Para fins de contribuição com o trabalho entrevistei quatro sujeitos egressos do Curso de Teatro. Utilizando uma entrevista semi-estruturada tendo como referência Lüdke e André (1986) foi possível compreender o contexto em que estão inseridos, que metodologias de ensino utilizam para a sua prática, como a comunidade escolar se posiciona quanto às aulas de teatro, a relação dos objetivos do professor de teatro e os objetivos da escola.

Os motivos que me levaram a desenvolver este estudo foi justamente tentar compreender a prática profissional destes egressos e como estão se vendo como professores de teatro, na medida em que também estou me formando no Curso de Teatro e logo terei o título de graduado. Por isso acredito na importância deste estudo como uma possível contribuição para o currículo do curso; na possibilidade de contribuir para a minha formação; investigar outras propostas para o ensino de teatro na Educação Infantil, despertar uma reflexão sobre as orientações curriculares e pedagógicas para esse nível de ensino e também apontar como o curso de formação do sujeito abordou o ensino de teatro nesta área.

A organização desta pesquisa está dividida em capítulos como “Apresentando a educação infantil” no qual discorri sobre a concepção do conceito de infância, o surgimento das escolas de educação infantil. Também analisei a forma com que as legislações atuais como DCNEI e RCNEI orientam e direcionam o ensino infantil no país. A partir do capítulo “Teatro na educação infantil: ensino e possibilidades” desenvolvi uma explanação sobre a prática teatral para a educação infantil e busquei também entender como o currículo do Curso de Teatro de certa forma abordou a temática da educação infantil. Já com relação a análise da entrevista que realizei com os professores de teatro egressos do curso está presente no capítulo “As aulas de teatro para além da

criação de pecinhas: que metodologias de ensino de teatro foram desenvolvidas pelos egressos na educação infantil?”

Portanto, com base nesta pesquisa será possível compreender como os sujeitos egressos graduados no Curso de Teatro da UFPel estão se desenvolvendo e exercendo a carreira de professor de teatro na educação infantil

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Com relação ao projeto “Acompanhamento de egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e sua inserção profissional docente” para a coleta de dados com os egressos foi aplicado um questionário *on-line*, via formulário do *Google Drive*, com perguntas estruturadas, com algumas questões objetivas de múltipla escolha e algumas questões dissertativa. A estruturação do questionário *on-line* foi dividido em cinco blocos: primeiro a “caracterização dos sujeitos”, o segundo sobre o “perfil do egresso durante a graduação”, o terceiro “formação continuada”, o quarto bloco trata sobre a “inserção profissional”, o quinto traz questões específicas e dissertativas sobre “a prática docente em teatro”.

Os primeiros resultados do projeto em relação aos dados coletados, a partir do questionário *on-line* aplicado aos egressos das seis primeiras turmas do curso mostra que, de 82 egressos, 57 responderam o questionário correspondendo a um percentual de 69,5% de todos formados. Do total de egressos que atuam na área de docência em teatro, 9 deles já desistiram, o que corresponde a um total de 15,8% de respondentes que já atuaram como professores e no momento da coleta de dados já haviam abandonado a docência por diferentes motivos. Identificou-se também que 33% dos respondentes da questão sobre qual nível de ensino exercem ou exerceram a docência, assinalaram a alternativa correspondente a “educação infantil”. A partir desta aproximação e conhecimento destes dados relacionados a porcentagem de egressos que exerceram a docência na educação infantil a temática desta pesquisa surgiu como um recorte do projeto coordenado pela professora Vanessa Caldeira Leite.

Portanto, a partir dos objetivos do projeto de TCC em Teatro, entende-se que esta é de caráter exploratório e descritivo, pois procurar-se-á compreender a inserção dos egressos no mercado de trabalho, especificamente na educação infantil, e descrever as características desta prática profissional docente. O objeto de estudo para desenvolver as análise foi o material recolhido através da entrevista com os sujeitos egressos do curso

que exercem ou exerceram a profissão de professor de teatro no espaço da educação infantil. Inicialmente utilizei uma metodologia de pesquisa de caráter quantitativo por trabalhar com dados estatísticos, como o número de egressos que são ou foram professores.

Devido a representação singular de uma realidade específica: egressos do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, a pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, conforme indicam Gil (2002) e Lüdke e André (1986).

Assim, levando em consideração os objetivos do projeto de TCC programados para serem percorridos, utilizei como procedimento metodológico uma entrevista oral semi-estruturada a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, pois nas entrevistas não totalmente estruturadas não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e do roteiro previamente definido, permitindo adaptações necessárias, como sugerem Lüdke e André (1986).

Com relação ao roteiro esquematizado para a execução das entrevistas dos estudantes egressos e afim de dar continuidade a investigação, programou-se 3 núcleos ou “momentos” distintos com questões a serem discutidas pelos entrevistados, são eles:

1º relacionado as questões como ano/semestre de conclusão de curso, ano/semestre da docência na educação infantil, rede de ensino e quantidade de alunos por turma;

2º relacionado a prática diária dos sujeitos enquanto professores de teatro, metodologias e conteúdos abordados, bem como a justificativa das escolhas teórico-metodológicas e referenciais curriculares;

3º dedicado a relação entre escola e a linguagem teatral, projeto político pedagógico, currículo e a função do teatro na escola.

Para a realização das entrevistas foi possível identificar e contatar quatro egressos que exerceram ou exercem a profissão de professor de teatro na educação infantil.

São eles: *Borboleta, Joana, Pluft e Professor*².

² Para manter o anonimato dos participantes entrevistados sugeri enquanto entrevistador que escolhessem um codinome, assim durante o estudo me referi a eles a partir dos nomes escolhidos por cada um.

Borboleta tem 30 anos, ingressou no Curso de Teatro em 2008 e concluiu em 2011/2. Exerceu a docência na educação infantil entre os anos de 2013 e 2014, em 3 escolas de educação infantil da rede de ensino particular, na cidade de Pelotas com 2 turmas de Pré 1 e Pré 2 e um berçário.

Joana tem 30 anos, ingressou no Curso de Teatro em 2008 e concluiu em 2013/1. Desde 2014 está atuando como professora na rede pública estadual do estado de Santa Catarina, especificamente na cidade de Florianópolis. É professora de arte com especificidade em teatro em 4 turmas de educação infantil, com vínculo em 2 escolas e com carga horária de 42 horas. É contratada temporariamente como professora ACT ou substituta. Em 2014 também foi professora da educação infantil na rede de ensino particular, com uma turma de Pré 1, com 10 alunos.

Pluft tem 28 anos, ingressou no Curso de Teatro no ano de 2009 e concluiu em 2012. De 2014 a 2017 foi professor de teatro em 2 escolas de educação infantil da rede de ensino particular na cidade de Pelotas. Atualmente é professor pedagogo ou alfabetizador em uma escola de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Pelotas, é professor na turma do maternal 1.

Professor tem 30 anos, ingressou no Curso de Teatro em 2010 e concluiu em 2015//1. Atualmente é professor de teatro na rede pública municipal de Pelotas, com turmas na educação infantil e nos anos iniciais. A carga horária é de 20 horas/aula. A turma de educação infantil é um Pré 2 com cerca de 28 alunos.

Já com relação a análise do material coletado durante a entrevista foi possível a partir dos objetivos gerais da pesquisa apresentar informações gerais sobre a inserção profissional dos entrevistados e também desenvolver a análise da prática teatral destes quatro professores através da unidade de análise intitulada: Prática Docente. Tomando como referência a análise de conteúdo, como define Moraes(1999) sendo uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar toda classe de documentos e textos.

2. APRESENTANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo desenvolvo uma discussão em torno do entendimento sobre o conceito de infância, busco também expor como se deu o surgimento das instituições de educação infantil e por fim discorro sobre as legislações atuais que regulamentam e orientam o ensino infantil no país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

2.1 O conceito de infância

Para suscitar uma reflexão sobre as possibilidades metodológicas de ensino de teatro para a educação infantil, foi necessário realizar uma discussão sobre o conceito de infância a partir de sua contextualização histórica e o entendimento que existe sobre este conceito nos dias atuais, também foi abordado a forma com que a sociedade contribuiu para o surgimento dos sentimentos de infância e sentimento de família. Desenvolvo este capítulo a partir dos estudos realizados e discutidos pelas pesquisadoras em teatro e em educação Sonia Kramer (1980) e Taís Ferreira (2016).

Na maioria das vezes quando se fala em “crianças” há um pré-julgamento relacionando-as como seres totalmente indefesos, como tábulas rasas, uma folha de papel em branco, por assim dizer. Portanto, nesta perspectiva, entende-se as crianças como o oposto dos adultos, assim estabelecendo uma diferença baseada na falta de idade, de maturidade ou integração social. Em contrapartida, há uma adultização tanto por parte de mecanismos de disciplinamentos, quanto pelos diversos meios de comunicação que afetam e estão acessíveis a essas crianças diariamente. Mas sempre foi assim?

O sentimento de infância como expressa Kramer (1980) não significa afeição a esta categoria social ou categoria da história humana, mas que corresponde verdadeiramente à consciência das particularidades infantis, distinguindo a criança do adulto, ou seja, considerando a criança como um

adulto em potencial, com grande capacidade de desenvolvimento. O surgimento deste novo tipo de sentimento se dá no século XVI e consolida-se no século XVII. Nesta época o índice de mortalidade infantil que atingia a população era alto e a morte destas crianças eram consideradas naturais. Caso resistissem, compartilhavam o mesmo mundo dos adultos. Com os avanços científicos se prolongaram o tempo de vida, ao menos nas classes dominantes.

