

LINGUAGENS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DE CORPOS INTEIROS

Cibele Witcel de Souza- FEUSP/SP (cibwitcel@gmail.com)

Grupo de Pesquisa: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis

“Eu sou a Branca de Neve e vou salvar meu príncipe. Vou matar você.”
(Laura, 5 anos, apud SOUZA 2010, p.14)

Durante os estudos de campo da minha pesquisa de Iniciação Científica (SOUZA 2010) fui convidada pela menina Laura para brincar. Ela era a Branca de Neve e eu era a Bruxa. A brincadeira teatral (SLADE 1978) constituía-se no jogo dramático de disputa entre a Branca de Neve e a Bruxa, ora uma ganhava, ora a outra, até que a Bruxa é morta pela Branca de Neve para salvar seu príncipe. Elejo esta brincadeira teatral inventada por Laura, que tive o privilégio de participar, enquanto pesquisadora, como provocadora das reflexões e análises, aqui apresentadas, parte de minha pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “*Linguagens teatrais e Educação Infantil: possibilidades para a construção de uma Pedagogia de corpos inteiros*”¹.

Laura não estava preocupada em fazer teatro, propriamente dito, durante a brincadeira, estava sim, criando, inventando e “experienciando” o mundo, produzindo culturas através das linguagens teatrais. Nós, adultas/os, professoras/os e pesquisadoras/es, que podemos conceber esta brincadeira inventada pela menina com os óculos do teatro (ou da dança, da performance e muitas outras) numa tentativa de superar a nossa incapacidade de acessar a sensibilidade e a criação das crianças e de nos alfabetizarmos em suas múltiplas linguagens.

Ao utilizar estes óculos do teatro e analisar a brincadeira inventada por Laura, podemos perceber a presença de elementos teatrais, como o conflito teatral, a improvisação, o texto dramático coerente, a verossimilhança e o jogo dramático entre os personagens, revelando possibilidades de um diálogo entre a Educação Infantil e o teatro. Neste encontro, possibilidades de crianças e adultos/as construírem culturas, criando e recriando o mundo através das linguagens teatrais.

Nesta tentativa de aproximar-se das experiências das crianças nas suas infâncias buscamos a nossa infância, definida por Kohan (2005) como condição de ser afetado, que nos

¹ Junto à Faculdade de Educação da USP/SP, sob orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado.

acompanha a vida toda, em contrapartida ao que buscamos, de modo geral: superá-la e abandoná-la, por ser associada à imaturidade, à minoridade, à incapacidade, a uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. Aqui, entretanto, assumindo a ausência de voz, *in-fância*, não como uma falta ou uma carência do ser humano, mas como uma condição, pois: a “experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade” (p. 243).

Desta forma, busca-se nesta pesquisa, investigar as linguagens teatrais para, com e pelas crianças pequenas da Educação Infantil, considerando-as como linguagens poéticas vivenciadas na diversidade de gênero, de idade, de classe social, de etnia, etc., entre as crianças e entre elas e suas professoras, atenta às culturas infantis produzidas pelas próprias crianças e as culturas da infância produzidas para as crianças, em espaços coletivos e educativos na esfera pública.

Além disso, pretende-se contribuir para a construção de metodologias de pesquisa com crianças pequenas (FARIA; DEMARTINI; PRADO 2009, MARTINS FILHO; PRADO 2011), para a reflexão sobre caminhos e possibilidades para a construção de maneiras de ser professora e professor de crianças pequenas, fundamentadas nas artes e que eleve as experiências sensíveis, desde as primeiras vivências da vida. Com destaque “à imaginação poética, à alegria e a complexidade de aprender, ao direito à beleza e à comunicação não verbal” (FARIA; RICHTER 2009, 104) – construindo uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória, que conceba as crianças como plenas, inteiras, completas. Uma Pedagogia de corpos inteiros, que reconheça, legitime e contribua para que, através das suas múltiplas formas de expressões e linguagens, tratando aqui, das linguagens teatrais (LAREDO 2003, MANFERRARI 2009, FRABBETTI 2007), as crianças possam conhecer, criar, sentir, viver, compartilhar, reproduzir e produzir conhecimentos, saberes e culturas (SOUZA 2010).

Para isso, como coloca Prado et al (2012), é preciso conhecer as crianças e elevar o que elas já são e o que estão produzindo, confrontando as concepções reducionistas e adultocêntricas sobre as infâncias, rompendo com sua condição passiva face à cultura capitalista que “vê a criança como um ser incompleto que se define em função de algo que é evoluído, completo: o adulto” (PERROTTI 1982, 12).

