

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Graduação em Licenciatura em Teatro

Bruno Pontes

**O BRINCAR E O TEATRO:
relações e interfaces na Educação Infantil**

Belo Horizonte

2013

Bruno Pontes

**O BRINCAR E O TEATRO:
relações e interfaces na Educação Infantil**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte

2013

Bruno Pontes

**O BRINCAR E O TEATRO:
relações e interfaces na Educação Infantil**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Marina Marcondes Machado
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais

Cristiene Adriana da Silva Carvalho
Fundação Municipal de Cultural de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 06 de fevereiro de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais, pelo apoio que foi me dado por eles. De uma forma ou de outra, à sua maneira, sempre me mostraram que o importante é perseverar e lutar pelo que se acredita.

Aos meus irmãos, pela preocupação naturalmente fraterna e que eu ainda tento entender hoje em dia.

Ao amigo, professor e orientador Ricardo Carvalho de Figueiredo por todas as oportunidades, por ser uma pessoa presente e sempre se mostrar pronto para todas as horas.

Aos amigos: Charles Valadares, pelas conversas, questionamentos, práticas. Rafaela Kênia pela doçura, sempre disposta a escutar. A ambos pelo companheirismo e paciência, por sempre fazerem da prática em teatro algo que motivasse pensamentos e reflexões.

Aos amigos de graduação e de projetos trabalhados – obrigado pela amizade e carinho ao longo do curso.

Às professoras Iza, Isabel, Luzia e Marina, pela dedicação, atenção, carinho e, principalmente, pelo cuidado, sempre.

Aos professores da graduação, pelos variados contatos com a prática teatral.

Às UMEI's Alaíde Lisboa e Castelo pela recepção, por permitirem que a parceria com o teatro funcionasse.

Às crianças que brincaram comigo.

RESUMO

O presente trabalho visa atentar ao exercício da brincadeira enquanto forte elemento da prática teatral vivenciada em duas Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte. Abranger o olhar de professor de teatro para e com crianças significa atentar às demandas imaginativas das próprias e potencializar o ato de brincar e de fazer de conta em dramaticidade, teatralidade, em criação artística. As aulas experienciadas na UMEI Alaíde Lisboa propuseram-se a trabalhar especificamente com questões de etnia, gênero e deficiências físicas e na UMEI Castelo foram focadas em aspectos do cuidar. Logo, a brincadeira enquanto processo pedagógico, sociológico e principalmente artístico mostrou-se um elemento em potencial a ser experienciado, sobretudo, na rede de ensino pública, em um espaço de direito e comum a todos.

Palavras-chave: Teatro. Brincadeira. Educação Infantil.

RESUMÉ

Le présent travail propose l'exercice du jeu comme un élément de la pratique théâtrale expérimenté dans l'Unité Municipale de l'Education de la Petit Enfance (UMEI) à Belo Horizonte. Agrandir le regard de professeur de théâtre pour et avec les enfants, cela signifie prêter attention à l'imagination des enfants et renforcer l'acte du jeu et du faire-semblant dans le drame, la théâtralité, dans la création artistique. Les cours à UMEI Alaíde Lisboa avait proposé que travailler spécifiquement sur les questions de race, de genre et au handicap et dans la UMEI Castelo ont porté sur les aspects des soins. Donc le jeu tout en processus d'enseignement, principalement sociologique et artistiques, représente un élément potentiel pour être connu, en particulier dans le système scolaire public, dans un domaine du droit et commun à tous.

Clé-mots: Théâtre. Jeu. Education.

SUMÁRIO

1 – VIVÊNCIAS E EXPERIMENTOS PESSOAIS EM TEATRO	7
1.1 – Breve histórico da Educação Infantil.....	13
2 – O BRINCAR, O CUIDAR, A DIFERENÇA.....	19
2.1 – O brincar	20
2.2 – O cuidar.....	23
2.3 – A diferença.....	25
3 – ONDE SE FAZ TEATRO? “EM QUALQUER LUGAR”	30
3.1 – UMEI ALAÍDE LISBOA.....	32
3.1.1 – O povo de pele azul.....	34
3.1.2 – Teatro de Sombras	37
3.2 – UMEI CASTELO	40
3.2.1 – Busca ao tesouro	41
3.2.2 – Brincadeira Livre	42
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	46

1 – VIVÊNCIAS E EXPERIMENTOS PESSOAIS EM TEATRO

Quando crianças temos o poder de nos transformar em vários: de viver em vários tempos, de termos vários corpos, várias expressões. “A criança não é nem um ‘outro’ absoluto, nem ‘o mesmo’ que nós” (MACHADO, 2010, p. 19). Existe um nome científico para isso – a criança é *polimorfa*. Um lado maroto e saudoso meu prefere dizer que podemos nos transformar em vários, pois quando criança era assim que eu falava. Lembro-me de sempre procurar roupas e acessórios para fazer pequenas apresentações em casa. Essa parte da minha vida continua até hoje, mas o que antes era *brincadeira* se transformou em objeto de estudo. Tento traçar aqui, nesta introdução, um pequeno relato que traduz essa vontade de pesquisar a infância, as crianças, a brincadeira, o teatro, seus limites e suas interfaces.

Ingressei na Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais no segundo semestre de 2007, vindo de outra cidade no interior do estado, com um apoio relativo dos maus pais e irmãos. Relativo, pois tinham em mente a ideia comum do teatro: não tem retorno financeiro, é uma área instável, nada séria e, o que era pior e inconcebível para eles, eu não queria entrar para a atuação televisiva global, fazer novelas e ser um rosto conhecido. Há, ainda hoje, uma grande confusão entre o processo/produto artístico televisivo e teatral. A televisão tornou-se um grande meio de comunicação e entretenimento de fácil acesso, onde se tem contato em qualquer parte do mundo. Com isso, o reconhecimento, a fama, tornou-se algo quase intrínseco à profissão artística. Comparativamente, o teatro caminha por outras trilhas: depende-se de recursos públicos, patrocínios, um público pagante. Ora, diriam meus pais, teatro é um caminho tão difícil. Veja quantos atores de teatro fazem novelas e são bem pagos por isso!

Na minha cidade natal tive um contato feliz e juvenil com o teatro. Fazia parte de um grupo teatral que nasceu no Conservatório Estadual de Música Maestro Marceliano Braga, onde vivenciei algumas expressões artísticas, como a flauta transversal, o canto coral e as artes plásticas, mas foi o teatro feito e praticado ali dentro que mais me seduziu. A cada aula ia descobrindo coisas sobre mim, sobre os outros, sobre o mundo. Comecei, em decorrência desse primeiro contato artístico, a assistir

espetáculos teatrais, óperas, apresentações diversas, participar de oficinas de teatro. Criar cenas era algo extremamente prazeroso, que me permitia questionar minhas dúvidas adolescentes. Havia algo no teatro que nunca tinha encontrado em nenhum outro lugar.

A partir daquele momento, eu e um grupo de alunos nos juntamos e criamos o grupo teatral *Pan-de-go-lê* – nome inspirado em uma brincadeira francesa, similar ao nosso “lá em cima do piano” e fizemos nossa primeira montagem: uma adaptação de *Histórias de lençós e ventos*, de Ilo Krugli, encenador argentino naturalizado brasileiro. Ilo tornou-se um dos principais atuantes no teatro feito para crianças no Brasil, fundou o Ventoforte, grupo teatral que marca a história artística do Brasil nessa linguagem. O ambiente desse espetáculo era um grande quintal onde crianças brincavam e davam vida a objetos inanimados, que na nossa montagem era composta por objetos do cotidiano, como cabo de vassouras, tecidos velhos, bancos e cadeiras: objetos quase recicláveis, que ressignificávamos enquanto cenário e objetos de manipulação. Eu era o Papel de Jornal, apaixonado pelo lenço Azulzinha, de espírito aventureiro e que, levada por um forte vento, acaba aprisionada pelo Rei Metal Mau. O Papel sai então por uma busca pela sua amada, encontrando nuvens, novos amigos e outros objetos animados, até que chega ao castelo do Rei e acaba queimado. Numa reviravolta, as crianças do quintal resolvem transformá-lo em Papel, Coração de Celofane e acaba salvando Azulzinha, para felicidade de todos no quintal.

A partir daí acabamos nos configurando como um grupo de espetáculos, cenas e esquetes voltados para a cena infantil - espetáculos que falavam sobre a infância, suas vivências e imaginários, compostos por músicas folclóricas, brincadeiras de ruas - tentávamos criar espetáculos e cenas para todas as idades, revisitando a infância e recriando-a no palco. Apesar disso, estávamos fazendo esquetes de todos os tipos pela cidade, para a prefeitura, empresas e eventos. Mas em mim já havia sido plantado algo que eu, posteriormente, descobriria como uma grande paixão e que foi sendo percebido ao longo das minhas experiências: a vontade de fazer teatro infantil, de pesquisar essa linguagem, adentrá-la pelo universo da, com e para a criança.

Desde o começo do meu percurso acadêmico já estava decidido pela licenciatura. Primeiro pela “necessidade de ter um emprego garantido”, discurso

comum gerado nos cursos de Teatro, dos alunos da UFMG e de outras universidades que tive contato; pela família que sempre me questionava o que eu faria depois de formado e posteriormente e o mais importante para mim, pela paixão que fui adquirindo ao longo do tempo com o contato com professores, práticas e profissionais nas instituições que tive contato, especialmente nas de Educação Infantil.

O primeiro Programa de Extensão Universitária que fiz parte foi o *Letras e Textos em Ação*, na Faculdade de Letras, em 2008. Fui convidado a fazer parte do programa pelo Professor Marcos Antônio Alexandre, que era orientador do Programa, que atuava juntamente com a Professora Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, coordenadora. O programa pesquisava inicialmente mitos gregos através de contação de histórias, aulas-espetáculos e espetáculos teatrais, saraus em escolas, centros culturais e onde mais surgissem demandas. Posteriormente, a pesquisa envolveu mitos africanos, indígenas e de outras origens que fossem requisitados por escolas e professores. No programa tive contato com a teoria da palavra, da contação de histórias, do poder do mito. Fiz amizades com os alunos do Programa, docentes da FALE, a maioria da área de clássicas (grego e latim), todos sempre muito animados e dispostos em contar os mitos nas escolas que visitávamos.