Com relação ao sentimento moderno de infância há contradições que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje, por um lado aquele que ainda considera a criança como ingênua e inocente, acredito que grande parte dos sujeitos adultos tem essa visão, e por outro lado, o que toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, necessitado de moralização. A partir disso, Kramer (1980) diz que esse novo tipo de sentimento surge nesses dois aspectos relacionados ao contexto social da época, como explicitado no parágrafo anterior.

Com o surgimento do sentimento de família, o fortalecimento da instituição familiar se dá concomitantemente inseparável do sentimento de infância, assim a criança passa a ter um reduto familiar, espaço este que era preenchido pela comunidade. Conforme indica Kramer (1980, p.18) “A instituição familiar (agora constituída de maior número de crianças que sobrevivem) assume no seio da burguesia e vai sendo progressivamente imposta ao povo”. A partir desta concepção surgem algumas obrigações da família com relação à criança, como a necessidade de preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, fortalecendo seu caráter e razão. Nota-se aí que estas noções de inocência e razão não se confrontam pois são elementos básicos sobre o conceito de criança e, então, considera-se que todas as crianças são iguais, o que corresponde a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza de fato na criança burguesa.

Kramer (1980) ao promover uma abordagem sobre o entendimento sobre a criança aponta que para compreender a concepção atual de criança é preciso identificar o contexto no qual ela está inserida pois há diversas classes sociais e culturas diversas.

Levando-se em conta o que até aqui foi explanado, compreendo essa forma de conceber a criança identificando o contexto sócio-econômico-cultural,

não reconhecendo uma forma abstrata de ser criança, pois em um mundo cada vez mais globalizado e atravessado por diversas mudanças da contemporaneidade, seja tecnológica, cultural ou comportamental, não há como defini-las como iguais, excluindo as particularidades de cada cultura ou contexto. Portanto, a partir destas explicações, acredito que não há uma só maneira ou ideia de infância, e sim infâncias levando-se em conta o papel social e inserção da criança nos diversos contextos históricos e sociais do passado e também contemporâneos. Seria de certa forma ingênuo pensar que não exista estes diferentes tipos de infâncias, sendo assim, ressalta Ferreira (2016):

Hoje, assim como podemos falar em culturas no plural, podemos falar em infâncias no plural. Essa transformação está em consonância com as rupturas que vêm demarcando o período que convencionamos chamar de pós-modernidade. Na contemporaneidade, existem crianças, porém, muito diferentes dos infantes de outrora: ser criança não tem mais o mesmo significado, outras práticas e dispositivos norteiam a construção da infância pós-moderna, entre elas as práticas de produção e consumo dos artefatos da cultura infantil. (FERREIRA, 2016, p. 87).

Então, as formas de organização da sociedade modificaram o conceito de infância, se antes a criança era vista como um indivíduo com potencial para exercer um papel produtivo, na sociedade burguesa ela passa a ser concebida como alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a vida. O que lembra o documentário “A Invenção da Infância” do ano de 2000, dirigido por Liliana Sulzbach³ no qual mostra crianças de diversos contextos sociais e econômicos, realizando as atividades que lhes são impostas, e trazendo uma reflexão, “ser criança é ter infância?” somos levados a refletir sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

Sônia Kramer ao ressaltar que o significado de infância não existiu sempre da mesma forma, ou seja, ele foi se ressignificando a partir do contexto de cada época, vai dizer que a ideia de infância começa a surgir com o advento da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que o papel da

³ SULZBACH, Liliana. *A invenção da Infância*. (Documentário). Porto Alegre/RS, M. Schmiedt Produções. 2000. 26 min. Son, Color, Formato: 16 mm.

criança e sua inserção na comunidade começam a mudar. Assim, ela evidencia que:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1980, p.19).

Com isso, atenta-se que com essa nova forma de organização da sociedade, instituíram-se diferentes classes sociais, na qual o papel da criança é diferente. Logo, as classes dominantes expuseram uma ideia de infância universal alicerçados no seu modelo padrão de crianças utilizando como critérios a idade e a dependência do adulto, fatores que foram assumidos por essas classes. Mais uma vez reitero o fato de que não há como defender um significado de infância que seja universal, pois, há de se partir do princípio de que as crianças têm modos de vida diferentes.

Outra discussão importante é entender como as mudanças da sociedade também possibilitaram não só a construção social do termo infância mas como promoveu a criação de instituições voltadas para o público infantil, sendo assim, o próximo item busca discorrer sobre o surgimento destas instituições.

2.2 O surgimento das escolas de educação infantil

Com as modificações que ocorreram no período que compreende o século XVI e XVII, um conjunto de possibilidades, tais como: o surgimento de novos mercados, expansão territorial, o desenvolvimento científico e principalmente a invenção da imprensa, permitiram que o acesso à leitura (da bíblia principalmente) se tornasse mais fácil. Segundo Bujes (2000), o surgimento das instituições de educação infantil esteve relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno. Não só os fatores elencados acima foram importantes para o aparecimento da escola tal

qual a conhecemos hoje, mas também o papel da Igreja neste período, influenciando fortemente na alfabetização, garantindo aos fiéis um mínimo de domínio da leitura e da escrita. Outro fator que influencia diretamente neste período é o começo da implantação da sociedade industrial, ou seja, começam a surgir diversas ocupações no mundo do trabalho, sendo assim, surgiram novas exigências educativas (BUJES, 2000).

A autora ainda destaca que a forma com que a infância e a criança começaram a ser pensadas na época também possibilitou o nascimento desta escola moderna. Desse modo, fez-se necessário organizar um novo espaço destinado a educação da criança. Também o surgimento de especialistas que discutiam as características da infância, propondo a organização das aulas, conteúdos de ensino, horários, distribuição de recompensas e punições, estabelecendo o que e como ensinar, já desconsiderando os outros modos de educação da criança antes existentes.

Com relação ao aparecimento das creches e pré-escolas o que possibilita o seu surgimento é basicamente o trabalho materno fora do lar por conta da revolução industrial que começara a desenvolver-se neste período. A autora ainda ressalta que outra condição que contribuiu foi a nova concepção de estrutura familiar, a conjugal, assim, pai, mãe e filhos passam a constituir uma nova forma diferentemente das famílias que se organizavam de forma ampliada sem necessariamente o cuidado para com a criança estar centrado na figura materna.

Percebe-se a partir dos estudos de Bujes (2000) que permanecia uma forma de pensar a educação das crianças no período da Revolução Industrial com o objetivo de retratar a natureza moral das crianças. Assim, explicita:

Muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas. (BUJES, 2000, p.14).

Nota-se então que existiram diversos fatores que justificam a eclosão das escolas infantis, Bujes (2000) conta que a “natureza infantil” traçava o destino social das crianças e justifica a intervenção dos governos para

transformar as crianças (principalmente as pobres) em sujeitos úteis para a sociedade. Portanto, creches e pré-escolas tinham uma importância sendo atribuídas a elas uma visão otimista com relação à infância e suas possibilidades, tendo com outros objetivos de disciplinar pois viam nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2000, p.15)

A partir dos estudos de Bujes (2000) entende-se que a expansão destas instituições na Europa do final do século XIX, e no Brasil do século XX sofreram uma grande influência de médicos higienistas e psicólogos que interferiram traçando de forma direta o que constituía o desenvolvimento normal e condutas consideradas normais relacionadas a criança e seus familiares. A pesquisadora explana que:

Estes médicos e psicólogos definiam o que era considerado como conduta normal ou patológica. Pode-se dizer que esse conjunto de ideias possibilitou práticas discriminatórias exercidas em nome do que era certo, normal ou adequado em relação às condutas humanas, excluindo aqueles que eram diferentes. (BUJES, 2000, p. 15)

Portanto, entende-se que um conjunto de ideias novas sobre a infância e, principalmente, sobre o papel da criança na sociedade contribuem para o aparecimento das creches e pré-escolas. E quais seriam os objetivos desta nova instituição surgindo voltada às crianças?

Como explanado anteriormente, a educação das crianças – a partir do novo ideal sobre a infância – começa a ser pensada sobre dois viés que se complementam: educar e cuidar. A partir dos estudos de Bujes (2000) entende-se que neste sentido estes dois aspectos indissociáveis tem significados distintos.

Cuidar significava realizar atividades voltadas para os cuidados como higiene, sono e alimentação. Pode-se também dizer que inserir a criança em ambientes acolhedores, seguros, sob supervisão de adultos bem preparados, organizados para oferecer aprendizagens adequadas às crianças de cada idade é também exercer o “cuidar”, sendo obrigação do Estado e dos pais. Cuidar também incluía a atenção com a organização dos horários de funcionamento de uma creche, organização de espaços, atenção com materiais e brinquedos que são ofertados, respeito as manifestações da criança. Bujes (2000) aponta que estes cuidados estão indissociáveis de um

projeto educativo para a criança pequena. Assim, neste ambiente próprio de interação social a criança passa a participar de uma experiência cultural, interagindo e atribuindo significados aquilo que os cercam, é o que denomina educação.

Sobre a concepção entre cuidar e educar o Parecer CNE/CEB N. 20/2009 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – coloca que, o cuidar era antigamente compreendido como atividade ligada meramente ao corpo e destinada as crianças mais pobres. Enquanto o educar era entendido como a promoção intelectual reservada aos grupos socialmente privilegiados.

Voltando a questão indagada por mim sobre os objetivos das creches e pré-escolas, sobre as práticas que foram desenvolvidas nestes espaço durante muito tempo desde o seu surgimento, é possível responder a partir de excertos de Bujes (2000) que a noção de experiência educativa ou o educar variava bastante, mais uma vez dependente do contexto social dos sujeitos. Pois quando se tratava de crianças das classes populares as práticas visavam atividades que possibilitariam um educar para a submissão, o disciplinamento, a obediência. E na maioria das vezes também ocorria o que a teórica chama de “escolarização precoce”, que são as atividades com lápis e papel, os jogos, alfabetização ou a numeralização precoce, rotinas repetitivas e cumprimento de horários. Assim, a partir destes dois modos que definem as práticas educativas para este público percebe-se como a sociedade enxergava a criança, ou melhor, não compreendia estes indivíduos como sujeitos que vivem um momento que predominam a fantasia, a brincadeira, o caráter subjetivo, a afetividade e espontaneidade.