Infância, Educação Infantil, Arte e Linguagens teatrais

Aluno ou criança? Aula ou proposta educativa? Ensino ou Educação? Rotina ou Jornada Educativa? A escolha das palavras não é aleatória ou por acaso, é resultado de

decisões teóricas, políticas, éticas, enfim, para além de escolhas são posicionamentos diante dos distintos contextos que as palavras se apresentam.

Larrosa (2002) coloca que as palavras produzem sentido, criam realidades, funcionando também como potentes mecanismos de subjetivação, sendo fundamental destacar seu poder e sua força de produzir coisas. Elas determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos e sim, com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência e sim, a partir de nossas palavras. Este pensar para além de raciocinar, calcular ou argumentar dá sentido ao que somos e ao que nos acontece. Sendo que este sentido ou sem-sentido tem a ver com as palavras, com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, que nos colocamos diante dos outros e diante do mundo. Por fim, o modo como agimos em relação a tudo isso.

Assim, com a palavra ação, com o agir no mundo, discute-se um possível diálogo entre Infância, Educação Infantil, Arte e Linguagens Teatrais. *Que Infância? Que Educação Infantil? Que Arte? Que Linguagens Teatrais?*

Que Infância?

A primeira infância possui suas especificidades, ou seja, modos de ver, de pensar, de sentir e de comunicar próprios. E colocar em evidência as vozes das crianças, principalmente daquelas que ainda não falam, é considerar a comunicação para além do verbo, dando espaço e direito as suas linguagens (BECCHI 1994). Se passarmos a considerar as cem linguagens com as quais as crianças se comunicam, como diz Loris Malaguzzi (apud EDWARDS et al 1999), é possível trazer à tona as vozes daquelas que “supostamente” não sabem falar de si (*in-fans*). Questionando a pedagogia escolarizante e cognitivista, presente na Educação Infantil, que considera a linguagem da palavra – comunicação adultocêntrica, como diz Perrotti (1982) – como única linguagem legítima e possível.

Além disso, para aproximarmos das crianças e de suas infâncias é importante buscar recuperar a nossa própria infância afirmando, como coloca Kohan (2005, p. 253), a “experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável”. Nossa tarefa, enquanto pesquisadoras e professoras de crianças pequenas é de ir ao encontro da infância e restaurá-la, buscando construir relações *infantis*.

Que Educação Infantil?

Define-se, aqui, Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considera-se fundamental neste

momento educativo que crianças e professoras coloquem-se em ação com seus corpos/mentes, criando, recriando, inventando formas de estar e ser através das múltiplas linguagens. Para Sayão (2008) discutir as questões centrais para a construção de uma Pedagogia da infância, de corpos inteiros, que respeite o direito das crianças de viverem suas infâncias plenamente nos espaços educativos da Educação Infantil, é conhecer os lugares dos corpos e suas experiências, questionando e rompendo com a tradição ocidental que separou o corpo e a mente e que produziu juízos de valor e hierarquias, nas quais o que deriva da mente é considerado nobre e possui um status superior e o que deriva do corpo é inferior e menor.

Uma vez que as crianças conhecem e sentem o mundo pela brincadeira e que nestas, seus corpos estão inteiros, plenos, imersos nas suas experiências poéticas, e em outras que estão por vir; como é possível separar seus corpos de suas mentes? Como é possível dizer-lhes – como diz Loris Malaguzzi (apud EDWARDS et al 1999) – que elas devem pensar sem as mãos, fazer sem a cabeça, escutar sem falar e compreender sem alegrias, como querem os adultos? (PRADO; SOUZA 2011, p.1).

Para a construção desta Pedagogia da infância que respeite o direito das crianças à infância e à brincadeira é preciso reconhecer a capacidade de as crianças conviverem e construir seu pertencimento na diversidade, isto com uma Pedagogia de corpos inteiros. E brincando com os corpos/mentes, o grande desafio é crianças e professoras se colocarem de pé e se divertirem, brincando de representar e ser no mundo através das múltiplas linguagens, tarefa difícil de luta contra a gravidade, que pressupõe não submeter-se a ela e às formas tradicionais de ensino e de formação acadêmica que privilegiam corpos/mentes enquadrados, alinhados, condicionados e sentados (PRADO; SOUZA 2011).