Por ser o único graduando em Teatro, fiquei designado pelo Projeto *Skené Trágica*, que fazia parte do Programa. Nele eu contava sobre o nascimento do teatro na Grécia através do mito de Dioniso, de recortes do texto dramático *As Bacantes*, do tragediógrafo grego Eurípedes, de inserções e colagens de poemas modernos e música popular brasileira. Tudo isso apresentado como uma aula-espetáculo, uma aula de caráter ritualístico, criando uma ambientação cênica utilizando máscaras, standartes e músicas gregas. A participação do aluno da escola de Educação Básica era necessária e direta: havia questionamentos, esclarecimento de dúvidas em que a dramaturgia, apesar de existir um roteiro pré-definido, inseria o aluno dando mobilidade à apresentação para se construir sempre uma nova apresentação da aula. Assim, esse primeiro contato aluno/contador de histórias, platéia/ator, professor/artista foi uma das primeiras experiências que me fizeram atentar ao olhar de licenciando, do artista em sala de aula, do professor com uma *platéia de alunos* – um olhar artístico já diferenciado sobre a prática das aulas. Ou como diz Figueiredo (2010), pensando na

formação de um professor de teatro que também seja artista e que sua prática artística dialogue, portanto, com sua prática pedagógica, possibilitando que um processo alimente o outro e traga contribuições para uma renovação da prática teatral na escola (p. 02).

Em 2010 surgiu a oportunidade de integrar outro projeto de extensão, o *Teatro-Infância: a formação de espectadores na educação infantil*, orientado pelo Professor Ricardo Carvalho de Figueiredo da Escola de Belas Artes em parceria com a Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa. A mudança de Projeto se deu mais pelo fato de poder participar de um que fosse da minha unidade e mais focado na pesquisa em licenciatura em Teatro. Retomando o pensamento e a pesquisa voltada para o teatro feito para e com crianças, esse contato com a Instituição me fez relembrar, de alguma forma, aquele primeiro espetáculo feito anos atrás. O que me movia tanto em relação à criança? Ouvir a criança em si, sob a perspectiva de um estagiário/bolsista/professor, seus dizeres, era algo novo para mim.

Atuava juntamente com mais duas bolsistas, Jennifer Jacomini e Gabriella Lavinias – e posteriormente com Gabrielle Heringer e Charles Valadares. Em uma das ações do Projeto, durante as pesquisas do grupo, questionávamos sobre as produções teatrais voltadas para a infância no Brasil, sendo que muitos espetáculos sempre apresentavam um caráter infantilizador, colocavam a criança como um ser cheio de diminutivo. A cada semestre repensávamos sobre qual metodologia iríamos trabalhar com as crianças, sempre partindo das observações, dos desejos e do que elas tinham a nos dizer e de interesses dos próprios bolsistas em discutir, descobrir e questionar o teatro produzido para crianças e suas interfaces artísticas. Vivi na instituição momentos riquíssimos, principalmente com a observação e convívio com as crianças, que sempre vinham com perguntas, certezas, questionamentos acerca das mais variadas questões, e com as profissionais educadoras da Unidade. Foi neste momento em que me foram aparecendo dúvidas, que fui desenvolvendo minhas próprias questões sobre o que pesquisar para um Trabalho de Conclusão de Curso.

Tendo participado até então de dois projetos de extensão, percebi que a cultura que envolve artes e o ensino de artes na escola pública ainda era incipiente, ou seja, em um espaço que é comum a todos, um espaço onde a cultura deve ser ampla e

disseminada. Não nego que exista uma prática própria e cultural já vigente nos ambientes escolares, mas questiono a mutabilidade e variação do pensamento, da fruição artística vigente em tais espaços, a necessidade de questionar a arte, as posições e relações entre professores, alunos e a escola mediante a arte.

No ano de 2012, ingressei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na área de Teatro, gerenciado na Faculdade de Educação, que também é coordenado pelo Professor Ricardo Carvalho de Figueiredo. Até então o PIBID Teatro tinha parceria com uma escola de ensino Fundamental, mas passou por um processo de reformulação e realizou uma junção com o PIBID Educação Infantil. Essa união foi o que me fez, mais uma vez, mudar de projetos, saindo da Extensão e migrando para a pesquisa em Ensino. Já havia me interessado pela pesquisa em teatro na Educação Infantil e estava interessado em me aprofundar mais ainda pelos estudos da Infância sob o olhar da pedagogia a partir da minha experiência e formação em teatro.

Juntamente com outro bolsista de teatro, passamos a conviver com 10 bolsistas mulheres¹ do curso de Pedagogia da UFMG. Nós do Teatro passamos a observar o cotidiano da UMEI Castelo onde não somente o olhar artístico era o foco, mas também as práticas próprias da Pedagogia. Assim acabamos por ter uma orientação dupla, somando a área da Educação Infantil com as professoras Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz. Mais uma vez as crianças me fizeram ter outros questionamentos, novos olhares e, sempre, mais vontade de estudar a infância.

Nesse novo campo até então desconhecido fui ampliando a visão por um caminho ainda a ser descoberto nos estudos da minha graduação. Nas UMEI's a rotina escolar das crianças me chamava a atenção e eu estava sendo chamado para focar essa ação pedagógica, criando um diálogo mais amplo com o teatro.

Com essas minhas práticas docentes vivenciadas, antigas e novas, novos olhares, contatos e perspectivas, comecei a observar e refletir sobre o brincar enquanto fazer artístico, prática teatral, um fazer/brincar livre já existente na criança. A partir daí, utilizar desse forte elemento para se praticar, realizar, vivenciar e experenciar teatro enquanto prática artística, cultural, pedagógica e sensível. Logo surgiram os

¹ Este fato foi significativo para o processo das aulas e da escrita da monografia, como será debatido no capítulo 2, no item “A diferença”.

questionamentos: qual a importância do brincar para as aulas de teatro e para a criança? Seria perceptível para as próprias crianças que brincando elas poderiam estar fazendo teatro? Seria importante que elas reconhecessem isso? Também reconheceriam este fazer as professoras e funcionários da instituição? Ou seria necessário um produto final, um espetáculo apresentado pela e para as crianças para que se reconheça o teatro neste ambiente de educação?

Pela própria formação do licenciando em Teatro na UFMG e na minha inserção na Educação Infantil percebo que há uma lacuna: o docente tem contato com a prática de estágio nos ensinos Fundamental e Médio, mas não na Educação Infantil, apesar de serem oferecidos em nossa graduação alguns estudos optativos dirigidos para a infância - o que depende da linguagem, compreensão e vontade de tratar do assunto do professor das disciplinas na grade curricular.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), encontram-se Música e Artes Visuais como eixos de trabalho, mas não o Teatro. Nele há o conteúdo movimento, que prevê e discorre sobre consciência corporal, gestos instrumentais, jogos e brincadeiras enquanto práticas culturais decorrentes do meio em que a criança vive. Ele visa dar oportunidades de a criança “explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo” (RCNEI vol., 1998, p.27). O RCNEI vol. 2 (1998) também fala sobre a aprendizagem das crianças e nas relações que estabelecem através da interação com outras crianças. Ele destaca que as crianças utilizam como recursos: a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Entendo então minha participação nestes projetos como uma oportunidade de o licenciando em Teatro trabalhar com a Educação Infantil e discorrer uma monografia sobre o assunto.

A partir de toda essa vivência, que começou há anos com um Papel de Jornal e até antes mesmo, resolvi assumir o trabalho como brincadeira e a brincadeira como trabalho e adentrar essa pesquisa. Falar dessa ação que todo ser humano naturalmente experimenta em sua vida, o brincar – ainda que muitos se fechem para ela com o passar do tempo, ainda que tendam a olhar a vida somente como adultos responsáveis, sérios e sem tempo para brincadeiras – é algo extremamente prazeroso,

trabalhoso e gratificante para mim. Hoje o Papel de Jornal, talvez não transformado ainda em Coração de Celofane, saiu em busca da sua Azulzinha. Chegou à cidade grande, enfrentou muitos reis metais maus e encontrará muitos outros. Mas é sempre na volta ao quintal que a brincadeira vira festa, que adultos se transformam em crianças e que novas aventuras começam.

1.1 – Breve histórico da Educação Infantil

A infância tem sido questionada por vários âmbitos: educacional, psicológico, sociológico, filosófico, artístico, entre vários outros. Neste trabalho, estarei questionando especificamente dois deles: o da infância na prática artística inserida no campo educacional. Fazer essa análise implica em resgatar a história da construção da Educação Infantil, o processo/produto artístico e cultural construído para crianças para, enfim, repensar no segundo inserido no primeiro.

Para localizar o teatro enquanto prática vivida e pensada nas/para as Instituições trabalhadas, a relação das escolhas dos temas com as aulas de teatro realizadas, é necessário conhecer o nascimento e origem da Educação Infantil e os termos creche e pré-escola. Como nos diz Silva e Vieira (2008), os vários modelos de instituições que constituíram o que hoje temos como base para o ensino da educação infantil surge em países europeus espalhando-se para outras partes do mundo no final do século XVIII e difundindo-se no resto do mundo na segunda metade do século XIV. Esses modelos têm desde então sido repensado e reconstruído cada qual de acordo com a realidade e os problemas que os rodeia para saber reconhecer aquilo que os seres sociológicos da infância necessitam.

É importante ressaltar que, apesar de os estudos voltados para a infância terem eclodido a partir dessa data, o sentimento de infância esteve sempre presente em tempos antigos. Segundo Kuhlmann Júnior (1998) há uma grande produção de imagens, registros, literatura, textos, tratados que mostram uma percepção sobre a criança. O autor relata também sobre o Brasil no século XVI, dos jesuítas que catequizavam crianças indígenas através de mediação de crianças órfãs portuguesas. É claro que esse sentimento, ao longo do tempo, foi se mutando e sendo incluídos

aqueles pensamentos pedagógicos, filosóficos, psicológicos, artísticos, etc, sobre a criança. Por isso mesmo, a construção da Educação Infantil e das instituições escolares é um processo extenso e composto por vários fatos históricos.