Como a escola se organiza para produzir processos de aprendizagens, de compartilhamento social e experiência educativas? É através do currículo que estas instituições se organizam para produzir estes processos. E o que é esse tal currículo? Segundo Bujes (2000) pode se definir o currículo como uma trajetória, um caminho a ser seguido, um direcionamento de um processo de produção de determinados saberes empreendidos por alunos e professores, ou em outras palavras o conhecimento preexistente não constitui o currículo, mas, é sim o conhecimento que é produzido na interação no espaço educacional.

A partir do que indica os estudos da autora, pensar o currículo como uma trajetória, uma direção a ser seguida baseada num processo de produção de determinados saberes e estudos, do percurso empreendido por alunos e professores, se aplica a todas as instituições educativas, incluindo aquelas dedicadas a educação infantil. Ainda nessa discussão sobre o currículo, ela explana sobre a neutralidade que deve ter um currículo para que possa servir igualmente a todos desconsiderando quaisquer características étnicas, gênero, contexto local. O que causa certa contradição e por vezes incômodo, pois a mesma também defende que não há um único currículo válido para todos.

Para entender como se organiza as orientações curriculares e diretrizes que regulamentam o ensino infantil no país, o próximo item discorre sobre estas legislações, apontando os objetivos das instituições de ensino infantil.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Nesta seção apresento e discuto sobre as diretrizes curriculares nacionais existentes para a educação infantil, apresentando pontos importantes da resolução que fixa as diretrizes, bem como a organização do parecer.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/96, art. 29) compreende-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, no qual o objetivo desta etapa é promover o desenvolvimento integral da criança de zero à cinco anos de idade nos aspectos físicos intelectuais, afetivo, linguístico e social complementando a ação da família e da comunidade. Porém, anteriormente, a Constituição de 1988 define creches e pré-escolas como um direito social da criança, entendendo como um dos deveres do Estado com a Educação. Essa concretização na Constituição se dá após a ampla participação de movimentos comunitários, movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país e de profissionais da educação. A partir deste documento legal creches e pré-escolas passam a exercer um papel antecedendo as etapas posteriores de escolarização, assim expõe o Parecer CNE/CEB N. 20/2009:

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a

integração das creches nos sistemas de ensino compoendo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2009, p.25).

Como explicitado no excerto acima ao integrar creches e pré-escolas no sistema da Educação Básica, estimula-se também a autonomia das unidades educacionais e a organização de um currículo que assegure processos de aprendizagens ressaltando que não se deve antecipar processos do Ensino Fundamental.

A partir desta contextualização surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) possibilitando princípios e orientações para os sistemas de ensino, discorrendo sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a formulação de políticas, como a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico.

O documento do Parecer CNE/CEB N. 20/2009 que reformula e atualiza as DCNEI (citadas acima), está organizado em 11 pontos (subtítulos) que abordam o histórico das creches e pré-escolas, a justificativa da reformulação e atualização das DCNEI, as políticas de atendimento nas instituições infantis, a função sócio-política e pedagógica da Educação Infantil, apresenta também uma definição e organização do currículo, bem como, os princípios, a concepção e os objetivos da Proposta Pedagógica, o processo de avaliação.

Sobre a Resolução aprovada em 17 de dezembro de 2009, que fixa e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N. 05/2009) pode-se destacar alguns dos pontos mais importantes:

Logo no artigo 3º apresenta-se uma definição de currículo para a

educação infantil. Com relação ao conceito de currículo, a DCNEI (Brasil, 2009b) apresenta uma compreensão que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos. Assim:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b).

Recuperando a ideia de Bujes (2000) o currículo pode ser definido como uma trajetória, um caminho a ser seguido, um direcionamento de um processo de produção de determinados saberes empreendidos por alunos e professores, ou em outras palavras como expõe a pesquisadora:

O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. (BUJES, 2000, p.18).

Outra análise importante refere-se a proposta pedagógica para a educação infantil, pois no artigo 4º percebe-se o reconhecimento da criança enquanto sujeito central de um planejamento curricular, possibilitando um processo educativo no qual ela tem direito. Sendo, assim, o artigo anuncia que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p 00).

Neste sentido nota-se que a função sócio-política dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil, cercam a criança para além do cuidar e do educar atribuídas a essas instituições durante sua implantação e surgimento. Bujes (2000) ressalta que a partir deste ambiente próprio de interação social a criança passa a participar de uma experiência cultural, interagindo e atribuindo significados, aquilo que os cercam é o que denomina

educação. Portanto, a educação não se caracteriza como um processo de transmissão cultural, mas de produção de e criação de significados.

O artigo 5ª discorre sobre a oferta de creches e pré-escolas, definidas como instituições não-domésticas públicos ou privados, para atender crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial. Estabelece também que o Estado deve garantir essa oferta com gratuidade, qualidade e sem requisito de seleção. Com relação a proposta pedagógica o artigo 6º estabelece uma série de princípios que devem nortear a educação brasileira, princípios estes que são éticos, políticos e estéticos, assim expostos:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p.07).

O artigo 7º aborda a garantia do cumprimento da função social das instituições de Educação Infantil, afirmando que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica claramente definida e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. Portanto, a proposta pedagógica destas instituições devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica.

Posteriormente, o artigo 8º apresenta os objetivos que as instituições de Educação Infantil devem cumprir, como a garantia ao acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferente linguagens, também, o direito a proteção, a saúde, a liberdade, entre outros.

Os artigos 9º e 10º discorrem-se sobre as práticas pedagógicas, afirmando que a interação e a brincadeira devem ser os eixos norteadores do processo de aprendizagem, das experiências educativas a partir das práticas curriculares. Também é abordado a importância da avaliação do desenvolvimento da criança.

A partir do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam é possível dizer que é um importante documento e abrangente

ao refletir sobre as temáticas da infância e promover um ensino infantil de qualidade ao organizar uma série de propostas pedagógicas.

2.4 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Neste momento apresento e discuto sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os objetivos do referencial e as propostas de cada volume (1, 2 e 3). O objetivo deste excerto é evidenciar temáticas importantes no que se refere ao ensino infantil, tendo em vista que os RCNEI surgem no Brasil, como um parâmetro ou como um documento que propõe uma série de orientações pedagógicas aos professores da educação infantil.

Como destacado anteriormente, a Constituição Brasileira de 1988 evidencia que creches e pré-escolas são um dever do Estado e um direito das crianças, como explana o artigo 208 no inciso IV “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o documento também estabelece com um dos direitos básicos das crianças o atendimento em creches e pré-escolas. Portanto, em 1998 atendendo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Ministro da Educação e Desporto, na época, Paulo Renato Souza, apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, após um debate nacional com professores, com profissionais que atuam diretamente com as crianças e também com pesquisadores da educação. Representando um avanço – enquanto parâmetro educacional para as instituições de educação infantil. O documento é concebido com o objetivo de propor reflexões, orientação e melhorias para a educação infantil, contestando por um lado a tradição assistencialista das creches e, por outro, a antecipação da escolaridade ou de processos que são específicos do ensino fundamental.

Organizados em três volumes os RCNEI apresentam-se, então, Volume 1: documento “Introdução” (BRASIL, 1998a) no qual é discutido sobre creches e pré-escolas, apresenta também a concepção de criança que inspira o referencial e os objetivos da educação infantil, orientando e organizando dois

eixos de trabalho denominados 'Formação Pessoal e Social' e 'Conhecimento de Mundo'. O volume 2 (BRASIL,1998b) discorre especificamente sobre os processos de construção de identidade e autonomia das crianças, refletindo sobre o âmbito da "Formação Pessoal e Social". Já o volume 3 aborda o "Conhecimento de Mundo" (BRASIL,1998c), especificamente apontando sobre a relação da criança com as diversas linguagens e objetos de conhecimento, assim, o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e a matemática são discutidos.

Um das primeiras discussões que o volume 1 dos RCNEI nos trazem é sobre o "educar" no espaço da educação infantil, promovendo uma concepção de educar associada a padrões de qualidade, ligada aos processos de desenvolvimento, considerando a criança como sujeito central no processo educativo, em seus diferentes contextos sociais, ambientais, culturais e nas variadas interações e práticas sociais, a partir da aproximação com as diversas linguagens e com o contato com os mais variados conhecimentos é que será possível uma construção de uma identidade autônoma.

O documento também defende que a instituição de educação infantil ao tornar acessível os elementos da cultura, promovem sua inserção social, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens, seja nas brincadeiras ou nas situações pedagógicas orientadas pelos adultos.

Outra eixo importante para refletir e compreender a educação infantil e tudo o que está intrinsecamente atrelado a ela, é a abordagem e a concepção sobre a brincadeira ou o ato de "brincar". O Volume 1 dos RCNEI discorrem sobre este tópico e estabelecem a brincadeira como uma linguagem infantil. O ato de brincar é caracterizado como uma ação que ocorre no plano da imaginação, ou seja, para que isso aconteça é necessário que a criança tenha um domínio da linguagem simbólica, e mais, tenha consciência da diferença entre brincadeira e realidade. A partir disto, por exemplo, quando pensamos sobre as brincadeiras da nossa infância ou quando vemos uma criança imersa no mundo da imaginação, criando e re-criando, atribuindo significados ou apenas reproduzindo uma determinada situação vivenciada anteriormente e deduzimos que apenas estão "imitando" algo, na verdade esse momento tão particular da criança representa para além disso, segundo o documento:

[...] para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998a, p.27).