Vislumbra-se assim, uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros, fundamentada nas artes, que defenda o direito das crianças de protagonizar uma sociedade e uma educação emancipatória, pois são produtoras de culturas infantis e não somente reprodutoras de culturas, desde o nascimento – capazes de manifestações e expressões culturais, estéticas e artísticas em diferentes linguagens, especialmente, as do corpo, do movimento e da brincadeira. Enfim, uma pedagogia que respeite os direitos de crianças e adultas/os ao convívio com as diferenças, à formação, às múltiplas expressões e dimensões humanas, à brincadeira, ao movimento, à dança, ao teatro, ao circo, à literatura, à invenção e à ousadia (PRADO et al 2012).

Que Arte?

A arte transcende o discurso, não é possível quantificá-la, mensurá-la. Na arte encontramos e estabelecemos relações com o outro, nesse encontro nos tornamos humanos. Pode-se dizer assim, que as artes humanizam.

Compartilhando com Lepecki (2011, p. 43), que a arte seria responsável pela ativação de “partições do sensível, do dizível, do visível e do invisível”, e assim ativariam “novos modos coletivos de enunciação” e de percepção. Desta forma, criariam subjetivação e novos modos de vida. Assim, tais partilhas e distribuições do sensível surgem na força expressiva do objeto artístico no regime estético das artes, constituindo a estreita ligação entre arte e política.

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

Na tentativa de construir uma Pedagogia da infância, de corpos inteiros, que considere as múltiplas linguagens das crianças, faz-se necessário trazer o campo das artes – neste estudo, as linguagens teatrais – para dialogar com a Educação Infantil. Neste encontro, percebe-se uma lacuna, já que, ao trazer a comunicação do corpo para relativizar o senso pedagógico, que diz ser o verbo o mobilizador da educação na infância, as artes questionam a pedagogia escolarizante na educação das crianças pequenas e bem pequenas (FARIA; RICHTER 2009).

As artes possibilitam, através da ação gestual e simbólica da matéria, construir representações significativas e específicas, cuja transformação lúdica da realidade material proporciona às crianças e as suas professoras um canal exclusivo para abordar e elaborar significados importantes, como o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Dessa forma, essas experiências estéticas implicam no acolhimento da imprevisibilidade e no modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo. Essa transfiguração, que traz a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem, instaura sentidos ao estar juntos no mundo (RICHTER 2007).

Assim, a arte é definida aqui como uma aventura em direção ao desconhecido. Assegurando que as crianças pequenas e bem pequenas têm capacidade poética, pois se aventuram em universos desconhecidos no espaço e no tempo, pode-se dizer que, embora

carreguem o estereótipo de suas incapacidades, de tudo aquilo que não podem fazer, elas produzem culturas (LAREDO 2003).

Que Linguagens Teatrais?

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

Manferrari (2009) e Frabbetti (2007) discutem essas especificidades do teatro com crianças bem pequenas trazendo um percurso de laboratório teatral em ateliê na Itália em que as linguagens teatrais para e pelas crianças acontecem juntas: em um primeiro momento, há uma narração teatral e, em um segundo, as crianças são convidadas a entrar no jogo teatral. Esse percurso tem o nome de Scarabocchi Teatrali, ou seja, Garatuja Teatral. Partindo da convicção de que as crianças bem pequenas são capazes de se comunicar através da expressão corporal, a garatuja teatral é embasada na intencionalidade comunicativa.

Nesses laboratórios teatrais são utilizados elementos do teatro, como ritmo, consciência do gesto e comunicação corpórea. A base do projeto é apresentar às crianças um catálogo de movimentos, de gestos e de imagens corporais que possa oferecer sugestões a elas e convidá-las a descobrir uma comunicação que vai para além da verbal.

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

Constitui direito das crianças ter espaços e tempos que possibilitem produzir culturas e interagir efetivamente com as culturas existentes. Para isso, é preciso construir novos olhares sobre a infância, não a considerando como fase da vida menos importante e inútil de seres não pensantes e que não têm direito a nada muito elaborado, como critica Carneiro Neto (2003) quando aborda o teatro para crianças.

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

Desta forma, as brincadeiras e linguagens teatrais trazem possibilidades para conhecermos as crianças, nos comunicar e produzir culturas com elas, utilizando outras linguagens além da verbal.

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

Início do caminho

Através da pesquisa do tipo qualitativa, por meio do qual é possível focalizar a realidade complexa e contextualizada, considerando a importância das técnicas de observação para descobrir aspectos novos de um problema, principalmente, quando não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ 1986), iniciei uma pesquisa exploratória para a realização da pesquisa de campo, através da observação de duas turmas de crianças da Educação Infantil da rede pública da cidade de São Paulo/SP, nas quais suas professoras tivessem participado do Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, no ano de 2012 (último ano de sua realização), denominado “A Rede em rede”.