Desde sua criação, as creches são destinadas às crianças de zero a três anos e as salas de asilo/escolas maternais/escolas infantis, futuras pré-escolas, para os maiores de três anos. Elas tinham por concepção um aprimoramento (ou uma substituição) das casas dos expostos, surgidas no século XV onde eram deixadas as crianças abandonadas, aos cuidados de mulheres – amas-de-leite, freiras, etc. É necessário, portanto, olhar as questões trabalhistas e urbanas, feministas e artísticas, no nosso caso, para aprofundarmos na instituição escolar infantil atual e as práticas atuantes vigentes. Já aí, então, é possível perceber questões assistencialistas acerca da infância. Segundo Kuhlmann Júnior (1998)

O fator social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc. Uma sociologia centrada sobre a escola das crianças pequenas não poderia ser separada nem de uma sociologia mais global da pequena infância nem das aquisições de outros campos sociológicos, como as sociologias da família e do trabalho, ou mesmo a sociologia urbana. (p.15)

O assistencialismo defende o amparo a uma parcela mais carente da população. Historicamente a pobreza social – a falta de morada, de alimentos, de recursos, de trabalho - foi assumindo papéis diversos, passando pela devoção dos mais ricos e martírio dos pobres, como designado pela Igreja, até chegar à industrialização, que trouxe mudanças em questões sociais e familiares e também na divisão da responsabilidade entre a caridade (Estado) e a filantropia (não-governamental). O assistencialismo dito científico, nascido no final século XIX, configurou-se como forma de submissão dos pobres através de prêmios por méritos, disciplinando-os, distanciando-os de qualquer pensamento emancipador. Quanto à infância, priorizou-se o ensino, difundido-as como modernas e científicas (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Anterior ao assistencialismo, as primeiras instituições de Educação Infantil acabaram por serem conhecidas pelo nome Jardim de Infância. Esse termo surge com Frederico Froebel (1782 – 1852), que pensou em uma escola apropriada à criança,

local onde focaria a liberdade e a curiosidade natural das crianças, onde ela desenvolveria sensorialmente suas capacidades de socialização através de uma série de ocupações. Pregava também o uso de brinquedos² com significação particularmente pedagógica. Assim, o termo Jardim de Infância, planejado pelo pedagogo, foi idealizado em 1836 e em 1840 começou também a formar professoras, em um local onde ele previa um campo para cultivo e criação de pequenos animais, que se nota ver a infância enquanto uma flor delicada a ser cuidada e receber todo o apoio para se desenvolver, crescer com força e beleza (EVARD-FIQUEMONT, 1963).

Essa preocupação com a educação na primeira infância se expandiu então ao longo do século. Elas aparecem como organizações particulares ou como estabelecimentos públicos de caridade, evidenciando tal lado assistencialista, ainda segundo o método Froebel. Outros métodos apareceram, como os métodos Montessori³ e o Decroly⁴. Porém, é no final da década de 1960 que o processo de expansão de pesquisas de creches e pré-escolas foi ampliando-se na Europa e no Brasil na década de 1970. De acordo com Kuhlmann Junior (1998), a própria expressão Educação Infantil só foi adotada em 1988 na Constituição bem como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Atento, agora, a toda produção dentro e fora do âmbito educacional voltada para infância. A infância tornou-se grande foco do mercado capitalista, como a indústria de brinquedos, filmes, desenhos animados, mochilas e cadernos de personagens, roupas, acessórios, etc. O adulto se tornou um detentor do poder sobre a criança,

² Evrard-Fiquemont nos diz sobre os brinquedos segundo a concepção de Froebel: “primeira manifestação infantil, elemento educativo de primeira ordem e fonte de observações e conhecimentos para o educador. Tudo é brinquedo no jardim de infância, não o brinquedo-divertimento, mas o brinquedo-trabalho, e Froebel apresenta uma série deles aos pequeninos. Sua finalidade é fortalecer o corpo da criança, desenvolver e educar-lhes as faculdades latentes, libertá-la de toda coação, sem todavia entregá-la à desordem – a coação obrigando-a a submeter-se sem educá-la – fazendo-a adquirir noções de disciplina graças ao prazer da atividade, dando-lhe alegria de criar e não de destruir, deixando-lhe uma iniciativa pessoal que deve visar a uma realização comum e assim respeitando a criança, adaptar a escola às suas necessidades e às exigências de uma sociedade para a qual prepara seus membros” (1963, p.38)

³ É importante observar que Maria Montessori (1870-1952), em sua metodologia, usa a palavra ‘trabalho’ para as atividades com características de jogos e brincadeiras. Para ela, esse material lhe é apropriado para o trabalho, já que seu método visa às crianças além dos 08 anos de idade.

⁴ Já Vide Decroly (1871-1932) caracteriza as atividades do Jardim de Infância enquanto *jogo*, que prepara para a vida, compõe-se de lutas, conquistas, vitórias e desenvolve iniciativa, reflexão e atenção.

considerando-se a categoria em que se encontra a infância na sociedade do capital, do mercado: de acordo com Pupo (1991) “a criança, tanto quanto o idoso, torna-se objeto do tratamento nitidamente discriminatório destinado aos indivíduos pouco ou nada produtivos” (p.18). Dentro desse grupo, as instituições infantis acabaram por se constituírem como uma junção de forças – a infância, a maternidade e o trabalho feminino, da qual, nessa nova concepção, as instituições pré-escolares acabam por aderir à assistência científica, cuidando da criança cujos pais eram trabalhadores (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 81).

Como exemplo mais próximo a nós, em 1948 foi criada a Escolinha de Arte do Brasil (ESCOLINHA... 2011) para o público infantil, por Augusto Rodrigues e que contou com educadores atuantes, como Ilo Krugli e Helena Antipoff, que promoveu convênio com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Ela funcionava nas dependências da Biblioteca Castro Alves do Instituto da Providencia e Assistência Social dos Trabalhadores do Estado. Ali o ensino se dava de forma não-dirigida com técnicas inovadoras, em que a criança mesma era o foco.

Paralelo ao surgimento das instituições infantis no Brasil, a produção de espetáculos voltados para a infância sofre um aumento considerável – muitos deles, comerciais. Ao menos em São Paulo houve uma consagração do Teatro Infantil enquanto bem cultural como retrata Pupo (1991). A autora questiona ainda se essa modalidade tem reconhecimento na sociedade e nos mostra que, apesar de ter sua importância valorizada desde o *boom* de espetáculos infantis na capital paulista da década de 1970, há ainda uma grande precarização desses espetáculos, principalmente quanto à dramaturgia, que não assegura uma qualidade, que não atravessa questões de conhecimento humano, do cuidado artístico, presos a uma visão tradicionalista. Isso resulta em uma relação adulto-criança ainda focada na desigualdade de poderes, em que o adulto, também no campo artístico, ainda domina essa relação.

Tal relação pode também ser encontrada na escola. Não busco, tal como citado acima, focar essa relação dominante/dominado. Bem como no teatro, procuro reconhecer a criança e o adulto como *seres-em-situação* (MACHADO, 2010), onde há uma cultura, um mundo compartilhado. O afastamento do pensamento assistencialista,

da produção cultural em massa para crianças possibilita ouvir a voz desse grupo tipo como improdutivo, acabando também com essa relação de poder.

Nos dias atuais, tomo como exemplo o Projeto Político Pedagógico da UMEI Alaíde Lisboa, uma das escolas trabalhadas. É reconhecido o direito ao brincar, enxerga a criança como “ser social e histórico que tem direitos e deveres (...) sujeitos únicos que, mediados por outros sujeitos de sua cultura, recebem estímulo e buscam o conhecimento do mundo” (BELO HORIZONTE, 2006, p.10). Reconhecem que a criança depende do adulto para carinho, atenção, aconchego, afeto – aspectos do cuidar. Dentro do currículo escolar entende o corpo enquanto conhecimento, cuidado, movimentos e gestos, propiciando atividades como rastejar, andar, correr pular, escorregar; atividades sensoriais e expressivas corporais: sorrir, chorar, fazer caretas, *dramatizar, fazer de conta*. E quanto à arte, prioriza a linguagem plástica e visual; pintura, colagem, recortes, etc, bem como o teatro e a dança, esperando que desenvolvam capacidade simbólica, compreendendo o mundo por meio de diferentes produções artísticas; criatividade e sensibilidade artística e ampliação do repertório cultural.

Nota-se, ao menos teoricamente, que há uma diferenciação quanto ao espaço da infância: a democratização do direito e principalmente do direito à cultura tornou-se obrigatoriedade. Há até mesmo um pensamento estético-artístico voltado para educação e apreciação artística, para as práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como ser social que produz história e cultura. Porém, questiono: como caminha o teatro nas escolas, enquanto prática e vivência cultural? Como reconstruir o processo da fruição, da apreciação cultural, do fazer teatral na escola, de oportunizar o mesmo sem tiranizar o ensino? Na Educação Infantil, o teatro que se faz nas instituições ainda é um teatro cristalizado? Há proposições de estudos acadêmicos nesta área, porém seriam eles *avant gard* e desconhecidos para os/as educadores/as? Esses estudos chegam até os profissionais da área? O processo assistencialista excluente da história ainda deixou resquícios de uma educação normativa, binária e desigual?

Pretendo discutir, portanto, a liberdade corpo-performativa das crianças, a importância de um movimento livre-direcionado artístico. As aulas experimentadas e vivenciadas nas UMEI's tentam refletir um pouco sobre essa liberdade artística, sobre a

teatralidade já existente nas crianças e como esse outro fazer teatral pode agregar um conhecimento que passa por outro entendimento – um entendimento corporal, cuidadoso, afetivo e artístico.

2 – O BRINCAR, O CUIDAR, A DIFERENÇA

As práticas nas UMEI's têm dois pontos em comum: a brincadeira e o cuidado – e, especificamente em uma das UMEI's, o trabalho com as diferenças de etnia, gênero e deficiência física. Neste capítulo será traçado um pequeno esboço sobre suas relações com o teatro. Pensar nestes pontos se faz necessário saber da escola como um espaço público, como aquele que reconhece um lugar com expressão e cultura própria, considerando questões de igualdade e liberdade. Logo se reconhece os sujeitos que participam daquele lugar – independente de idade, classe social, orientação sexual, gênero e etnia.

A oferta da Educação Infantil pública é o “momento de entrada das crianças no sistema educacional e, portanto, (...) condição que altera as formas de participação no espaço público no início da vida” (LUZ e SILVA, 2010). É o primeiro momento em que a criança vai experimentar o sistema de ensino e a levará ainda a frequentar instituições escolares por muito tempo, um lugar onde ela vai encontrar a diversidade dos sujeitos e conviver com elas, se relacionar com culturas que geram projetos, programas e rotinas de caráter social em prol de um desenvolvimento humano, no nosso caso

por meio do teatro como ação sociocultural, (...) despertar a consciência de que a responsabilidade pela manutenção e transformação da sociedade não é individual e sim coletiva e que o debate necessário para a efetivação das transformações só se realiza na pluralidade do espaço público (VIGANÓ, 2006, p. 19).

Assim, entendo o teatro dentro de escolas públicas enquanto prática de emancipação, de conhecimento do outro e de expansão de si, do cuidado com o outro, do reconhecimento e utilização dos espaços-lugares abertos como estética artística e coletiva, que demanda a participação de todos em uma ação-experiência pessoal-conjunta.