Como explicitado no excerto acima, a partir da brincadeira a criança transforma uma determinada experiência, tendo ela sido vivenciada em casa com a família ou em outro espaço de socialização. Outra característica muito particular das crianças é o fato delas escolherem com quem brincar, neste sentido, o documento defende que “para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo.” (BRASIL,1998a p.28). Ou seja, na maioria das vezes o desenvolvimento das brincadeiras dependem exclusivamente da vontade de quem brinca, como explica o documento.

Assim, através da oportunidade de experimentar o mundo pelo viés da brincadeira, as crianças podem desenvolver uma compreensão particular sobre as pessoas, sentimento e conhecimento. Refletindo sobre essa liberdade para brincar, a independência para a escolha do companheiro para uma brincadeira, ou até mesmo a liberdade para a escolha de determinado jogo, brinquedo, linguagem – sob o meu ponto de vista – é de certa forma muito necessário se pensarmos que uma criança até os 6 anos está conhecendo o mundo, está se aproximando de uma série de questões e também desenvolvendo um processo de autodescoberta enquanto sujeito, obviamente que não é uma liberdade de escolha de forma ampla, mas sim do que é necessário e construtivo para o desenvolvimento humano deste pequeno ser.

No referencial, o brincar é apresentado em categorias de experiências que incluem o movimento, a percepção e a mobilidade física das crianças, a relação com objetos, a linguagem oral e gestual, os papéis sociais e os limites definidos pelas regras. As brincadeiras de faz-de-conta, o brincar com materiais de construções ou com regras são definidas como uma modalidade destas categorias de experiências. Portanto, por meio destas atividades lúdicas há uma ampliação dos conhecimentos infantis. Para que isso ocorra faz-se

necessário que a figura do professor organize e estruture o campo das brincadeiras, ofertando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, bem como, o cuidado com o tempo, o espaço para brincar.

Com relação aos objetivos gerais da educação infantil os RCNEI expõem uma série de itens que devem estar relacionados a prática educativa nestas instituições, a fim de promover na criança a capacidade de reconhecer-se e desenvolver a sua imagem, a percepção de suas limitações, a descoberta do corpo, o estabelecimento de vínculos afetivos, o fortalecimento da autoestima, da comunicação e da interação social, a capacidade de ampliação das relações sociais respeitando a diversidade e desenvolvendo a ajuda e a colaboração, a capacidade de observar e explorar os ambientes com curiosidade, a capacidade de brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, a capacidade de utilizar as diferentes linguagens e construir significados, bem como, ter conhecimentos das manifestações culturais respeitando a sua diversidade. A partir destes objetivos elencados no Referencial Curricular percebe-se o quão valioso é o espaço das instituições de educação infantil pelo fato de estimular o desenvolvimento de questões importantes que contribuem para o processo de construção de identidade, para além disto, um processo de construção enquanto sujeito.

O volume 2 dos RCNEI, intitulado “Formação Pessoal e Social” (BRASIL, 1998b) tem como objetivo aprofundar a discussão em torno dos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. Ressaltando que o desenvolvimento da identidade está relacionado aos processos de socialização, o documento evidencia que o trabalho educativo das instituições de educação infantil podem criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem sentimentos, valores, ideias e papéis sociais. Sendo assim, “a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.” (Brasil, 1998b, p. 11). Também vai dizer que a partir das interações sociais e reconhecendo outras crianças e os adultos, a criança estabelece um laço afetivo, constatando as diferenças entre as pessoas, valorizando-as e aproveitando-as para o enriquecimento de si própria. Por isso:

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos. (BRASIL, 1998b, p.89).

Partindo desta citação, acredito que o espaço da educação infantil insere-se como uma etapa muito importante para a formação dos sujeitos, tendo em vista que, enquanto espaço de socialização e aprendizagem entre crianças de diferentes culturas e contextos sociais, permite a aproximação com questões relacionadas a diversidade, seja cultural, étnica ou identitária. Neste sentido os RCNEI também ressaltam que, ao ingressar na educação infantil, a criança amplia seu universo inicial ao conviver com outras crianças e adultos de diferentes origens e hábitos culturais, podendo aprender outras brincadeiras e adquirir conhecimento sobre realidades distintas.

Com relação a autonomia das crianças, primeiramente, o documento vai definir a capacidade de se conduzir e tomar decisões próprias, respeitando regras e valores, e após, estabelece como um dos princípios das ações educativas, pois as crianças devem ser consideradas como seres com vontade própria, que dentro de suas possibilidades são capazes de construir conhecimentos e interferir no ambiente em que vivem (BRASIL, 1998b).

Refletindo sobre o processo de aprendizagem das crianças, o referencial curricular ressalta que a aprendizagem oportunizada pelas interações sociais e pelo vínculo que as mesmas estabelecem, seja com outras crianças ou com adultos, é desenvolvida através do momento em que aprendem com outras crianças e também utilizam recursos próprios, dos quais destacam-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Semelhante ao primeiro volume dos RCNEI, o volume 2 também apresenta uma série de objetivos a serem alcançados com a inserção da criança nas instituições de educação infantil, mas, elenca objetivos distintos entre as duas faixas etárias: crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos. Afirmando que a instituição deve criar um ambiente acolhedor, que dê segurança e confiança para as crianças, garantindo oportunidades para desenvolver, experimentar e expressar sentimentos, bem como expandir sua autonomia; familiarizar-se com o corpo, reconhecendo limites e sensações;

desenvolver ações de saúde e higiene; brincar; relacionar progressivamente com mais crianças, professores e profissionais da instituição demonstrando necessidades e interesses. Estes são os objetivos voltados às crianças de zero a três anos.

Os objetivos apresentados para as crianças de quatro a seis anos são: ampliar a autoconfiança, desenvolver uma imagem positiva e reconhecer limites e agir de acordo com eles; identificar e enfrentar situações de conflito; valorizar a cooperação, solidariedade e a colaboração; brincar; adotar hábitos de cuidado, higiene e alimentação; identificar e compreender a sua inserção nos grupos os quais compõe.

Considerando que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é lançado a fim de orientar as práticas educativas de professores desta primeira etapa da educação básica, o documento também propõe ações voltadas para a prática de jogos e brincadeiras, organização do ambiente, cuidados com alimentação e higiene, troca de fraldas e banho, sono e repouso, organização do tempo e sequência de atividades.

O volume 3 do RCNEI denominado “Conhecimento de Mundo” (BRASIL, 1998c) discorre sobre a importância do desenvolvimento do movimento corporal na vida das crianças propondo ideias e explanando sobre práticas correntes. Trata também da relação das crianças com as outras expressões de linguagem como a música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e a matemática.

Para as crianças de zero a três anos, os objetivos elencados pelo referencial com relação ao trabalho com o movimento corporal são: a familiarização com a imagem do próprio corpo; explorar a possibilidade de gestos e ritmos corporais; o deslocamento com destreza no espaço, ao andar, ao correr, ao pular e assim desenvolver confiança nas capacidades motoras; explorar movimentos de encaixe, preensão e lançamento, utilizando objetos. Para as crianças de quatro a seis anos os objetivos apresentados são: ampliação das possibilidades expressivas do movimento, dos gestos e ritmo corporal; explorar qualidades de movimento através da velocidade, força, resistência e flexibilidade; controle do movimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras; desenvolver interesse pelo próprio corpo. (BRASIL, 1998c).

No que concerne ao ensino de música com as crianças da educação infantil, especificamente para as de zero a três anos, o trabalho deve desenvolver os seguintes objetivos: a capacidade de ouvir e perceber distintas manifestações sonoras; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Já para as crianças de quatro a seis anos, os objetivos passam pela exploração e identificação de elementos da música e pela oportunidade de aprofundar a capacidade de expressar sentimentos e sensações por meio de composições e interpretações musicais. Quanto ao ensino das artes visuais os objetivos estão voltados ao conhecimento e contato com distintas formas de expressão artísticas, a produção de trabalhos de arte, utilizando pintura, colagens, etc.

Outras temáticas como natureza e sociedade também são discutidas no documento, o qual os objetivos para desenvolver práticas educativas nessas áreas visam basicamente estabelecer o contato das crianças com outras pessoas, reconhecer a importância de animais e plantas, assim como, valorizar e preservar as espécies.

Com relação a área da matemática os objetivos apresentados a fim de orientar os trabalhos, devem proporcionar atividades em que a capacidade das crianças em reconhecer números, compreender noções básicas de operações numéricas, desenvolver contagens orais, sejam desempenhadas.

É necessário afirmar que todos esses objetivos que buscam desenvolver a formação das crianças e possibilitar o conhecimento de mundo não são apenas listados, mas também surgem com uma sequência de conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para professores, possibilitando também a discussão de temáticas acerca das questões relacionadas a infância e a educação infantil.

Pode-se dizer que o RCNEI em alguns pontos estabelece uma relação muito próxima com a linguagem teatral, ao promover a reflexão sobre a consciência corporal, o faz de conta, o espaço das brincadeiras, a capacidade expressiva das crianças e etc.

3. TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO E POSSIBILIDADES

Pensar sobre o ensino de teatro para crianças é uma tarefa que exige cuidado. Na maioria das vezes há um fortalecimento de estereótipos quando se imagina espetáculos infantis, produtos e artefatos culturais voltados ao público infantil, acredito que neste sentido um dos inúmeros papéis do professor de teatro seja mediar a relação entre a criança e a extensa oferta de artefatos culturais, principalmente no mundo contemporâneo. O conhecimento de mundo como discutido no capítulo anterior depende em sua maioria das relações e interações sociais oportunizadas pelas instituições de educação infantil. A partir disto, conduzo uma reflexão sobre as possibilidades de ensino de teatro para esta faixa etária.