A intenção de pesquisar as linguagens teatrais na articulação com este Programa de Formação docente era de investigar os conhecimentos acerca destas linguagens que vem

sendo produzidos pelas professoras e crianças nos espaços de Educação Infantil pesquisados. Para isso, iniciei a coleta de dados pela recolha e análise dos materiais teóricos produzidos pelo referido Programa, no que diz respeito às linguagens teatrais e a realização de entrevistas semiestruturadas, com utilização da técnica do gravador para registro e com roteiro prévio, com as professoras formadoras da temática do Teatro no Programa e com supervisoras que acompanharam a implementação da proposta.

Entretanto, nas duas primeiras entrevistas realizadas (que serão analisadas a seguir), com uma das formadoras do Programa e com uma das supervisoras escolares que acompanharam sua implementação, não foi possível identificar possíveis professoras que tivessem participado do referido Programa de Formação, para a pesquisa de campo nos moldes inicialmente propostos para a pesquisa. Assim, constatou-se um dos primeiros dados da pesquisa, a efemeridade do curso de formação, que não possibilitou a construção deste vínculo.

Esgotando-se as possibilidades de encontrar professoras que tivessem participado do referido Programa, passei a buscar professoras que tivessem no seu planejamento educativo junto às crianças as linguagens teatrais, com o auxílio de algumas coordenadoras e formadoras da rede municipal e estabeleci os primeiros contatos com uma instituição de Educação Infantil (CEI - Centro de Educação Infantil) que aceitou a realização da pesquisa mediante a autorização da SME/SP (no aguardo). Este primeiro contato foi muito caloroso, fui muito bem recebida tanto pelo gestor, quanto pelas professoras. Neste CEI irei observar duas turmas de crianças de duas professoras que, já nos primeiros contatos para a realização da pesquisa, revelaram que trabalham em parceria, na criação das performances e dramatizações que criam para e com as crianças.

Assim, considerando-se as especificidades das pesquisas com as crianças pequenas e bem pequenas, realizarei a observação participante, com roteiro prévio, nas jornadas educativas destas duas turmas de crianças e suas professoras, além de conversas informais com as crianças, com registro posterior em caderno de campo, na tentativa de negar – assim como coloca Martins Filho e Prado (2011, p. 2) – “a atitude e postura teórico-metodológica que desconsidera as crianças ao falarmos sobre as infâncias”, buscando falar diretamente com as crianças, conhecê-las a partir delas mesmas, num “exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva das condições de existência” (p. 9).

Buscarei, num exercício iniciado e compartilhado, desde 2009, junto ao Grupo de Estudos “Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis” (FEUSP), romper com

os modelos e procedimentos investigativos convencionais e racionalizadores, incapazes de responder à emergência de uma nova epistemologia da infância que legitima suas “vozes”, olhares, silêncios, gestos, movimentos, expressões, inclusive daquelas que ainda não falam, alfabetizando-nos nas suas múltiplas linguagens (PRADO et al 2012).

Enfrentando, ainda há o desafio de lidar com a escassez de produção teórica que discuta as especificidades das relações do teatro com, para e pelas crianças pequenas e bem pequenas. Desta forma, as análises dos dados coletados serão realizadas na articulação entre a produção brasileira recente no campo específico das pesquisas em Educação Infantil na interface com as artes na primeira infância e a pequena produção sobre teatro infantil no Brasil, com a produção teórica e artística italiana sobre teatro para bebês e crianças pequenas, além da produção teórica sobre o Teatro propriamente dito.

Primeiras análises: entrevistas realizadas

Um dos primeiros dados da pesquisa foi a dificuldade das entrevistadas para lembrarem-se de alguma professora que pudessem me indicar para a pesquisa de campo. Juntamente com este dado, destaco alguns elementos, presentes ao longo das duas entrevistas, sobre a estrutura do Programa de Formação, que desembocam em uma questão em comum: quais as experiências vividas pelas professoras durante o curso de formação analisado (a durabilidade, a efemeridade, a organização, a realização de pautas prontas)?