Proponho que os principais pensamentos para ligar tais pontos sejam: poderia a brincadeira enquanto expressão livre/não direcionada, que já é vivenciada naturalmente, ser ponto de partida para uma vivência teatral para a criança? Qual a

função do cuidar no teatro para e com crianças? Como as diferenças são vistas na Educação Infantil, no teatro com crianças?

2.1 – O brincar

“Mas as crianças (no plural) e a infância (esse ser tão singular) deveriam ocupar muito mais *o tempo e o espaço* de nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (KRAMER, 2011, p. 271). Mais do que ser criança, todo ser humano brincou, brinca e vai brincar. Brinca-se quando estamos acompanhados, com brinquedos, sem eles, na rua, em casa, na escola, sozinhos. Até mesmo quando não podemos, estamos “brincando fora de hora”, ou seja: adultices que não nos permitem brincar em lugares, horas e situações determinadas. “Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe a ‘trabalhar’ (...) caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério” (BROUGÈRE, 1998, p. 21).

Para a criança, principalmente na primeira infância a hora de brincar é no *aqui e agora*, mesmo que esse tempo-espacço seja feito de múltiplos outros *tempos-espacos*, onde tudo é provável e possível. “A criança vive entre sua realidade compartilhada e fantasia: entre o que se habituou dizer ‘mundo interno’, psíquico, e ‘mundo externo’, compartilhado” (MACHADO, 2010, p. 57). O brincar, então, é uma ação cultural, vivida, experienciada, compartilhada por todos. Por direito e dever de nascença, por herança, todos brincamos. Nascemos brincando assim como aprendemos a brincar.

A brincadeira, então, é. Existe em suas múltiplas formas e facetas. É um acontecimento único, efêmero, não há repetições idênticas no futuro, ficou no passado. A partir destes dados, observo a brincadeira inicialmente sob a perspectiva artística. Primeiramente se faz aqui necessário localizá-la como um fenômeno cultural, ou seja: independente do lugar, do país, das crenças de um povo, população, classes sociais, cidades, vilas, tribos, comunidades, idades, economia, capital cultural, renda *per capita* – há brincadeira. E mesmo que isso seja uma prática em comum a todos os seres humanos, em cada cultura há diferenças que nos mostram, individualmente, a realidade em que vivemos, em uma singularidade, pessoalidade, modos de ver a vida à

nossa volta. Entendemos, então, a brincadeira enquanto fenômeno possível, compartilhado e um produto estético.

Na origem da palavra ‘estética’ está o significado daquilo que é sensível, do que se relaciona com a sensibilidade. E é do que é sensível que se origina o brincar criativo. (...) e o brincar da criança humana é estético em si – expressão de uma beleza própria da infância. Brincar é bom de viver e olhar: é contemplativo tanto para a criança que brinca quanto para o adulto que observa (MACHADO, 2004, p.35).

Esse lado contemplativo da brincadeira faz dos participantes atuantes e espectadores, não os separa, necessariamente. Mesmo quando se está “do lado de fora”, “de castigo”, quando “se perde a vez” até a próxima rodada, a brincadeira é contemplativa, há observação crítica, há poesia silenciosa. O brincar e o jogo enquanto prática teatral assumem, então, características muito próximas, como o lúdico, o espaço para a criação, para o imprevisto, o improviso. Peter Slade faz uma diferenciação quanto ao Jogo Teatral e o Jogo Dramático. Este último se aproxima mais da noção de brincadeira neste trabalho. Um exemplo disso é o título de seu livro *An Introduction to Child Drama*, traduzido por Tatiana Belinky (1978) como *O Jogo Dramático Infantil*. Cabral (2008) salienta que *Child Drama*, no caso, se refere ao faz de conta, ao modo de brincar da criança.

O jogo, bem como a brincadeira, está inserido em um sistema de interpretação de regras, de significações: assumir papéis e interpretação dos mesmos.

Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades. O jogo se inscreve num sistema de qualificações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação (BROUGÈRE, 1998, p. 21).

Ou seja: assim como os jogos, a brincadeira se aproxima de linguagens artísticas, como os *happenings*. Os *happenings* são, traduzindo literalmente do inglês, *acontecimentos*. Nascidos das Artes Visuais, incorporado nas Artes Cênicas, têm

caráter pós-dramático⁵, não fazem distinção de espectador/plateia, envolvendo-os direta ou indiretamente, geralmente apresentados em locais públicos e descentralizando a arte dos grandes centros e levando para a cotidianidade da vida. Por isso mesmo, seu auge, no Brasil, se deu na década de 1960 e 1970, debatendo corpo, política, produzindo questionamentos voltados para as representações sociais, em prol do que é comunitário. Contém um grande teor de espontaneidade ou até mesmo com improvisações – por isso mesmo estamos, aqui, aproximando-os da brincadeira.

Assim brinca qualquer criança. Ela “constrói e presentifica seu ato performativo, à sua maneira, e mostra ao mundo” (MACHADO, 2010, p. 103). Isso se torna um reconhecimento da vivência da criança anterior àquele momento. Todo adulto/professor que reconhece sua bagagem cultural, seu conhecimento prévio à escola, possibilita à criança uma poética da brincadeira a partir de uma produção do brincar, da criação livre e autônoma, um exercício estético do fazer artístico.

Sob uma ótica mais pedagógica, podemos observar que a prática da brincadeira nas escolas, como mostrado anteriormente, não é própria dos dias de hoje. Como diz Kishimoto, (1998, p. 57) “enquanto filósofo do período romântico, Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas”. Porém a própria autora relata que a prática pedagógica froebeliana estaria mais próxima à coerção comandada de condutas em favor de uma prática escolar e questiona se houve alguma ruptura teórica, se existe ainda uma rigidez do tradicionalismo, às vistas da liberdade e espontaneidade.

Questiono se essa prática tem-se modificado, se tem sido repensado em prol da criança, se há uma grande didatização nas atividades lúdicas etc, e essas questões tocam principalmente na relação criança-adulto, focando no teatro. É necessário levar em conta o saber-fazer da criança, “na história pessoal de cada um contextualizada em uma cultura escolar com normas e procedimentos pré-estabelecidos, mas sobre os

⁵ Estou chamando de *pós-dramático* a desconstrução/fragmentação de textos, personagens, a redefinição/separação de papéis de espectador, ator, diretor, dramaturgo, podendo até mesmo admitir-se a inexistência dos mesmos, bem como a descentralização do espaço teatral fechado entre quatro paredes.

quais temos o poder de fazer reflexão e de propor mudanças" (MACHADO, 2010, p. 103). Torna-se então necessário sempre analisar a prática de brincadeiras enquanto práticas nas instituições de ensino, aproximando-a da arte e no nosso caso no teatro, pois "é nesse espaço que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam, que os religiosos exercem sua crença" (MACHADO, 2010, p. 58). Há uma pré-expressividade comum a essas linguagens, que as interpassa. Em teatro, a pré-expressividade está relacionada ao momento antes da apresentação da preparação. É o momento em que se utiliza da presença para atingir a energia necessária, a veracidade de suas ações e estar presente no tempo, livrando-se de automatismos. Oida (1991), falou sobre a *flor*, estado que as crianças possuem naturalmente em cena, um estado como um encanto natural e que, já adultos, a perdemos – mas que o ator pode manter-se delicado internamente, conservando tal flor.

Com mais uma ideia da flor da infância, passemos então para o nosso próximo assunto: o cuidar e suas afetividades.

2.2 – O cuidar

Para falar da brincadeira em teatro e Educação Infantil, partirei do pressuposto que toda criança merece, deve ser escutada. Essa escuta não passa apenas pelo diálogo, pelo biológico – a criança sente fome, frio, calor, cansaço. Esse cuidar envolve, ao mesmo tempo, aspectos afetivos e biológicos.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI, 1998, p. 24)

Pode parecer óbvio e redundante falar sobre o cuidado na Educação Infantil. Mas é preciso atentar que uma disciplina como Teatro que se propõe a adentrar por essa área, tem uma importância maior, carregada de significados mais aprofundados – saber o toque, o abraço, o carregar, o observar, o acompanhar, o chorar, o revoltar enquanto situações, eventos, fatos, acontecimentos, episódios - *cenas*.

Ainda no RCNEI volume 2, podemos ver que o cuidado sugere o prazer que as crianças têm no ato de mamar, sugar a mamadeira, levar objetos à boca, morder, ou no controle esfincteriano nas crianças maiores. Essa exploração dos órgãos genitais, da sexualidade, essa curiosidade, pode ser entendida como uma afetividade que está sendo desenvolvida, percebida, descoberta, uma aprendizagem que passa pelo emocional. Esse afeto-descoberta seriam redes e teias de significações por meio de gestos e palavras de um adulto-cuidador, seria aprender a interpretar o mundo de modo próprio e compartilhado (MACHADO, 2011).

O saber escutar a criança e suas necessidades além do biológico, esse cuidar deve ser percebido no teatro como um cuidar estético da sensibilidade: um olhar aprofundado sobre as necessidades emocionais da criança; um olhar esteticamente mais abrangente para a sala/ambiente onde vai ser realizada a atividade; escutar/ler o corpo, a voz, a palavra dita pela criança para entender suas demandas, seus afetos. “As diferentes formas e sentidos do ato de cuidar dependem da capacidade de interação com o outro e de identificar as suas necessidades” (LUZ e SILVA, 2010), e neste caso, necessidades artísticas.

Toda cultura que nos perpassa é única. E saber reconhecer essa particularidade na Educação Infantil associada ao Teatro, faz-se necessário. Toda criança produz cultura, logo ela se comunica com todos ao seu redor – criança/criança, criança/adulto, criança/escola, etc. ela se relaciona com o mundo ao seu redor de forma completa: relaciona-se com o corpo, com a língua, e é sempre importante lembrar que se relaciona a partir de seu ponto de vista: com “sons, palavras, grito, grito e sussurro, bem como o silêncio, fazem ver a expressão humana do mundo vivido” (MACHADO, 2012, p. 45). Só assim o cuidado atravessa as barreiras do biológico e integra o afetivo, o estético e agrega ao cultural.

A palavra cultura tem suas origens no latim *colere* que, entre os romanos significava cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar. Relacionando-se assim essencialmente com o trato do homem com a natureza, com o carinhoso cuidado que se deve ter com aquilo que se cultiva (VIGANÓ, 2006, p. 18).

Retomamos então a ideia da Pedagogia de Froebel, de que a Infância é como uma flor que deve crescer forte, saudável e bela. Mas temos que revisitar essa ideia e

não adotá-la em seu conceito original, de 1836. Para tal precisamos entender o sentido da palavra estética – ela nasce do grego e tem por sentido *percepção, sensação*. Ela julga o que é tradicionalmente entendido como belo. Se na Grécia antiga, por volta de 300 a.C. tinha-se a ideia da estética como tudo que fosse bom e belo que resultava em valores morais, hoje em dia questiona-se o que é beleza.