Como ensinar teatro para crianças de zero a três anos ou de quatro a seis anos? O que ensinar nas aulas de teatro para esse público? Estas indagações são muito importantes quando há um processo permanente de reflexão sobre a função do professor seja ele artista ou cientista, seja ele matemático ou historiador, seja no tablado ou no laboratório, na quadra de esportes ou na biblioteca, porém, acredito que outra reflexão é possível de ser executada. Por que ensinar teatro na educação infantil?

Portanto, este capítulo tem como objetivo elucidar estas questões, relacionando-as com alguns autores e promovendo uma reflexão sobre a prática teatral na educação infantil. Dividido em duas seções: “A prática teatral na educação infantil”, onde discuto as possibilidades de ensino que buscam atingir este espaço e “O Currículo do Curso de Teatro”, onde aponto as metodologias de ensino de teatro para educação infantil que aparecem na grade curricular e que são estudadas ao longo da graduação.

3.1 A Prática teatral na educação infantil

Por que ensinar teatro na educação infantil? Que características permeiam a prática pedagógica teatral para com esse público? Promover estas questões é uma forma de provocar uma reflexão sobre a profissão do professor de teatro, principalmente, discutir as maneiras com que esse professor desenvolve sua prática docente.

As minhas inquietações em torno do teatro na educação infantil se pautam em construir uma discussão que busque valorizar não só a linguagem teatral dentro das instituições de educação infantil mas, também, de pensar maneiras de valorizar a infância, o brincar livre, a aprendizagem, as interações que ocorrem entre crianças e arte, entre criança e professores, entre crianças e crianças, de valorizar o pular, o jogo, a imaginação, a ludicidade, o cantar, o pintar e o desenhar, e porque não, também, o encenar? Segundo Cunha (1999) a criança passa a brincar e “jogando com a imaginação” cria poeticamente estruturas cognitivas e emocionais que simultaneamente promovem a organização da sua subjetividade, e essa organização cria o mundo a sua volta. A capacidade de interpretar esse mundo está relacionada aos recursos da linguagem, assim explana Cunha (1999):

Entre os dois e sete anos, através dos recursos da linguagem simbólica-artística, as crianças constituem a capacidade lúdica de interpretar e pensar, perceber e simbolizar suas sensações e sentimentos através de jogos construtivos sobre a matéria. Transformação construtiva que em si, é ato estético, pois é essencialmente lúdico e poético ao envolver o prazer da sensorialidade. (CUNHA, 1999, p.37).

Cunha (1999) também ressalta que a criança ao descobrir o mundo passa a exercer uma ação, portanto a sua imaginação se desenvolve. E como construir e desenvolver jogos que valorizem a imaginação? Como promover uma experiência teatral no meio escolar que valorize a criança e que a considere como sujeito central de uma prática? Primeiramente faz-se necessário entender como ocorre a função simbólica na criança e como ocorre a construção da atividade lúdica. A partir dos estudos de Santos (2002) é possível compreender que Piaget ao analisar a imitação como forma de explicar os mecanismos responsáveis pela formação da representação

simbólica desenvolve estudos sobre o jogo e suas formas de manifestações. (Santos, 2002, p.60). Segundo a autora:

Conforme Piaget (1946,p.11-12), a representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação entre significantes e significados ou significações, e a imitação é considerada uma das fontes da representação responsável pelo fornecimento dos significantes imaginários, enquanto que o jogo, ou atividade lúdica, fornece as significações, funcionando como um condutor da ação à representação, dada a sua evolução, iniciada a partir do período sensório-motor através dos jogos de exercício e desenvolvida com os jogos simbólicos. (SANTOS, 2002, p.61).

A partir desta citação entende-se a imitação como uma das fontes da representação e é através dela que a criança vai estabelecer contato com o mundo. Piaget também categoriza o jogo sensório-motor, jogos simbólico e jogos de regras. Com relação aos diferentes estágios da construção de conhecimento Ferreira (2012) nos diz que:

As fases de jogo vão sendo paulatinamente substituídas por outras, mais complexas, por operações de assimilação e acomodação, no teatro, todos os estágios de jogo, inclusive aqueles que já foram superados no processo de crescimento da criança, são retomados com o objetivo de criar essa “segunda natureza”, que é a representação teatral consciente, ou seja, que é o jogo com intenção estética. (FERREIRA, 2012, p.22).

Ferreira (2012) ainda diz que observar as crianças brincando livremente pode ser uma forma de perceber em que estágio de jogo estão os alunos.

Borba (2007) ao entender a brincadeira como um modo de ser e estar no mundo vai dizer que o ato de brincar envolve processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre realidade e fantasia. Assim, a imaginação faz parte do brincar, constituindo um processo de humanização dos homens, e se torna um importante processo psicológico iniciado na infância, permitindo aos sujeitos o desprendimento das restrições impostas pelo contexto e assim possam transformá-lo. O espaço do

brincar na vida das crianças a partir do que explana Borba (2007) é entendido como um espaço de aprendizagens, ela cita:

Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Isso porque a brincadeira na sua visão cria uma zona de desenvolvimento proximal permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. (BORBA, 2007, p.36).

Percebe-se então que a brincadeira exerce um papel fundamental dentro do desenvolvimento da criança, mais do que compreender ou agir no mundo, possibilita a construção de uma relação com o mesmo, assim podemos entender “o brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade” (BORBA, 2007, p. 36).

Souza (2008) ao promover uma reflexão sobre a prática teatral no contexto escolar infantil vai defender que ao trabalhar a dramatização se cria uma aventura baseada na narração e vivenciada por todos na ficção, essa dramatização se torna experiência, enraizando a criança na realidade e refletindo suas contradições. Segundo Souza (2008) a aproximação da criança com a prática teatral apresenta a possibilidade de estreitar a relação com as linguagens artísticas e a iniciação do comportamento estético. Ainda ressalta que:

Acreditamos que a prática teatral em questão visa colaborar com uma concepção de educação que possibilite a criança pequena desenvolver um tipo particular de conhecimento sensível, que colabore com a sua iniciação no mundo cultural através da apresentação do que de mais significativo possa haver na cultura do país e do mundo usando “linguagens estéticas” que estimulem a vivência de experiências sensoriais e expressivas, adaptando esse material às necessidades específicas do palco e do entendimento da criança, levando-a a se reconhecer como um vasto campo de possibilidades na interação com o outro. (SOUZA, 2008, p.19).

Pode-se dizer a partir do excerto extraído do livro “Um palco para o conto de fadas” de Souza (2008) que essa aproximação com as linguagens estéticas estimula a vivência de experiências tanto sensoriais como expressivas, por isso o autor ainda afirma que para isso ser possível não devemos subestimar a capacidade intelectual e corporal da criança, considerando-a incapaz de aprender literatura, artes plásticas, música, o teatro que lhe é oferecido.

Acredito que ao reconhecer a criança como um ser em potencial desenvolvimento sensório-cognitivo, emocional e intelectual, que nas suas relações constrói e se aproxima do mundo em que vive é permitir que práticas pedagógicas teatrais possam cada vez mais ser direcionadas a esse público desde que respeitando suas vontades e limitações, sonhos e fantasias, e sua capacidade corporal. E então qual o papel do adulto diante de todas estas questões até aqui levantadas?

Peter Slade (1978) no livro “O Jogo Dramático Infantil diz que “a melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta” no qual defende um processo de nutrição e não interferência. O drama terapeuta vai dizer que em alguns momentos durante o jogo o drama se torna evidente, a aventura, o fazer, o buscar e o lutar são feitos por todos os participantes, “a ação tem lugar por toda parte e em volta de nós e não existe a questão de quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê” (SLADE, 1978, p. 18). Neste sentido, o autor ainda define a função do professor como um aliado, que auxilia no processo de nutrir os jogos, a brincadeira. Slade vai definir dois tipos de jogos: jogo projetado e jogo pessoal, como o mesmo descreve:

Jogo projetado é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente. Usam-se tesouros! que ou assumem caracteres da mente ou se tornam "parte do local ("palco" no sentido teatral), onde o drama acontece. No jogo projetado típico não vemos o corpo inteiro sendo usado. A criança para quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos. A ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Uma forte projeção mental está tendo lugar. [...] *Jogo pessoal* é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a

dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel. (SLADE, 1978, p.19).

Sendo assim, nota-se a diferença entre esses dois tipos de jogos dramáticos, no qual num (jogo projetado) a criança apresenta uma quietude física e mental enquanto projeta sua atenção num brinquedo ou objeto, e se desenvolve nos estágios mais precoces da vida da criança, onde ela ainda não tem tanta consciência e controle corporal. Já no jogo pessoal a criança passa a exercer um papel, utilizando sua fé no papel representado. Slade vai dizer que o jogo pessoal é mais aparente próximo aos 5 anos de idade quando a criança já consegue ter um controle corporal. A partir destes tipos de jogos a criança se desenvolve e adquire experiência de vida.

Com relação ao jogos teatrais – a partir da criação do sistemas de jogos por Viola Spolin na década de 60 – no qual o objetivo desses jogos está na aquisição e no conhecimento dos elementos da linguagem teatral através de jogos de concentração, foco, objeto imaginário, integração, uso do espaço, blablação e fiscalização. Spolin, propõe a divisão do jogo em palco e plateia e assim possibilitar aos jogadores a compreensão da linguagem cênica. Já na obra “Improvisação para o Teatro” Spolin vai ressaltar a importância do ambiente ou espaço de jogo para estimular aprendizagens e ensinamentos, assim, sendo assim, o educando precisa estar consciente e disponível para receber este aprendizado. O educando desenvolverá uma maior capacidade individual para a descoberta teatral, pois o ato de experienciar estará desenvolvendo sua expressão criativa. (SPOLIN, 2010)

Pensar sobre as diferentes formas de se conduzir um processo que valorize o ensino e prática teatral no contexto escolar é também refletir sobre o sujeito principal e participante de uma prática criativa em teatro, a criança, no qual também sejam valorizados as características que são tão próximas do contexto das instituições infantis, a brincadeira, a ludicidade, a fantasia, o som e o movimento, as cores e as relações que nela existem. Assim é possível construir conhecimento aliado a diversão e ao jogo, permitindo a relação ensino-aprendizagem para além da criação de pecinhas.