Durante a primeira entrevista, a formadora do curso relata:

“Eu acho que ele tinha uma estrutura, que acredito na formação de professores. Que é a teoria dialogando o tempo inteiro com a prática. Além disso, a proposição de que as práticas fossem revistas com informações e luzes teóricas. E isso é o principal ganho, no sentido que o professor perceba que é necessário estar sempre refletindo sobre o que ele faz”. (Entrevista com a formadora 05/12/2013)

Apesar de a formadora trazer neste discurso, a possibilidade de um diálogo entre teoria e prática, percebe-se ao longo da entrevista uma dificuldade de ver, nessa relação, a constituição de uma experiência de sentidos vivida efetivamente pelas professoras. A formadora entrevistada continua afirmando como deveria ser uma formação docente, revelando certa contradição em relação a sua fala anterior e estabelecendo críticas ao curso:

“Acredito na formação em serviço e no espaço de trabalho. É o que transforma realmente. Eu acho que uma formação como essa da rede, na qual os diretores passaram por ela, os coordenadores passaram por ela, os professores passaram por ela, tinha muita chance de caminhar. Mas é muito diferente, porque uma coisa é a professora escutar de mim algumas ideias e outra coisa é se eu tivesse

possibilidade de olhar dentro da escola como ela soluciona essas ideias e pudesse apontar outras possibilidades, seja no relacionamento com as crianças, seja no uso dos espaços, dos materiais, na organização do tempo. Quer dizer, se o programa era bom, eu acho que era um bom programa, mas bom mesmo vai ser quando pudermos levar o formador para dentro da escola, por um tempo longo. Para isso precisaria de um investimento pesado.” (Entrevista com a formadora 05/12/2013).

Tal como coloca Larrosa (2002), costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica – positiva e retificadora – com sujeitos técnicos que ampliam com maior ou menor eficácia os saberes pedagógicos; ou como no caso da entrevistada, do ponto de vista da relação entre teoria e prática – perspectiva política e crítica – com sujeitos críticos que, que armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem com maior ou menor êxito com práticas educativas concebidas sob uma perspectiva política. Entretanto se propormos, como coloca o autor outra possibilidade de análise, de pensar a educação a partir do par experiência/sentido podemos problematizar o discurso da formadora.

Neste sentido, a segunda entrevistada (supervisora da rede) aponta criticamente para o programa, quando diz:

“Quando percebi a forma como o Rede em rede seria trabalhado, acabei me distanciando, porque não concordava com sua concepção e forma. Uma das coisas que me incomodava muito, é que a pauta vinha praticamente pronta. Mesmo sabendo que as diretorias [divisões em regiões na Prefeitura de São Paulo] driblavam isso – e a DRE [diretoria, região] Pirituba era uma que também fazia isso –, não existia muita liberdade para que o grupo fosse ouvido. A pauta estava pronta e era com ela que se tinha que trabalhar. E isso me incomoda profundamente. Porque eu não sei trabalhar com formação de professores sem ouvir o grupo, sem pensar com eles quais são as demandas que existem. E a partir destas demandas, procurar pensar nessa formação. E juntos pensar que subsídios, que teorias, que coisas podemos estudar. Para fortalecer o grupo, para que este grupo avance nos conhecimentos e nas suas práticas”. (Entrevista com a supervisora, 03/04/2014).

A supervisora traz críticas, propondo uma formação docente em que as experiências sejam construídas de forma conjunta, formadores/as e professoras/es. Para que ocorra efetivamente esta experiência é necessário:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros,

cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA 2002, p.24).

Desta forma, se não houve este tempo e espaço de experiência, como coloca Larrosa (2002) e a supervisora entrevistada, para discutir, analisar, vivenciar e problematizar o processo educativo, o curso de formação investigado pode ser criticado por privilegiar apenas a transmissão de informações que, em excesso, não deixa lugar para a experiência.

Larrosa (2002) ainda coloca que a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião, ou seja, a experiência é a passagem da existência. Através das duas entrevistas em análise, podemos dizer que esta passagem pela experiência, pela existência foi dificultada nos momentos de formação, como o relato da formadora entrevistada abordando sua relação com o tempo do curso:

“Era pouco [tempo]. Precisaria ter um segundo módulo. Era uma introdução, que permitia um domínio básico, bem superficial. E esta continuidade, foi solicitada por muitos professores. Precisaria ter um aprofundamento. Porque a sensação era a seguinte: agora elas estão conseguindo e então acabava. Essa relação com o tempo do curso era muito dura”. (Entrevista com a formadora 05/12/2013)

Confirmando a relação dificultosa com o tempo do curso, a entrevistada revela outro elemento interessante “agora elas estão conseguindo e então acabava”, que nos leva a pensar que se tinham expectativas bem precisas e objetivas acerca das professoras e que passavam pelo conhecimento dicotomizado mente/corpo, privilegiando a mente. E para confirmar isso, vale destacar, que durante as duas entrevistas não foram relatadas experiências vividas pelas professoras de corpos inteiros (corpos/mentes).