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e a distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra-prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização (...) começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós. A descoberta do belo é o ponto de partida, e se tornará mais rica à medida que pudermos contemplar, comparar, perceber em suas diversas facetas, reinterpretar o belo (DIAS, 2011, p.179).

O cuidar e o brincar, focados na preocupação estética se tornam então uma ação social coletiva, que por meio de situações cotidianas trabalham a sensibilização do olhar, uma educação crítica. A ação social neste caso envolve as pessoas da instituição infantil através de vivências diárias artísticas /educacionais. Ela parte da lógica da cultura, da construção de um mundo rompendo com a reprodução como produto. O espaço público da escola reconhece então a pluralidade dos sujeitos com direito à cultura onde a arte privilegia a manifestação das diferenças. Assim, realizando uma prática teatral que siga essa lógica, realiza-se também o senso estético, ampliando a visão de mundo, da nossa individualidade, transformando a realidade a partir de experiências sensíveis, artísticas. Torna-se necessário “criar oportunidades de ampliação e enriquecimento da expressividade, da curiosidade e da sede de descobertas” (DIAS, 2011, p.178). Isso se torna uma educação através do cuidado ao focar a palavra, o gesto, a expressão. O potencial criador.

2.3 – A diferença

Neste item, as diferenças focadas são as de gênero, etnia e deficiência física. Estamos chamando de “diferentes” aqueles que, de alguma forma, estão inseridos em algum grupo que historicamente passou por um processo de exclusão, no qual foram

estabelecidas posições hierárquicas que ao longo do tempo se foram “naturalizando”. Como diz Pereira (2005), “o que se coloca em jogo é um certo jeito de ver e pensar a infância, a escola, a relação das[os] professoras[es] com as crianças, as identidades” (p. 97).

Na Educação em geral no Brasil adota-se a Educação Inclusiva, que possibilita ao aluno um desenvolvimento sem discriminação e que respeite suas diferenças (RCNEI, p.36). Isso porque, tudo o que somos e fazemos está relacionado nos tempos e espaços em que vivemos. Nossas relações se dão de forma direta, na troca - somos seres constituídos de diferenças, sejam elas deficiências ou não. Logo, a identidade do sujeito não se dá por vias cristalizadas. Pensar em tal cristalização seria pensar em formas binárias: branco/negro, homem/mulher, deficiente/não deficiente, que se tornam supremacias excludentes, demarcando territórios de identidades inflexíveis.

Vivemos em uma sociedade que agrupa vários tipos de pessoas das mais diversas cores, etnias, identidades. Também fazem parte da sociedade os que possuem algum tipo de necessidade especial. Na história da Educação Inclusiva, o termo “integração” era utilizado como forma de agrregar pessoas com deficiências ao convívio social sem que o meio se adequasse a elas. Hoje, com a troca da utilização desse termo por “inclusão”, temos a reestruturação social do meio em que vivemos, ampliando nosso senso humanístico, lidando com todas as especificidades de uma gama de diversidade.

A criança pequena, em constante atividade, desenvolve-se a partir do contato que tem com os outros ao seu redor. Esta interação se dá de forma *participativa*, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (RCNEI, 1998). Para tanto, trabalhar teatro com crianças é mais uma forma de alimentar possibilidades/leituras dramáticas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 17), as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem oferecer:

- Condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Assim, se faz necessário pensar porque trabalhar com crianças com necessidades especiais em aulas de teatro. Partindo de assuntos tratados anteriormente – da história da Educação Infantil a partir dos excluídos sociais e historicamente, dos espaços públicos, da ação social e cultural coletiva, da escuta total da criança – torna-se mais que necessário atentar àquelas crianças que apresentem alguma exclusão. “Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de cada um” (KRAMER, 2011, p. 270)? O teatro, e a arte no geral, parte dos laços humanos, do diálogo, da discussão de pensamento e de opiniões: entendemos aqui que a arte é política por excelência, logo todos têm direito ao acesso a ela.

“O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 2010, p. 23). Como a arte trabalha com a diversidade cultural, associamos ao RCNEI, quando diz do respeito à diversidade: do desenvolvimento da autoestima e autonomia, o contato físico com outras crianças, o trabalho com a linguagem corporal, a relação com o outro - são questões que o teatro está incluído.

Podemos perceber que muito se questiona a identidade étnica e a deficiência (física ou mental) em educação, mas ainda pouco se discute a diversidade de gênero no âmbito escolar. No volume 2 do RCNEI discute-se gênero esclarecendo a construção dos papéis que a criança cria de acordo com seu grupo social. No item Identidade de gênero, atenta o professor a não reproduzir padrões estereotipados quanto aos papéis de homem e mulher. Tais diferenças relacionadas a sexo e gênero podem ser muito negligenciadas, pois “reconhecemos, portanto, a diferença como algo

construído, social e culturalmente, através das práticas discursivas, e que se constitui em objeto de interesse pelo caráter de desconformidade com os padrões normalizadores" (Pereira, 2005, p. 40).

Há um paradoxo na relação Educação Infantil e gênero. Muitas vezes enxerga-se a criança como um ser puro e assexuado. Porém, quando se depara com meninos que querem brincar com brinquedos ditos femininos e vice-versa, há um estranhamento, podendo ser confundido com um "comportamento desviante". Assim, logo se relaciona tais atitudes ligadas à homossexualidade e este como sendo algo negativo, ruim, pervertido. "A criança é uma pessoa com pouca experiência, que vive um tempo de inocência, temporalidade que, por meio da descoberta da sexualidade e da finitude humanas, se transformará no tempo da experiência" (MACHADO, 2004, p.27).

Além disso, na Educação Infantil ainda é raro encontrarmos a figura do homem como professor. Quando entrei para o PIBID, éramos dois bolsistas homens entre dez bolsistas mulheres. Isso causou um estranhamento nas bolsistas e nos funcionários da UMEI Castelo, principalmente entre professoras. Muitas achavam diferente e/ou inesperado o fato de um homem estar na Educação Infantil. Quanto às crianças houveram alguns estranhamentos: me perguntavam de quem eu era pai. Logo esse reconhecimento passou para a brincadeira: era esse papel que eu assumia, principalmente entre as meninas. Já os meninos houve grandes aproximações, talvez pelo fato de ser o único homem junto ao grande numero de professoras. Em sua pesquisa, Luz e Silva (2010) relatam as experiências de educadoras de UMEIs em Belo Horizonte e suas relações com meninos e meninas. Mostram que

momentos de rica interação entre as educadoras e as meninas, como a organização dos ambientes, em geral, não são compartilhados com os meninos. Nesse caso, as concepções de masculino e feminino que orientavam as educadoras observadas remetem a papéis padronizados do homem e da mulher na nossa cultura. Em geral, tais situações são analisadas do ponto de vista do reforço do lugar subordinado da mulher – o que é também verdade – mas, considerando as possibilidades de interação e experiências, os meninos encontram-se na condição de excluídos.

Surgiram então novos tipos de relações nesta escola: a relação professor-aluna, professor-aluno, professor-professora. Percebi que surgiram novas demandas afetivas, principalmente por parte dos meninos, que se aproximavam bastante e sempre com questionamentos, demonstrando uma afetividade que, artificialmente e inconscientemente, acabam sendo excluídos.

Portanto, novas relações, mostrar diversas linguagens acerca o entendimento de mundo, possibilita o ensino de diversas linguagens artísticas, rupturas da normalização, da homogeneidade – mundos possíveis, lugares e espaços reinventados. Novas formas de produção, de criação, geram novas leituras da realidade, geram pensamentos poéticos, pois acredito que

o grupo que brinca junto no condomínio cristaliza-se em formas perversas em que as minorias (“os pequenos”; “os que não tem patins”; “os gordos” e qualquer outra categoria assim...) são cruelmente discriminadas por não fazerem parte “da penca” ou por não estarem “na moda”. Definitivamente, para nós “condomínio” no sentido literal não é sinônimo de poesia (MACHADO, 2004, p. 70).

3 – ONDE SE FAZ TEATRO? “EM QUALQUER LUGAR”

Como dito anteriormente, esta pesquisa nasceu das práticas do *Projeto Teatro Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil*, no primeiro semestre de 2012 e do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* no segundo semestre de 2012, ambos coordenados pelo Professor Ricardo Carvalho de Figueiredo da Escola de Belas Artes.

Após discorrer sobre a história da Educação Infantil, sobre o brincar, o cuidar e diferenças físicas, focarei agora no processo das aulas de Teatro nas UMEI's Alaíde Lisboa e Castelo. Para este trabalho, foram escolhidas duas aulas em cada UMEI. Em cada UMEI, foram trabalhados com duas turmas de 05 anos: na UMEI Alaíde Lisboa com as crianças da turma Patota, da professora Mônica e UMEI Castelo com a turma do Cascão, da professora Vanessa.

Em ambas, a metodologia escolhida para o trabalho partiu do *Drama como método de ensino* (2006), proposta de Beatriz Ângela Vieira Cabral. A prática do *Drama* tem origem anglo-saxônica e foi difundido no Brasil pela autora, que o entende como “forma essencial de comportamento em todas as culturas, [que] permite explorar questões centrais e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura” (p. 11). A autora fala sobre a importância de se trabalhar o *Drama* no ensino, principalmente para fugir dos meios culturais que cerca a criança: a televisão, o cinema, etc. O *Drama* se dá através da coletividade, de um grupo – alunos, atores, plateia, escola – pelo momento único e ao vivo do fazer teatral.

Após pesquisas e leituras sobre o *Drama*, resolvi potencializar os jogos dramáticos focados no trabalho com o faz de conta, no brincar das crianças, pois “o brincar é. Encontra-se no espaço do sonho. Uma criança livre, feliz, brinca quando come, quando sonha, quando faz seus pequenos discursos poéticos” (MACHADO, 2004, p. 19). Como a brincadeira está presente em todos os momentos vividos pelas crianças, pela turma, pelo coletivo, principalmente nas UMEIs, escolhi trabalhar somente com alguns elementos do *Drama*, pois Cabral trata em seu livro uma pesquisa voltada para o ensino fundamental. “Os primeiros anos do primeiro grau vão definir o

engajamento emocional da criança com o processo de aprendizagem, engajamento este que vai repercutir na sua alfabetização e na sua atitude para com a escola" (CABRAL, 2006, p. 33). A criança pequena vive o mundo como ele se apresenta para ela, no presente. Tal qual a brincadeira, ela é. Logo acredito que ela não se *engaja emocionalmente* visando seu processo de aprendizagem. Essa relação criança-adulto se dá de modo através das relações. "Para tais experiências estéticas e estéticas se tornarem significativas não há necessidade da sala de espetáculo [ou de predefinições em métodos], e sim de uma vida convidativa, dia após dia" (MACHADO, 2011, p. 60).