3.2 O Currículo do Curso de Teatro: disposição das disciplinas de teatro e educação.

Para compreender a relação dos quatro professores – que tiveram suas práticas docente como objeto deste estudo – com a forma com que desenvolveram a graduação em Teatro e o conhecimento acerca de conteúdos e metodologias estudadas ao longo do curso e que visam a educação infantil, descrevo a organização das disciplinas e suas ementas relacionadas ao teatro e educação de acordo com o ano que ingressaram na graduação.

Sobre a finalidade do Projeto Político Pedagógico do Curso de Teatro em 2008:

A finalidade desse projeto é a formação de profissionais do campo teatral comprometidos com a construção do conhecimento, com a produção e desenvolvimento cultural da região, com a educação e formação de crianças, jovens e adultos no ensino formal e informal e, sobretudo, com os valores humanos mais caros. (UFPEL, 2008, p.07)

Quanto ao perfil do aluno egresso, e, especificamente sobre as competências profissionais:

4.1.1. atuar na Educação Básica (na forma do Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96);

4.1.2. construir conjuntamente com as escolas nas quais estiver atuando novas práticas pedagógicas, objetivando que sejam revertidas a teoria e as práticas escolares que direcionam a formação do aluno no sentido unidimensional da racionalidade;

4.1.3. incentivar teorias e práticas pedagógicas que visem a formação de um ser humano harmônico e equilibrado em suas dimensões racional, sensível e criativa;

4.1.4. compreender o teatro como área específica do conhecimento humano e como elemento imprescindível para uma formação integral;

4.1.5. conduzir atividades, em sua área específica de docência, que estimulem a construção do conhecimento em artes (nos âmbitos da recepção, da experimentação e da contextualização da linguagem teatral) através do desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade criativa;

4.1.6. atuar como agente cultural e incentivador de atividades artísticas no meio sócio-político-educacional em que estejam inseridos, bem como em todo o território nacional e no MERCOSUL;

4.1.7. reconhecer e utilizar diferentes abordagens metodológicas ligadas ao ensino das artes, compreendendo a complexidade dos fenômenos artísticos;

4.1.8. contatar com as produções cênicas históricas e atuais, considerando-as patrimônio cultural e simbólico a ser identificado, estudado e reconhecido;

4.1.9. identificar, reconhecer, analisar e avaliar as produções cênicas contemporâneas e incentivar o seu conhecimento;

4.1.10. incentivar a produção teatral e a recepção de acontecimentos cênicos nas escolas em que atuarem, além de estudos teóricos e contextualizadores do campo teatral;

4.1.11. desenvolver eventos, artefatos e/ou acontecimentos através da linguagem teatral, demonstrando ter desenvolvido na fase de formação profissional seu potencial criativo e técnico, agregando a este capacidade de reflexão crítica sobre sua própria atuação/produção. (UFPEL, 2008, p.09).

A organização curricular básica se pautava em três áreas de conhecimento, baseado nas Diretrizes Curriculares do MEC. Estas áreas estavam definidas em: *Área de Conhecimento de Fundamentos do Teatro*; *Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico*; *Área de Integração e Pesquisa*. Com relação a prática docente e a temática da infância a Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico se apresenta como:

Este campo oferece conhecimentos que irão compor a formação pedagógica do licenciando e a abordagem de aspectos relevantes à prática docente, tais como: a relação professor-aluno, os processos de desenvolvimento infantil, a organização escolar, os currículos, o atendimento às diferenças, a avaliação da aprendizagem, as novas tecnologias de informação, os estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem e da educação, as teorias pedagógicas e curriculares e o estudo sobre as infância e juventude e sua construção social. (UFPEL, 2008, p.15)

Destaca-se a partir deste excerto os conhecimentos relacionados aos processos de desenvolvimento infantil e o estudo sobre as infâncias.

Com relação as disciplinas que envolvem o entendimento sobre infâncias ou que refletem sobre a criança, pode-se destacar Teatro na Educação I e Teatro na Educação IV, com suas respectivas ementas e objetivos:

Teatro na Educação I: Objetivos: Refletir acerca do papel do professor de teatro na escola. Compreender as diferenças metodológicas entre jogos teatrais, dramáticos e drama. Praticar e conduzir exercícios vinculados às três vertentes do ensino de teatro. Refletir sobre as metodologias estudadas e suas aplicações em diferentes contextos e espaços educacionais. Identificar as características do jogo social e ficcional. Compreender o papel do jogo nos processos de teatro-educação. Vivenciar práticas com jogos tradicionais e de regras. Ementa: Estudo do conceito de jogo em diversos contextos históricos; as estruturas do jogo social e ficcional.

Estudo panorâmico das principais metodologias de ensino de teatro: Jogos Teatrais, Jogos Dramáticos e Drama. (UFPEL, 2008, p.62).

Teatro na Educação IV: Objetivos: Identificar características e possibilidades de uma pedagogia do espectador. Discutir os processos de recepção teatral no ensino do teatro. Contextualizar as pedagogias culturais: a produção cultural para crianças e jovens. Ementa: A pedagogia do espectador. A recepção teatral e o ensino de teatro. A produção cultural para crianças e jovens. (UFPEL, 2008, p.68).

Especificamente, a disciplina de Teatro na Educação IV apresenta em um das suas unidades o estudo sobre as infâncias e juventude, entendendo a infância como uma construção social, também discute as formas de ser/estar criança na contemporaneidade.

4. AS AULAS DE TEATRO PARA ALÉM DA CRIAÇÃO DE PECINHAS: QUE METODOLOGIAS DE ENSINO DE TEATRO FORAM DESENVOLVIDAS PELOS EGRESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo promovo a análise do material coletado durante as entrevistas com os quatro sujeitos egressos do Curso de Teatro que especificamente foram professores na educação infantil, tendo como referência a análise de conteúdo (MORAES,1999).

Conforme os objetivos da pesquisa, destacam-se duas perguntas relacionadas ao contexto da docência: a) como se deu a inserção profissional enquanto professor? b) como se desenvolvem/desenvolviam as aulas de teatro por você ministradas? Estas duas questões descreverão o contexto escolar da prática profissional docente e as metodologias e conteúdos que sustentam ou sustentaram a prática pedagógica teatral do professor de teatro. Para tanto, o objeto de análise neste momento é o material coletado que foi registrado durante as entrevistas que posteriormente foram transcritas. A partir disto pôde-se iniciar o processo de preparação das informações pois “os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise” (MORAES, 1999, p 05).

Levando em consideração os objetivos gerais da pesquisa apresento informações gerais sobre a inserção profissional dos entrevistados e também desenvolvo a análise da prática teatral dos professores através da unidade de registro intitulada: Prática Docente.

Onde estão ou estiveram inseridos profissionalmente os 4 egressos entrevistados? Com relação ao contexto escolar é possível definir em quais redes de ensino cada professor desenvolveu sua prática profissional docente. Exerçeram a profissão de professor de teatro na rede particular de ensino: *Borboleta*, *Joana*, *Pluft* e *Professor*, com o tempo de exercício variando em média de 1 à 5 anos. Já na rede pública estavam atuando como professores na educação infantil, no momento da entrevista: *Joana*, vinculada como

professora de arte, *Pluft*, como professor pedagogo e *Professor*, como professor de teatro. *Borboleta* abandonou a docência em virtude da pouca valorização área do teatro.

A carga horária de cada um: o *Professor* possui 20 horas/aula (vinculado a rede municipal de ensino), *Pluft* possui 30 horas/aula (vinculado a rede municipal de ensino) e *Joana* possui 42 horas/aula (vinculada a rede estadual de ensino).

Com relação ao número de turmas e escolas: *Joana* é professora em 2 escolas diferentes, com 4 turmas de educação infantil, com cerca de 25 a 30 alunos cada. *Professor*, tem apenas 1 turma na educação infantil, o PRE 2, com cerca de 28 alunos. *Pluft* é professor pedagogo/alfabetizador e possui uma turma no maternal 1, com cerca de 20 crianças de 2 a 3 anos.

Com relação a unidade de registro ou unidade análise, como define (MORAES,1999, p.05) – sendo o “elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente a classificação – analiso a “Prática Docente” no qual foi possível definir 2 categorias: i. metodologia de ensino de teatro – ii. conteúdos. A partir destas definições foi possível obter um breve panorama sobre como os egressos do Curso de Teatro desenvolvem ou desenvolveram suas aulas.

i. No que se refere as metodologias de ensino de teatro, os quatro sujeitos ao refletirem sobre suas práticas teatrais citam que:

Na educação infantil eu sou bem livre para trabalhar a ludicidade, então nas minhas aulas eu trabalho bastante com a musicalização e trabalho também com os jogos teatrais, a brincadeira e o jogo, o faz de conta, então eu consigo dividir por exemplo, exploração da coordenação motora, eu consigo explorar isso com jogos teatrais como brincar mesmo faz de conta. Eu trabalho bastante também com literatura infantil, eu pego autores infantis principalmente de teatro e tento trabalhar exploração de personagem, criação de fantoche. (JOANA).

Neste sentido *Joana* ainda ressalta que busca através do trabalho com a musicalização promover nos alunos o exercício do ritmo.