Para Farina (2008) a filosofia e a arte tiveram, com a crise da modernidade, que assumir a experiência do sujeito como algo que passa necessariamente pelo corpo e não só pela consciência. A formação do corpo passa a ocupar um lugar destacado nesses novos posicionamentos. Podemos dizer o mesmo para a Pedagogia, pois só é possível recuperar e reconstruir nossa dimensão brincalhona – especificidade necessária nesta profissão docente (de professor/a de crianças) – na medida em que, em formação, aprendemos, experimentando em nossos corpos, a imaginar, a criar, a sentir e a materializar.

Ao constatarmos que, em nenhum momento das duas entrevistas, a corporeidade, a não dicotomia de corpos e mentes, a Pedagogia de corpos inteiros, foram relevantes, desconfiamos de uma formação que teve o verbo como único mobilizador do conhecimento –

confirmando as práticas educativas que temos questionado no cotidiano dos espaços coletivos de Educação Infantil.

Os primeiros dados coletados, em análises iniciais, têm revelado a importância de experiências de corpos inteiros, não somente para as crianças, mas para as/os professoras/res também, para conhecer as crianças e se comunicar com elas, utilizando outras linguagens além da verbal, construindo novas formas de ser professor/a de crianças pequenas e bem pequenas, já que esta é uma profissão que está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI 1999) e que exige reconstruir suas bases estéticas, inventando muitas formas de educar as crianças e de se educar também, ao mesmo tempo, sem didatizar o lúdico e sem pedagogizar as artes.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p.111-119.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n.22, p.63-95, agosto/dez. 1994.
- CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA Gráficas, 2003.
- EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre/RS: Médicas Sul Ltda., 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ªed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- FARIA, Ana Lúcia G. de.; RICHTER, Sandra R. S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.103-113.
- FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. (orgs) *Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-107.
- FRABETTI, Roberto. *Seminário: Linguagens em Educação infantil*. Realizado em Campinas/SP em 11 de julho de 2007.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LAREDO, Carlos. O olhar exilado das crianças. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid/Espanha, junho, 2003, nº. 49-50.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, jan/fev/mar/abr, nº19, 2002.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha*. Florianópolis/SC, UFSC, v. 13, n. 1, jan/jun, 2011, p. 41-60.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFERRARI, Marina. Scarabocchi teatrali, dall'esperienza degli atelier com i bambini dei nidi d'infanzia. *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.145-151.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. *Pro-Posições*. Vol. 10, nº. 1(28), Campinas/SP: UNICAMP, 1999, p.75-98.
- MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (orgs) *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas/ SP: Autores Associados, 2011.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.
- PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n.1(28), 1999, p. 110-118.
- _____. *Educação e Culturas Infantis: crianças pequeninhas brincando na creche*. São Paulo: Képos, 2012.
- PRADO, Patrícia D. et al. Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. *Anais do Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo*, Campinas/SP: FE-UNICAMP, v. 1, 2012.
- PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. Dança e teatro na formação de professor@s da Educação Infantil. *III Seminário Inovações Curriculares: experiências no Ensino Superior*. Campinas/SP: UNICAMP, dez. 2011.
- RICHTER, Sandra R. S. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n.01, 2007.
- SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, nov., 2008, p.92-105.

-SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

-SORMANI, Nora Lia. *O teatro para crianças. Do texto ao palco*. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.

-SOUZA, Cibele W. de. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*. Faculdade de Educação USP, v. 6, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEATRO PARA BEBÊS: O QUE PROFESSORAS E ARTISTAS TÊM APRENDIDO COM AS CRIANÇAS MUITO PEQUENAS?

Adrielle Nunes da Silva - FEUSP (drilor@hotmail.com)

Grupo de Pesquisa: Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis

O presente trabalho intui apresentar a pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, intitulada “Educação Infantil e Teatro para Bebês: o que professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas?”, junto à Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado. A presente pesquisa emergiu em continuidade aos estudos de Iniciação Científica (SILVA 2012)² e do Trabalho Complementar de Curso (SILVA 2013)³, na tentativa de aprofundar as questões inicialmente analisadas, tencionando novas discussões sobre o teatro produzido para meninos e meninas pequenininhas, numa possível interlocução entre “profissionais da infância”, professoras/es da Educação Infantil e atrizes/atores, pesquisadoras/es de espetáculos teatrais para bebês - no desafio de enfrentar a escassez de pesquisas sobre a articulação entre as temáticas do Teatro para bebês e das Artes na Educação Infantil.