O processo do *Drama* se constitui, basicamente, por pré-texto, professor-personagem e episódios. Optei por não trabalhar com os episódios⁶ justamente por estar focado no pós-dramático e na não-linearidade das situações apresentadas, na efemeridade das práticas, o que permitiu uma maleabilidade.

Quanto ao elemento *Professor-personagem*, o professor assume papéis dentro da dramatização para se relacionar com a turma de acordo com o contexto, para "desafiar posturas, ações e atitudes" (CABRAL, 2006, p. 19). O Professor-personagem em ambos os casos não foi pré-definido ou cristalizado, podendo ser mudado o Professor-personagem ou até mesmo que não aparecesse. Para poder ampliar sobre o pré-texto, escolhi professores-personagens que dialogavam com a viagem feita nas aulas, assumindo papéis de estrangeiros.

Em ambas as práticas escolhi como pré-texto *Viagens*, pois dar a conhecer as diferenças é uma forma de viajar, de conhecer o universo do outro, adentrá-lo, é viajar além do mundo físico, "é tudo aquilo que envolve a teia de relações (...), é tudo 'fora de mim', em um sentido mais amplo" (MACHADO, 2010, p. 72). O pré-texto pode ser um texto, um roteiro, uma história, etc, que servirá para iniciar o processo do *Drama*. Escolhi apenas um tema para poder abranger sobre a multiplicidade de assuntos trabalhados. Essa escolha se deu por se pensar em uma interação teatral-pedagógica com relação aos Professores-personagens para inserir o grupo nas situações dramáticas.

⁶ "Os episódios são os fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa" (DESGRANGES, 2006, p.126).

No caso da UMEI Castelo, não tínhamos um espaço reservado específico às experimentações em teatro. A escola em momento algum negou a utilização de qualquer espaço, o que permitiu que explorássemos a escola toda como uma grande viagem. Na UMEI Alaíde Lisboa, apesar de termos uma sala específica para o teatro, optei, em algumas experimentações, por utilizar espaços alternativos, como rampas e parquinhos. Neste sentido as aulas de teatro se potencializavam com a própria estrutura escolar, fazendo o uso de tempos e espaços diversos para além da sala de aula. Isso permitiu interpretar e ressignificar os vários locais dentro do potencial dramático.

3.1 – UMEI ALAÍDE LISBOA

O Projeto *Teatro e Infância: experimentos teatrais na Educação Infantil* surgiu em 2010, financiado pela Pró-reitoria de Extensão e atua na UMEI Alaíde Lisboa, no campus da UFMG. O Projeto contou com vários bolsistas desde seu inicio e à época das aulas experenciadas contou com três bolsistas: eu, Rafaela Kênia e Larissa Altemar. Nesta época, as aulas ocorriam duas vezes na semana, com 50 minutos cada aula. O Projeto teve sua formatação mudada de acordo com as demandas – do orientador, dos alunos-bolsistas, das crianças. O Projeto iniciou suas atividades com quatro oficinas ao longo do semestre após observações das aulas e de crianças de uma turma de 05 anos. A intenção era preparar as oficinas com o material colhido a partir das observações e em seguida construir um espetáculo que era apresentado para todas as turmas de 05 anos em apresentação aberta a todas as outras turmas de outras idades. Posteriormente, era feita uma roda de conversas com cada turma sobre as impressões que as crianças tiveram da cena-espétáculo. A proposta inicial do Projeto era identificar se já na infância conseguia-se fazer leituras de vivências teatrais, indo da autopercepção do fazer teatro propriamente dito ao fruir das várias modalidades teatrais, dentro delas, o Teatro-Infantil.

A modalidade teatral conhecida como “Teatro-Infantil” ainda guarda resquícios de uma Educação Tradicional e ainda vê a criança como um sujeito da falta, alguém que virá a ser... Na contramão dessa concepção, acreditamos que a

criança e a cultura da infância são elementos incipientes no currículo da Graduação em Teatro / Licenciatura. (...) Interessa-nos que essas crianças, dotadas de saberes e sabores da infância, possam desfrutar de práticas teatrais e possam também assistir cenas voltadas à infância, elaboradas pelos licenciandos (FIGUEIREDO, 2010)

Mais tarde, o projeto ampliou sua proposta e hoje visa despertar o senso estético e artístico nas crianças da escola através do fazer/apreciar teatral e proporciona também aos alunos-bolsistas um primeiro contato com a docência na Educação Básica, aliando e desenvolvendo a prática artística à licenciatura em Teatro. Tomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) como referência, entendemos a criança como um

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. (p.12).

Comecei a questionar se havia realmente um respeito à individualidade das crianças após perceber, depois de dois anos trabalhando no Projeto, que essas questões não eram necessariamente discutidas/trabalhadas na Escola prestando atenção em três alunos especificamente: o primeiro é um garoto sorridente, que brincava e interagia com toda a turma, mas havia momentos em que não se levava em conta suas próprias escolhas. Muitas vezes em momentos de dramatizações ele escolhia ser borboleta, sereia ou mesmo estar mais junto das meninas. Chamo este menino de Menino-borboleta.

Outra criança é uma garota sempre disposta e independente. Ela é negra, tinha sempre penteados diferentes como trancinhas, rabo-de-cavalo. Ela tem paralisia corporal e por isso sempre salivava, o que afastava as outras crianças. Sempre demonstravam que não queriam dar a mão, abraçar ou estar perto dela. Chamo-a de Menina-sorridente, pois apesar de tudo, estava sempre rindo.

Apelidei a terceira aluna Doce-de-coco. É uma menina doce, muito calma e sempre observava tudo. Tem cabelos curtos anelados e seus olhos se apertavam quando sorria. Ela tem paralisia cerebral, estava sempre em uma cadeira de rodas e

dependia sempre de uma monitora, da professora ou dos alunos-bolsistas para se locomover, realizar as atividades. A monitora da Menina-sorridente quase não a acompanhava, tamanha era a sua independência. Com exceção do Menino-borboleta, as duas alunas tinham monitoras.

Das 13 aulas experenciadas na UMEI Alaíde Lisboa escolhi duas para exemplificar e discorrer sobre os assuntos tratados. A primeira chamei de “O povo de pele azul”. A segunda aula foi um teatro de Sombras.

3.1.1 – O povo de pele azul.

O Projeto Institucional de 2012⁷ da UMEI tinha como tema a *África*. Tudo na UMEI girava em torno desse tema: o nome das salas, as musicas que as professoras trabalhavam, conheciam animais, a mostra da escola apresentava trabalhos com esse tema. Tentando aderir-lo às aulas de teatro pensei nesta aula como uma metáfora para as questões raciais. Ela foi a primeira aula que iniciamos o *Drama* com a turma da Patota. Como dito anteriormente, a UMEI cedeu um espaço, a sala de vídeo, para que pudéssemos realizar as aulas de teatro. Tínhamos um longo caminho a percorrer, atravessávamos a escola toda. Criamos, então, um *percurso*. O percurso tinha se estabelecido como um dos momentos do projeto por sugestão do Professor Ricardo, quando notamos que gastávamos muito tempo com o deslocamento para a sala de teatro. Assim, criávamos situações de acordo com a aula dada.

Nesta aula, de 14 de maio de 2012, adentramos uma floresta, pois estávamos indo viajar para uma tribo onde as pessoas tinham a pele azul. O percurso para se chegar a essa tribo era uma floresta, construída pelo caminho de rampas e que seria onde iríamos encontrar várias plantas, animais, um lugar perigoso. As crianças viram muitos desses animais, inclusive dinossauros – e ao ver esses animais, deveríamos reproduzir como eles andavam, que sons faziam...

⁷ Os Projetos Institucionais das UMEIs têm por definição organizar, agir e mobilizar toda a escola visando a reflexão, focando na rotina e que envolva toda a equipe da Unidade. São organizados por gestores escolares e constam no planejamento anual da escola.

Esse trajeto, além de um recurso pedagógico que solucionou o tempo de deslocamento até a sala de teatro, incluiu a Menina-sorridente e a Menina-doce-de-coco. A primeira tinha dificuldades para descer e subir as escadas, enquanto que para a segunda passar pela rampa era necessário. Algumas vezes nós mesmos nos esquecíamos dela e passávamos pelas escadas. Diversificar a caminhada, os lugares onde passávamos, as rampas em vez das escadas, além de se mostrar eficiente para o *Drama*, possibilitando o desdobramento da dramatização, ajudou no processo de integração e participação efetiva de toda a turma, principalmente das duas meninas.

O segundo momento foi a chegada à sala de teatro. Passada a floresta, separamos a turma em dois grupos: o primeiro seria os que têm a pele azul – e eram determinados por uma fita azul na testa, que se dirigiu para a sala de teatro. O outro seria o grupo dos viajantes, sem nenhuma marca determinada específica e que se dirigiu para uma sala ao lado. Um projeto da professora regente era a contação de histórias e resolvi também assumir essa linguagem. Contei para os viajantes sobre os ancestrais desse povo, o que eles comem, onde eles vivem, enquanto ao outro grupo Larissa contou a mesma história, da perspectiva do próprio povo.

Contadas as histórias, o grupo dos viajantes iriam visitar o povo de pele azul. Para isso, tínhamos que chegar com calma e ser amigáveis! Qual o código secreto para entrar onde eles vivem? Vamos bater na porta? Como os grupos vão interagir? Era o que queríamos saber. Relato em meu diário de bordo o que se passou na aula:

*Separados os grupos, ficamos em roda. Comigo, o grupo dos viajantes. E contei-lhes sobre o lugar pra onde iríamos. Mas teríamos que bater na porta de uma forma especial, e quando batemos... **não nos deixaram entrar!** Larissa teve que intervir pra que deixassem. E quando viram a fita azul na cabeça de todos, tooodos queriam a pele azul também!*

É perceptível que ao lidar com a diferença algumas crianças tenham resistência em aceitá-las. Mas pela metáfora escolhida, a maioria era uma minoria. Então porque

reagiram assim? E porque o outro grupo queria se transformar em pele azul? A seguir, o relato da bolsista Larissa, que estava com o outro grupo:

Chegando em frente a sala dividimos em dois grupo, sendo que eu fiquei com o maior . Quando entramos na sala fizemos o ritual de modificação da pele que era simbolizado pela fita azul, inclusive a Monica se tornou de pele azul e a intitulamos a líder da tribo, sendo que toda vez que fossemos fazer alguma coisa teríamos que comunica-la. Fui contando como era esse lugar e cada arvore ou bicho que tinha nesse espaço exemplificado pelos alunos na fala ou na imitação corporal. Informei que éramos um grupo muito receptivo e que gostávamos de receber visitantes e nesse momento o Bruno juntamente com o outro grupo de crianças bateram na porta. Fiquei surpresa, pois alguns correram em direção a ela com o intuito de impedir que o grupo entrasse e inclusive forçaram a porta. Apesar de eu reafirmar que queríamos conhecer os visitantes eles continuaram, então precisei abrir a porta.