Já o *Professor* aponta os estudos de Viola Spolin para desenvolver a prática:

Eu como um todo costumo trabalhar muito com Viola Spolin e o Método Stanislavskiano, digamos assim, pra trabalhar com uma forma mais geral de apresentação da linguagem expressiva teatral e a partir desta questão da Viola eu vou desenvolvendo e fazendo adaptações. [...] Na escola eu acabo trabalhando com o pré mesmo a linguagem da Viola através das brincadeiras pra eles poderem aprender. (PROFESSOR).

Professor também descreve como utiliza o jogo teatral e a importância dele para o desenvolvimento de seus alunos, destacando-o como uma forma de conceber a atenção com o próprio corpo e da própria experiência de ser espectador, assim afirma que:

[...] em primeiro momento reproduzir imagens já existentes ou não com o próprio corpo pra que se consiga trabalhar essa questão de observação da plateia enquanto alguém constrói algo e conseguir significar isso, a partir do discurso ver o que aquilo tá produzindo com o corpo e conseguir identificar. (PROFESSOR).

Já *Pluft* ao se referir as metodologias, diz que embora as escolas particulares exijam apresentações de espetáculo, propõe uma prática que prepara os alunos para essas apresentações de forma proveitosa. Assim expõe:

No [M Q] eles fazem um projeto e no final desse projeto tem que apresentar um espetáculo, então antes disso eu preparo os alunos com o que? com expressão corporal, com jogos, com conversas sobre construção de personagem. (PLUFT).

Também discorre sobre as brincadeiras no espaço da educação infantil nas escolas particulares onde foi professor de teatro, especificamente:

As crianças elas precisam vir para as aulas, seja do que for ou de teatro para brincar, elas têm que saber brincar, elas têm que saber se divertir, saber quando é hora de parar quando o outro vai falar, e eu trago bastante no meu referencial o Peter Slade, eu não sei se tu já leu, sabe que ele fala sobre o jogo dramático infantil, então eu narro bastante, aí agora vamos imaginar que a gente está numa floresta, então automaticamente eles constroem personagem, sem eu dizer agora vou levar Stanislavski sabe para ensinar como fazer isso não na educação infantil, a gente tem que ir para aí para brincar. (PLUFT).

Como *Pluft* atualmente é professor pedagogo/alfabetizador de uma turma do maternal 1 de uma escola de educação infantil, também afirma utilizar os conhecimentos da formação em teatro para desenvolver práticas com as crianças de 2 e 3 anos. Por exemplo:

Aqui na escola, aqui eu me esbaldo, aqui eu faço o que eu quero, aqui eu to a fim de trabalhar história do teatro eu trabalho, eu to a fim de trabalhar arena eu coloco eles todos na volta e faço alguma coisa no meio...Eu tenho essa turma do maternal 1 né eles tem 2 e 3 aninhos e eu trabalho bastante essa questão deles socializarem, de saber dividir as coisas, sabe, o teatro ajuda isso bastante, o contato deles com o livro, com a literatura infantil, faz com que eles se desenvolvam de uma forma diferente. (PLUFT).

Pluft ao relacionar a criação de espetáculos para a comemoração do aniversário da escola de educação infantil onde trabalha faz uma relação com a brincadeira, definindo-a como o momento mais importante.

[...] cada turma ficou responsável de fazer uma coisa, e aqui a gente ficou de fazer uma show de mágica, aí eu teatralizei demais, utilizei eles como elementos ali da nossa apresentação, enfim, mas não aquela coisa deturpada, estereotipada e mecânica, agora tem que pegar isso e agora aquilo não, eles subiram no palquinho de arena e se divertiram, brincaram. (PLUFT).

Com relação a prática teatral desenvolvida por Borboleta, ela ressalta o trabalho com jogos teatrais e jogos dramáticos como metodologia de suas aulas, assim afirma que:

O objetivo era desenvolver habilidades que talvez estivessem adormecidas ainda e também fazer uma integração entre eles porque eu notava que eles eram muito assim, cada um na sua, individualizados o negócio... vamos trabalhar o coletivo, e trabalhar a questão vocal-corporal, tudo eu trabalhava, jogos dramáticos e jogos teatrais, e era muito legal. (BORBOLETA).

ii. Com relação aos conteúdos que desenvolvem ou desenvolveram em suas práticas teatrais os sujeitos citam a consciência e a expressão corporal:

então eu busco trabalhar muito a questão deles terem a consciência corporal, do que é o corpo deles, o que é o corpo do colega, e a partir desse método de percepção de si e do mundo ao redor, trabalhar com eles essa ideia de apreciação estética. Busco muito essa relação dos alunos com a expressividade corporal e da valorização discursiva do que eles podem criar. (PROFESSOR).

Já *Pluft* menciona em relação a sua prática anteriormente na Escola L. B. (instituição de ensino voltada para pessoas cegas) uma abordagem em teatro que trabalhe a motricidade, a psicomotricidade, o tato, o contato. Já com relação a outra escola particular os objetivos do projeto visavam a criação de personagens, daí desenvolvia um trabalho de expressão corporal.

Borboleta quando foi professora na educação infantil também buscava desenvolver a expressão corporal, junto com a expressão vocal e improvisação teatral, promovendo a criação de máscaras físicas e corporais.

Com relação a prática pedagógica teatral, e principalmente os conteúdos que desenvolve, *Joana* diz:

Eu consigo trabalhar a improvisação e a construção de personagem, isso eu trabalho bastante dentro das aulas de artes, outro conteúdo é expressão corporal né, a noção de espaço cênico, as linguagens do teatro, o que é cenário, o que é ator, personagem, figurinos.. isso são os conteúdos que eu consigo trabalhar na educação infantil, é muito pouquinho coisa assim, isso é um ano de trabalho pra tu conseguir trabalhar o drama em si, a composição de cena por exemplo. (JOANA).

Joana também destaca a própria escolha de temáticas que a escola e coordenação pedagógica lançam para ser eixos norteadores das áreas, como ética, solidariedade, meio ambiente e gratidão.

A partir dos excertos até aqui apresentados é possível construir uma série de discussões em torno da prática pedagógica teatral desenvolvida por *Borboleta*, *Joana*, *Pluft* e *Professor*, essa discussão em si, busca dialogar com teóricos e autores que pensam o teatro e a educação infantil.

Na minha visão enquanto entrevistador e mediador entre entrevistado e o objetivo da pesquisa, percebo que mesmo atuando em diferentes contextos (rede de ensino particular e rede de ensino pública) os sujeitos buscaram desenvolver uma prática teatral construída metodologicamente e relacionadas a saberes do teatro.

Quando *Joana* descreve suas escolhas metodológicas que sustentam suas aulas com as turmas de Pré-B, percebe-se uma intensa abordagem relacionada a ludicidade, ao faz de conta, a criação de personagens, e também abordagens referentes a literaturas infantis e a musicalização. Sousa (2008) vai dizer que:

A aplicabilidade da linguagem teatral no universo da educação infantil, para que a criança se aproprie dela como mais um recurso lúdico que pode ser jogado no social, trazendo “benefícios” para o desenvolvimento de sua subjetividade mantendo profundos laços com a realidade do mundo ao seu redor e estabelecendo com o teatro um sistema semiótico que pode representar tanto o mundo externo como o mundo interno da criança. (SOUZA, 2008, p.09).

Ao relatar a relação dos alunos com a linguagem do teatro, *Joana* afirma que há um retorno satisfatório quanto as suas aulas, assim explica a boa relação e receptividade dos alunos quanto a área artística:

[..] eles são inteiros, são entregues a qualquer jogo, a qualquer proposta que tu fizer lúdica, eles são muito participativos, tem sempre assim algum um e outro que não tá muito afim de participar, mas quando vê os outros brincando... porque eles encaram como uma brincadeira, eles têm aula de artes assim, a aula de teatro em si como a brincadeira, tem as regras do jogo, as regras da aula mas eles encaram com muita diversão, é muito prazeroso trabalhar com a educação infantil. (JOANA).

Souza (2008, p.16) evidencia que “a prática de teatro na educação infantil prepara a criança para compreender o mundo”. Partindo desta citação pode-se afirmar que ao promover uma aproximação entre criança e teatro as formas de conceber e refletir sobre o mundo é estimulada durante as atividades.

A pesquisadora em teatro e educação Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2000) no capítulo “Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil” ressalta que através do faz-de-conta a criança reflete e constrói suas visões de mundo e que ao interagir com outras crianças de famílias distintas, é preciso que o professor esteja atento para intervir pedagogicamente no sentido de superar preconceitos e promover relações saudáveis.

O *Professor* ao descrever o desenvolvimento de suas aulas de teatro relata que costuma utilizar os estudos da autora americana Viola Spolin e também o Método Stanislavski como uma forma geral de apresentação da linguagem expressiva teatral. Defende que a aproximação com os jogos também é uma forma de concepção para com o próprio corpo e da posição de espectador. Segundo Santos (2002, p.53), Spolin define o jogo como “uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento, espontaneidade, entusiasmo, e alegria acompanham os jogos; seguem par e passo com a experiência teatral”. Como exemplifica Santos (2002):

De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui: o acordo grupal, realidade a ser jogada, estabelecidas entre os atores (quem joga) e a plateia (quem assiste); a estrutura do jogo, determinada pelos aspectos do onde(o ambiente em que se passa a ação), quem (os personagens), e o quê (as ações dos personagens); o foco, problema a ser solucionado, que envolve aspectos específicos da comunicação teatral; e a instrução, intervenção pedagógica que ocorre durante o desenrolar do jogo e que visa a auxiliar os jogadores a solucionarem de maneira orgânica, os problemas de atuação, evitando que a atenção dos atores seja desviada do seu objetivo. (SANTOS, 2002, p.53).