No presente artigo, parti da concepção epistemológica de que as crianças são sujeitos agentes, competentes quanto à interpretação da realidade social na qual estão inseridas, na busca por metodologias que proponham um trabalho de parceria entre adultos/as e crianças, observando a participação das crianças como um pilar importante e fundamental nesse processo (FARIA; DEMARTINI e PRADO 2009). Já em meados da década de 1980, tem-se, entre os sociólogos da infância, a necessidade de pesquisa e visualização das crianças enquanto atores sociais, bem como, da infância como um grupo social possuidor de direitos, dando visibilidade as suas vozes e ações (GAITÁN 1996; SOARES 2006).

Entendendo aqui, as crianças não somente como produtos das modificações sociais, mas também, como produtoras destas, desde o seu nascimento, sujeitos ativos da organização dos tempos e espaços cotidianos e não apenas “receptáculos”, uma outra pedagogia é provocada - que contemple a primeiríssima infância, suas especificidades e seu papel ativo dentro da sociedade, possibilitando a imaginação poética, o direito à beleza, à comunicação não verbal, à corporeidade e as suas experiências: “... evocando uma pedagogia que não

² Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP), intitulada “Teatro para bebês na interface com a Educação Infantil: um diálogo possível?” (SILVA 2012).

³ Trabalho Complementar de Curso (TCC) orientado pela Profa. Dra. Márcia Ap. Gobbi (FEUSP), intitulado “Arte no muro: infâncias brasileiras [reveladas]?” (SILVA 2013).

separa experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo” (FARIA; RICHTER 2009, p. 104).

A partir destas novas formas de pensar e de abordar as infâncias, diferindo-se das tradicionais maneiras de observá-las (no campo da Educação Infantil), não reduzindo a capacidade de expressão das crianças somente à fala e buscando outras possibilidades de comunicação com a infância, o encontro entre arte e infância tem mostrado as lacunas na formação das/os professoras/es que convivem e trabalham com crianças pequenas, principalmente, com as bem pequenininhas, para educá-las para além do cognitivismo reinante, buscando outras formas de comunicação com as crianças na interface com o campo das Artes, no caso específico, do Teatro para bebês.

Ao introduzir as Artes no campo dos estudos da infância podemos perguntar em que medida as atrizes e atores, professoras e professores podem dialogar entre si, através de suas práticas e teorias? Até que ponto pode (ou não) haver uma conversa entre estas/es “profissionais da infância”, cujas profissões estão em processo de invenção (MANTOVANI; PERANI 1999)? Em que medida, pensar na relação entre Arte e Infância é conceber esta “outra” perspectiva de conhecer as crianças em seus diversos espaços (no caso desta pesquisa) nos teatros e nas instituições infantis? Acreditando na possibilidade de diálogo entre o Teatro para Bebês e a Educação Infantil, quais elementos destacaram-se, revelaram-se através das entrevistas com as/os artistas e das observações de seus espetáculos, para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que tenha as Artes, neste caso, o Teatro, como um dos seus fundamentos?

"Uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelos humanos concretizam-se na e pela interação de uns com os outros numa elaboração conjunta de significados sociais" (PRADO 2009, p.98), podemos repensar uma Pedagogia que se aproprie das Artes e que leve em consideração as linguagens teatrais para e pelas crianças pequenas, como nos recentes estudos de Souza (2010). Afinal, o que artistas e professoras têm aprendido com as crianças muito pequenas?

A metodologia utilizada nesta pesquisa, do tipo qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ 1986) tem considerado a importância das técnicas de observação e as entrevistas, dada a quase inexistência de uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados sobre temáticas tão pouco estudadas, mas emergentes, que exigem desracionalizar as formas investigativas tradicionais, levando em consideração minha participação em oficinas, palestras e espetáculos

de dois Festivais de Teatro para a Primeira Infância⁴, realizados por dois diferentes grupos de teatro para bebês, em São Paulo; de dois Festivais de Teatro para a Infância e Juventude, realizados pela Paidéia; e do Festival Italiano de Teatro para a Primeira Infância⁵.