Quanto à professora regente e as monitoras, demos liberdade de participar nas aulas caso estivessem à vontade. Muitas vezes as monitoras se mostravam muito tímidas e cumpriam seu papel de monitoras. A professora sempre se mostrou participativa e nesta aula acabou se tornando, voluntariamente, um Professor-personagem. Esta aula tinha sido pensada para não ter um professor-personagem. A turma então sentiu naturalmente a necessidade de um líder que os autorizasse, os guiasse, os permitisse, alguém com um *status alto* (CABRAL, 2006). Nós, bolsistas, não assumimos figuras de professor-personagem, mas estávamos no *status intermediário*, éramos os mediadores da ação, delegando funções e responsabilidades. O terceiro status, determinado por Cabral é o *status baixo*, com fins também de avaliação e que demanda que a turma demonstre iniciativa em suas atitudes. Esse status não foi utilizado nesta aula.

Pela própria história do ser humano, vemos que minorias sempre passam despercebidas e que só são assim reconhecidas quando constituem ameaça real ou imaginária à maioria. O medo então se dá perante o desconhecido, aquilo que não pertence aos demais. É interessante observar que o povo de pele azul, apesar de ter ficado em um grupo de número maior, apresentou desconhecimento perante os exploradores, em número menor. A situação se reverteu: aqueles que eram diferentes não aceitaram um grupo dentro do seu próprio. Absorveram a situação como dominantes que agiam sobre um grupo menor. Será que o grupo menor se sentiu minoria e, por serem diferentes, um grupo menor, queriam adentrar a maioria?

3.1.2 – Teatro de Sombras

A segunda aula foi um Teatro de Sombras, no dia 25 de maio de 2012. Na aula da semana anterior tínhamos feito uma viagem ao deserto, em que a bolsista Larissa tinha assumido a figura de professor-personagem como uma mulher misteriosa, envolta em véus e que lhes ensinavam a dançar. Como essa aula nos havia dado muito material para reflexão, resolvemos fazer uma extensão dela: resolvemos levar um teatro de sombras. Fizemos o percurso imaginando um grande deserto. A seguir, um trecho do diário de bordo da bolsista Rafaela.

Hoje iniciamos a aula no “gaiolão” e mais uma vez convidamos as crianças a viajarem pelo deserto. Fizemos um trajeto cheio de obstáculos e surpresas: areias movediças, escorpiões, ventanias, saltos e as crianças participaram bastante desse trajeto de aventuras.

Outro lugar em que usávamos para as aulas era o Gaiolão, que é um enorme espaço suspenso feito de aço, que se tem acesso através de escadas e escorregadores. Embaixo dele há um teatro de arena, em que o público senta-se 360º e o local de apresentação se dá em um plano mais baixo, no meio dos espectadores. Quando saímos de lá e/ou fazíamos o trajeto, percebi que muitas professoras e

crianças paravam para nos observar. Ser do teatro, dentro desta UMEI estava carregado de significação, toda ação produzida com as crianças se tornava um fenômeno teatral perante tais espectadores.

Chegando na sala de teatro - a entrada de uma grande pirâmide! – lá se encontrava uma armação com panos, refletores e vários bonecos-fantoches-palito no chão. Mas haviam bonecos de todos os tipos: homens, mulheres, borboletas, cobras, elefantes, pessoas sem pernas, sem braços, com cabelos afro, altos, pequenos, gordos. Em duplas, as crianças foram escolhendo bonecos-fantoches e contando histórias. A seguir, o diário de bordo de Larissa.

Durante a contação de historia guiada pelas cartolinhas em forma de pessoas e animais pude perceber: ninguém pegou os meninos sem braços ou sem perna, menina pegou boneca e menino boneco ou menina borboleta e menino cobra ou camelo. Com exceção do Menino-borboleta que pegou uma boneca e instantaneamente ouvimos das outras crianças “O Menino-borboleta é doido com coisas de meninas”. A história que ele guiou foi util e delicada.

Precisamos intervir apenas dialogando, explicando que todos os bonecos estavam à disposição e que todos poderiam usar qualquer boneco para contar história. Mesmo assim, escolhiam somente determinados tipos de bonecos. Tomamos uma decisão como mostro a seguir, pelo relato da bolsista Rafaela.

*As figuras mais escolhidas foram a cobra, a flor e o camelo. **Aos poucos fomos retirando essas figuras e restaram as pessoas. As crianças escolheram as figuras que tinham o “corpo completo” e as que ficaram para trás foram justamente as sem braços e pernas.***

Fiquei pensando que nesse momento da infância (...) como elas se identificam com aquilo que elas aprenderam que é “normal”

para elas. Achei muito curioso o fato delas não escolherem as figuras diferentes, e acho que nós temos um longo percurso pela frente em trabalhar a questão da diferença. É um desafio!

Apesar de termos os animais e terem sobrado somente figuras humanas, os diferentes eram completamente esquecidos e deixados de lado. Um trecho do meu diário de bordo.

*Quando estava escolhendo uma das duplas, o aluno X queria ser escolhido a todo custo, dizendo “eu, eu, eu”. Quando escolhi a Menina-sorridente, ele disse: “**credo, não quero ir mais não, ela baba**”. Foi aí que o escolhi para ser dupla da Menina-sorridente. Pois fizeram a cena com os fantoches, acabaram e se sentaram. Simples assim.*

Repenso se é simples assim mesmo. Vi várias vezes o Menino-borboleta ser repreendido por adultos da instituição quando ele escolhia ser borboleta, sereia, etc. Em vez de borboleta, o mandavam ser a águia, tritão, até mesmo lutar caratê em vez de dançar. Nas aulas de Teatro tentávamos deixar bem claro (não somente para as crianças) que ali eles escolhiam ser quem eles quisessem. Nesses momentos, o Menino-borboleta podia escolher isso. É difícil dizer como esses assuntos estavam sendo tratados fora das aulas de teatro, fora do tempo de contato que tínhamos, pois éramos um pequeno contexto dentro do cotidiano e rotina das crianças. O que posso perceber é que, ao menos nas aulas de teatro, as escolhas estavam permitidas, sem restrições. Algumas vezes havia comentários de outras crianças, talvez uma reprodução do discurso adulto. Mas a encenação do Menino-borboleta, apesar de ter sido censurado pela própria turma, não o deixou intimado e ele contou uma história *sutil e delicada*, proporcionando, naquele momento, uma estética variada para aqueles pequenos críticos-espectadores.

3.2 – UMEI CASTELO

Na UMEI Castelo, as aulas foram desenvolvidas através do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, gerenciado na Faculdade de Educação e financiado pela CAPES. O PIBID teatro, depois de uma reformulação de equipe, juntou-se ao PIBID Educação Infantil. Entrei para o PIBID no segundo semestre de 2012, juntamente com outro bolsista de Teatro, Charles Valadares. Nos encontramos com 10 bolsistas mulheres e recebendo co-orientação das Professoras Iza Rodrigues da Luz e Isabel de Oliveira e Silva. Na UMEI tivemos supervisão da Professora Luzia Rates.

Apesar de já ter tido experiência nas aulas da UMEI Alaíde Lisboa, aqui a configuração era outra: estaríamos na escola em um período maior, com um contato mais aprofundado com a rotina das crianças. Além disso, na UMEI Alaíde Lisboa, os alunos-bolsistas estavam integrados dando aulas em conjuntos, enquanto na UMEI Castelo os experimentos eram desenvolvidos por cada aluno-bolsista individualmente. Estábamos na UMEI duas vezes na semana, por quatro horas e, inicialmente, acompanhando uma professora de projeto. Essa escolha se deu para ter um contato inicial com o máximo de turmas da UMEI, que ao final do período de observação, escolhemos qual turma gostaríamos de trabalhar.

Como dito antes, na UMEI Castelo as aulas focam a brincadeira e o cuidar como potencializadores para o teatro e ainda embasada nos elementos do *Drama*. Logo, estas aulas tiveram um caráter mais experimental. Elas foram então divididas em três momentos: aconchego, brincadeira e conversa.

O sentido da brincadeira livre, de “permitir” a brincadeira de forma não direcionada, não encaminhada, estava englobando também o cuidado: o cuidado como um caminho artístico e estético, que possibilitasse e enriquecesse a expressividade artística, que se transformasse em experiência estética. Ela se desenvolveu mais pensando na prática do professor-adulto em relação às crianças, mais para que eu pudesse entender, ouvir, estar presente, para que eu me permitisse experimentar acolher e ser acolhido, saber ouvir, aprender a dialogar com as crianças, saber de suas demandas – uma aula-observação prática.

3.2.1 – Busca ao tesouro

Esta aula ocorreu no dia 21 de novembro de 2012. Ela foi a segunda dentre três experienciadas na UMEI. Aqui, um Professor-personagem assumiu todas as aulas: ele se vestia de malhas pretas, uma cartola preta e tinha um sotaque diferente – as crianças disseram que ele vinha da Espanha – apesar de eu nunca ter dito nada. Assumi, o tempo todo, um *status intermediário*. Eu não dava ordens, não lhes demandava ajuda. Apenas mantinha-me neste estado para delegar funções e manter o controle da situação (CABRAL, 2006).

Na primeira aula, para que pudéssemos reconhecer o espaço, fizemos uma viagem por vários espaços da escola e lhes entreguei um mapa: logo as crianças associaram o mapa a um mapa do tesouro. Com essa informação, planejei esta aula. Pretendia, através da corporalidade, que as crianças pesquisassem, pudessem expressar movimentos brincantes-teatralizados. O corpo-performer das crianças, visto e entendido como embrionário, natural e espontaneamente cheio de movimentos teatrais, foi então encaminhado para uma brincadeira corporal dentro do *Drama*. Pretendia ressaltar a busca por um espaço imaginativo, por um corpo integral e imaginativo e a saída da vida cotidiana (MACHADO, 2010). Saindo do cotidiano escolar, tínhamos então um objetivo: buscar o tesouro.