A aproximação das crianças com a linguagem do teatro utilizando a prática nos jogos teatrais, no qual a divisão do jogo em palco e plateia é necessária pra compreensão da linguagem cênica e de suas convenções. Ferreira (2012, p.25) com relação aos jogos teatrais afirma que “aprende-se com o outro, na diferença, na relação e não somente consigo mesmo”. Portanto, Spolin apresenta jogos individuais, em duplas, trios e grupos. Assim essa relação que envolve o debate, ou que propicia a apreciação, promove o potencial analítico e a capacidade de criticar e ser criticado de modo produtivo.

Pluft ao descrever os conteúdos que desenvolveu na Escola L.B dá ênfase aos exercícios que promovem a consciência corporal, utilizando o teatro como uma forma de trabalhar a socialização, a motricidade, a psicomotricidade, o tato, tendo em vista que seus alunos eram cegos. Também destaca a importância da expressão corporal no desenvolvimento das atividades realizadas com o objetivo de produzir um espetáculo teatral numa outra escola particular. Com relação à consciência corporal Falkembach (2012) ressalta que:

É preciso chamar a atenção dos professores para a necessidade de em certos momentos, trabalhar o relaxamento, a respiração, o alongamento, a consciência de partes separadas do corpo e de alguns elementos motores, como transferências de peso, apoios e conexões ósseas. (FALKEMBACH, 2012, p.104).

Nota-se então que desenvolver as noções corporais, bem como as funcionalidades motoras é possível, sendo assim Falkembach propõe aos professores formas de trabalhar as partes do corpo sem que represente um exercício mecânico.

Ainda sobre a expressão corporal, Souza (2008) reitera que:

é necessário enfatizar para a criança desde pequena que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando a representar o mundo (Souza, 2008, p.43).

Em relação às brincadeiras e o espaço que elas têm em suas aulas, *Pluft* ressalta que “as crianças elas precisam vir para as aulas, seja do que for ou de teatro para brincar, elas têm que saber brincar, elas têm que saber se divertir...”

O *Professor* também menciona o fato de valorizar e utilizar as brincadeiras como uma forma de aproximar seus alunos aos conceitos básicos da linguagem teatral, assim ele diz:

vou desenvolvendo algumas atividades, como as próprias brincadeiras de comando, como morto-vivo, a batatinha frita 1,2,3, que são brincadeiras de comando que exigem atenção e concentração, mas que ajudam eles a ter controle sobre o corpo e de ouvir pra poder justamente responder a esses comandos e ter essa

atenção e concentração, então são muitas brincadeiras que uso, adapto, que já existem, tão no imaginário. (PROFESSOR).

A partir disto é possível relacionar com a forma com que Santos (2002) propõe o espaço da brincadeira reiterando que “é importante que se disponha, na rotina da educação infantil, de períodos de tempo em que as crianças possam brincar livremente, num espaço adequado, de modo a possibilitar a interação entre elas na brincadeira.” (SANTOS, 2002, p.115). Ainda ressalta que a liberdade para brincar não pode ser confundida com abandono, sendo assim, diz que a presença do professor é necessária para mediar conflitos que possam surgir e também sugerir formas de enriquecer a brincadeira simbólica.

A partir do que explana Santos (2002) é possível construir intervenções pedagógicas a partir das situações que surgem durante as brincadeiras, assim essas intervenções irão de encontro aos interesses e desejos das crianças possibilitando aprendizagens. E como pensar no espaço e na organização dessas brincadeiras de modo positivamente? Segundo a autora, tanto o espaço para o desenvolvimento das brincadeiras como a organização dos materiais disponibilizados merecem atenção por parte do professor, que deve levar em consideração as diferentes faixas etárias e as peculiaridades de cada grupo, com atenção também nos seus interesses e na capacidade de concentração e organização.

Com relação ao Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade, destacado pelos 4 professores, *Borboleta, Joana, Pluft e Professor*, entende-se a importância desta metodologia no sentido de que o interesse da criança pelo teatro pode ser estimulado através da interação da criança com adultos, pais e professores pois, o jogo dramático proporciona aos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem uma prática educacional muito saudável, Slade (1978), através de suas observações, explica que o professor pode orientar, de maneira construtiva, a criança, promovendo a partir do tipo do drama criado por elas, regras de atuação levando em consideração a capacidade de cada criança em distinguir a realidade. Sobre o estímulo que pode ser dado as crianças, Slade (1978) afirma que “a melhor brincadeira teatral infantil só tem

lugar aonde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta” (SLADE, 1978, p.18).

Pode-se dizer que as metodologias de ensino de teatro que predominam a prática pedagógica teatral desses professores são basicamente os jogos teatrais e dramáticos, as brincadeiras tradicionais que possibilitam o faz-de-conta, a ludicidade, a dramatização. Percebe-se também os conteúdos desenvolvidos pelos mesmos enquanto professores na educação infantil: a consciência e expressividade corporal, a criação de personagens, de narrativas-discursivas, jogos e alguns conhecimentos básicos da linguagem teatral.

Com relação ao curso de formação – neste caso o Curso de Teatro da UFPel – descrevo as experiências e saberes que são destacadas pelos quatro professores egressos e que contribuíram para o exercício da docência no espaço da educação infantil. *Borboleta*, *Joana*, *Professor* e *Pluft* em comum destacam a disciplina de “Teatro na Educação I” como um importante momento em que durante a graduação refletia sobre a função do professor de teatro no contexto escolar e também discutia as diferenças metodológicas entre os jogos.

Além disso, *Joana* também destaca a participação em projetos de extensão como Quilombo das Artes, Teatro na Escola e PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, também reconhece a importância dos estágios em teatro e da formação livre, no qual para agregar ainda mais em sua formação buscou disciplinas no Curso de Pedagogia. *Pluft* em sua fala reconhece a importância da disciplina de Educação Inclusiva que o aproximou das reflexões sobre as diferenças e contribuiu para a formação enquanto professor de modo geral. Já *Professor* ressalta a contribuição das disciplinas de Teatro na Educação I e Teatro na Educação II.

Com base no que descreveram os quatro professores sobre as experiências vivenciadas durante a graduação em teatro que melhor lhe preparou para se professor de teatro na educação infantil, é possível concluir que as experiências e saberes destacados estão inclinados as áreas de

conhecimento pedagógico e de integração e pesquisa, quando mencionadas as práticas dos estágios supervisionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o estudo até aqui discutido, pode-se concluir que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma investigação ou compreensão da prática pedagógica teatral de quatro sujeitos egressos do Curso de Teatro- Licenciatura da UFPel: *Borboleta, Joana, Pluft e Professor*. A aproximação deste estudo com os professores de teatro egressos do Curso não só contribui para a minha formação como também provoca algumas reflexões: como o Curso de Teatro está abordando o espaço educativo das instituições de educação infantil? Como quatro anos de graduação em teatro podem preparar um futuro professor a desenvolver a docência na educação infantil?

É importante também ressaltar que ao promover uma discussão especificamente sobre as metodologias de ensino de teatro desenvolvidas pelos professores na educação infantil, fez-se necessário compreender e iniciar uma reflexão acerca do conceito de infância, do ser criança, bem como entender como se deu o surgimento das escolas de educação infantil. A partir disto foi possível ampliar o conhecimento sobre as legislações que regulamentam o ensino infantil no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Atenta-se ao fato de que estes documentos citados e discutidos no estudo são intensamente enriquecedores ao orientar e promover debates interessantes quanto ao ensino na educação infantil.

Ao propiciar uma reflexão sobre a prática teatral na educação e as formas de se conduzir um processo criativo em teatro que valorize a criança enquanto sujeito central de uma prática, que brinca, aprende, se diverte, interage, joga... e entender a forma com que o currículo do Curso de Teatro desenvolve metodologias e abordagens com foco na criança, destacam-se duas disciplinas: *Teatro na Educação I e Teatro na Educação IV*.

Com relação a entrevista realizada com os professores pode-se observar as metodologias e conteúdos que embasam ou embasaram a prática docente destes sujeitos nas diferentes redes de ensino: os jogos teatrais e dramáticos, as brincadeiras tradicionais, o faz-de-conta, a ludicidade, a dramatização. A entrevista também permitiu que os egressos discorressem sobre sua prática, destacando os teóricos e saberes estudados durante a graduação que lhe auxilia ou auxílio no exercício da profissão de professor de teatro.

Concluo, ressaltando a importância deste estudo para a compreensão da prática teatral nestes espaços, observando a relevância tanto para os alunos do curso e que serão futuramente professores de teatro, como para a própria discussão sobre o currículo de formação deste alunos, que de tempos em tempos passa por reformulação. O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma discussão profunda e embasada sobre umas das etapas da educação básica, observando documentos e referências teóricas, analisando as escolhas metodológicas, que sustentam ou sustentaram a prática pedagógica teatral dos sujeitos egressos, que exerceram ou exercem a profissão de professor de teatro, nas instituições voltadas ao público infantil.

Acredito que a maior contribuição que a realização desta pesquisa trouxe pra minha formação é a oportunidade de promover questionamentos sobre a profissão de professor de teatro, refletindo sobre minhas ações enquanto futuro professor formado pelo curso, bem como pensar sobre possíveis novas práticas de teatro e principalmente promover a valorização do ensino de teatro nas escolas.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade**. Brasília, 2007. p. 33-44.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 2: Formação pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

BUJES, M. I. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola? In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Taís. **Pequena tragédia para crianças em um ato** – das representações de infâncias no teatro infantil. Revista Cena 4, DAD/IA/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v..22,n.37,p. 7-32, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento: do faz - de - conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Atenção! Crianças Brincando! In: CUNHA, Susana R.V. **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Teatro na escola: formas de abordagem e condições de emergência. In: SANTOS, Vera Lúcia B. **Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.