Preparei a aula para acontecer na sala de vídeo. No primeiro momento arrumei colchonetes no chão e nos deitamos em roda, falando baixinho, querendo saber se todos estavam confortáveis no chão. Começamos a conversar e logo no inicio as crianças me perguntaram sobre o tesouro. Contei-lhes então que o tesouro era mágico, que estava na sala de vídeo e que teríamos que procura-lo.

A sala de vídeo tem muitos brinquedos, colchonetes, é muito colorida. Sempre que acompanhei alguma professora, regente ou de projeto, sempre vi a turma utilizar a sala para assistir vídeos. Pensei então na possibilidade da brincadeira-estética: a procura de um objeto entre um mundo de cores, permitir o caos na brincadeira, a brincadeira dentro da brincadeira (uma metabrinquadeira?) – e o que se passou foi justamente o que eu tinha imaginado: muita correria, muita gritaria. Em alguns momentos se esqueciam de procurar o tesouro, as crianças se dispersavam do objetivo

e eu tinha que trazê-los de volta à procura. “Abraços, quero abraços!” e voltavam a mim correndo para me abraçar. Aos poucos, nesta inda e vinda de muitos abraços, na procura brincante do tesouro, até acharem o tal. Quando finalmente o acharam, a caixa estava vazia. Questionei se estava vazia mesmo. “Chocolate”, responderam. E quando comemos os chocolates, lhes informei que eram chocolates mágicos e faziam coisas com nosso corpo, que eles rapidamente responderam fisicamente.

Depois de muitas outras guloseimas encontradas, muitos outros efeitos passados e experenciados no corpo, nos deitamos novamente nos colchonetes para escutá-los. Ali eu já era reconhecido como professor de teatro, mas a prática ainda não. Portanto, suas falas, seus registros eram sobre a brincadeira que tinham experimentado, não sobre as diversas cenas que tinham criado, que tinham encenados sozinhos ou em conjunto. Fiquei, nesta aula com um grande questionamento: Qual a diferença desta aula para uma aula regular de uma professora da instituição?

Retomo uma das reflexões da UMEI Alaíde Lisboa: que a experiência brincante-dramática nos aproxima dos conceitos de teatro pós-dramático, possibilita a construção de cenas-acontecimentos. Desta vez não tínhamos platéia exterior, a não ser nós mesmos. A experiência da construção dessa cena-acontecimento se diferencia pela autonomia do brincar sem regras, do abraçar sem cantar “quem não tiver seu par, ficará para vovó!”. Este brincar de construir teatro se dá de forma invisível, que pode se tornar perceptível ao longo do tempo.

Mas outra dúvida ainda me martelava: o teatro tem que ser perceptível para crianças nesta idade?

3.2.2 – Brincadeira Livre

Esta terceira aula aconteceu no dia 06 de dezembro de 2012. Como tinha ficado com dúvidas sobre a conscientização da prática teatral das crianças, queria saber das próprias crianças o que era teatro para elas, quais eram seus entendimentos. No primeiro momento da aula, no momento do aconchego, queria questioná-los, através de uma conversa-teatro, sobre seus entendimentos. A seguir, meu relato de diário de bordo.

Comecei a aula deixando que as crianças escolhessem um lugar para começarmos. Pensei em deixá-los livres o bastante para saírem da rotina das atividades: sentados e “quietos”. Escolheram então ir para o espaço em frente a sala de aula. Fiz as perguntas, “entrevistei-lhes”, reafirmei muita coisa que estava pensando/lendo/estudando, descobri coisas novas. Quando lhes perguntei de teatro, responderam: a gente pode ser quem a gente quiser. E assim lhes pedi. E simplesmente, com a facilidade da criança, se transformaram. “Mas em que?”, perguntei-lhes. “Em bichos!”. E um imenso zoológico apareceu em minha frente.

Entendendo que a criança tem seu modo próprio de entender, nomear e expressar sobre as coisas do mundo. Logo de cara, me responderam o que era teatro para eles. Pude observar o corpo-performer da criança inserida no tempo, no tempo único do acontecimento, do *happening*. O tempo espaço facilmente se transformou para eles. Tive alguns contratemplos, pois estávamos em um lugar aberto, próximo a salas onde aconteciam algumas atividades – uma professora saiu de sala com uma expressão de não estar gostando do barulho. Fiquei dividido entre o que deveria deixar acontecer e deixar reinar a paz no ambiente. Pensando em me manter entre os dois, retomei a conversa sobre teatro.

Sentamos, e logo meu chapéu começou a chamar a atenção. Perceberam que quando eu colocava o chapéu, virava o professor-personagem. Quando eu o tirava, voltava a ser Bruno. Começaram então a brincar de fazer o mesmo com o chapéu. Cada um colocava o chapéu e começava instantaneamente a falar uma língua diferente.

Logo recomeçaram a fazer teatro, invisível, inominado. Antes, conscientemente, ao meu pedido. Agora, inconscientemente. **Tinha-lhes perguntado onde se fazia teatro. “Em qualquer lugar”, me responderam.**

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Senhoras e senhores, meninos e meninas, sejam bem vindos ao final desta monografia! É com muito prazer que me apresento a vocês, cof, cof! Podem me chamar como quiserem: aluno, bolsista, professor, professor-personagem, ator, criança... vim aqui, neste momento, contar-lhes o final desta história (que não tem final, vejam só!). Mas para isso, preciso contar-lhes outra história...

Há muitos e muitos anos atrás, surgiu entre os homens grandes e sérios um povo pequeno. Olharam para aquele ser como indefeso, quase como um monstro de mil olhos. Chamaram-no de criança. O que queria aquela criança? Não sabiam bem. Pois vestiram-na, deram-lhe alimentos, entregaram-lhe coisas, algumas para passar o tempo, outras para distraírem sua atenção cheia de perguntas, de questionamentos. Um dia a criança descobriu uma caverna e lá dentro se deparou com um amigo como ela, lhe rebatendo suas mil perguntas, seus mil olhos, seus mil questionamentos. E consigo mesma, dentro do seu eu, a criança brincava. Mas não era um brincar qualquer! Ela brincava livre, solta. Até que o adulto viu aquilo e gostou! E entendeu que esses mil olhos da criança eram bons para ele mesmo. Percebeu que olhando para a criança e com a criança, havia ali uma ação e que essa ação era boa e que ele ainda teria muito a aprender. Mesmo que esse aprendizado se modificasse ao longo dos tempos – era mutável! Aprendeu a ser agente, ator, no momento único e efêmero. E assim, observando a criança, o adulto aprendeu com o diferente, aprendeu a lembrar e se conhecer, aprendeu a se permitir e sempre reaprender a brincar.

Hoje, com as crianças que convivi, aprendi muito. Mas aprendi, acima de tudo, a fazer, aprendi a espontaneidade, aprendi a viver no mundo como ele é. Depois de tudo que passei com elas, muitas perguntas ainda ficam. Elas são bem teóricas, um pouco chatas, daquele tipo que ficam martelando na cabeça: será que faltou um pré-texto como referência? Poderia ter utilizado algo da literatura? O que é teatro para e com crianças? O teatro e suas afetividades ajudaram na inclusão daquelas crianças? Mas acho que, se as respostas aparecerem, são como ecos em uma grande caverna: elas voltarão triplicadas.

Mesmo depois de vários questionamentos, entendo o teatro como uma prática ainda a ser muito desenvolvida e aprofundada nas escolas públicas. Esses espaços devem, por dever e direito, oferecer uma gama diversificada de cultura, de pensamento crítico e, mais especificamente quanto à Educação Infantil, permitir à criança a descoberta de um corpo falante, expressivo, único. Deve possibilitar também aos professores o acesso a espetáculos de variadas linguagens artísticas para quebrar a lógica da ordem vigente das apresentações escolares, reforçando a ideia de um teatro cristalizado, feito para os pais das crianças e não para as mesmas. O Teatro enquanto processo emancipador dentro de um espaço público deve deixar de excluir as novas formas de teatro atuais, inseri-las cada vez mais e com mais profundidade.

Agora eu só percebo que a história do teatro e da educação infantil se entrelaçam. Vejo como os excluídos, esquecidos que se juntaram e parece-me que se juntaram naquele ser que estranharam. Os adultos sérios e grandes se esqueceram que já foram como aquele ser pequeno. E é por isso que tento me conservar assim, como um ser pequeno, brincando, fazendo e esperando os ecos voltarem para me atravessarem com mais perguntas, com suas mil vozes.

Diálogo

Levarás
pela mão
o menino
até ao rio. Dir-lhe-ás
que a água é cega
e surda. Muda,
não. Que o digam
os peixes, que em silêncio
com ela sustentam
seu diálogo
líquido, de líquidas
sílabas
de submersas
vogais.
(MARTINS, 2001, p. 50).

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa. *Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2006.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em

[<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)

[<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf)

[<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf) Acesso em várias datas.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. — Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&catid=195:seb-educacao-basica> Acesso em várias datas.

Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. — 5. ed. — Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em [<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf) Acesso em várias datas.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006. 127p.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*,

Florianópolis, v. 1, n.10, dez. 2008. Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf>. Acesso em várias datas.

CARVALHO, Alysson Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex - UFMG, 2005. 193 p.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006. 183p.

DIAS, Karina Sperle; In: KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e educação infantil*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011. 280 p.

ESCOLINHA de Arte no Brasil. *Enciclopédia Itaú Cultural*, 11 de maio de 2011. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757 Acesso em várias datas.

EVARD-FIQUEMONT, Jeanne. *Jardins de infância*. 2. ed. São Paulo: Flamboyant, 1963. 207p.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de teatro*. 2010. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Ricardo%20Carvalho%20de%20Figueiredo%20-%20Da%20sala%20de%20aula%20%E0%20sala%20de%20ensaio.pdf>> Acesso em várias datas.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Projeto TEATRO E INFÂNCIA: a formação de espectadores na educação infantil*. 2010. Disponível em <<https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarProjeto.do?id=12507>> Acesso em várias datas.

BROUGÈRE, Gilles; In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 191 p.

LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. *Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332010000100003&script=sci_arttext>. Acesso em várias datas.

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. 2^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 76 p.

MACHADO, Marina Marcondes. *Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP, 2004. 130 p.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 117 p.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatralidade na tenra infância, ou bolacha recheada na cena contemporânea. *Lamparina: revista de ensino de teatro*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 152 p.

MARTINS, Albano. *Castália e outros poemas*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001. 88 p.

OIDA, Yoshi; MARSHALL, Lorna. *O ator invisível*. São Paulo: Beca, 2001. 174 p.

PEREIRA, Marta Regina Alves. *Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças*. Uberlândia: EDUFU, 2005. 195p.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1991. 159p

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006, 148p.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: 1995, 119p.