A coleta de dados tem sido realizada através de pesquisa de campo em teatros, a partir da observação de espetáculos, com destaque aos: “A Bailarina”; “Berço de espuma” e “O que eu Sonhei”, de três companhias teatrais distintas, com registro em caderno de campo e através de entrevistas semiestruturadas, com roteiro prévio, com as cinco atrizes que os compõem, bem como, com pelo menos duas professoras de duas instituições de Educação Infantil públicas de São Paulo (em definição) que sejam referências na interlocução entre a primeira infância e as artes, especialmente, o teatro, além da observação de suas jornadas educativas junto às crianças, também com registro posterior em caderno de campo e mediante autorização prévia.

Teatro para bebês?: a produção cultural e a subestimação da infância

Na Europa, em fins do século passado, a militância do proletariado revelou-se, entre outras frentes, por meio da luta em prol da escolarização em massa, culminando em reivindicações de um novo estatuto para jovens e crianças, ao mesmo tempo em que se instauram condições propensas ao surgimento de uma literatura voltada à infância, “...matriz da especificidade do teatro infantil” (PUPO 2000, p. 336). Banhado por estas ideias, o diretor russo Constantin Stanislavski emite, em 1907, uma afirmação na qual declara que “...o teatro para crianças é como o teatro para adultos, só que melhor”.

A partir deste marco zero, Stanislavski inaugura uma modalidade cênica que passa a aumentar no Ocidente. Nas décadas seguintes, Inglaterra, França, URSS, Estados Unidos e países do lado Leste da Europa passam a institucionalizar o teatro dirigido à infância que, por sua vez, “... passa a atender cada vez mais às necessidades de um mercado de consumo em contínua expansão”. Já no Brasil, os nomes de Coelho Netto e Olavo Bilac apareceram inicialmente na literatura dramática endereçada às crianças. Ainda, de acordo com Pupo (2000

⁴ “Conversas Poéticas entre Arte e Bebês”, de 12 a 21 de agosto de 2011, Centro Cultural São Paulo, organização Cia. Zin; “O Primeiro Olhar”-II Festival Internacional de Teatro para Bebês⁴, realizado no Centro Livre de Artes Cênicas de São Bernardo do Campo (CLAC), de 23 de agosto a 16 de setembro de 2013, com organização Grupo *Sobrevento*; V e VII Festival Internacional Paidéia de Teatro para a Infância e a Juventude: Uma Janela para a Utopia, 2011 e 2013, organizado pela Paidéia.

⁵ “Festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro”: Festival Internacional de teatro e cultura para a primeira infância, em Bolonha (Itália), de 23 fevereiro a 03 de março de 2013.

p. 337), durante a década de 1950, acompanhamos em São Paulo o surgimento do Tesp, por Julio Gouveia e Tatiana Belinky, apresentando semanalmente espetáculos para a infância em teatros da prefeitura e, posteriormente, nas telas da televisão, por meio de adaptações da literatura ocidental e da literatura para crianças. Na década de 1970, São Paulo e Rio de Janeiro observaram um crescimento acelerado de espetáculos infantis.

Ao pesquisar o teatro para as jovens gerações, ou o teatro para a infância e, mais especificamente, o teatro para bebês, o/a espectador/a é levado/a a questionar o acúmulo de distorções e de insuficiências que o caracterizam. Como no Brasil, a maior incidência de espetáculos ainda é na categoria do Teatro Infantil, tive a oportunidade de assistir a mais espetáculos dessa categoria, discutir e analisá-los à luz da produção de espetáculos para bebês no mundo, bem como com a produção teórica sobre o Teatro propriamente dito.

Ainda segundo a análise de Pupo (2000, p.337), tanto as propostas cênicas, quanto as representações sociais veiculadas, os espetáculos infantis, até hoje no Brasil, denotam “... uma produção cultural específica carregada de efeitos nitidamente perversos”. Ora encontramos a ação dramática substituída pelo palavrório, ora por uma movimentação exagerada no palco. Outro ponto que, por vezes, é deixado de lado refere-se às múltiplas leituras por parte do público, enquanto base da obra artística, já que esta, por vezes, inexiste na dramaturgia e nos espetáculos tidos como infantis.

Desde que iniciei meus estudos exploratórios de pesquisa assisti e observei mais de 30 espetáculos de teatro para crianças que, mesmo sem a realização das entrevistas com as/os artistas, merecem ser aqui discutidos, pois foi possível notar que, na maioria deles, ainda é recorrente o uso de expressões que se repetem, imperativos, ensinamentos, didatismos, moralismos, como em: “- *Nunca realize tal feito...*”; “- *Nunca deixe a casa de seus pais, sozinho*”, em detrimento de outros diálogos, como em: “- *Bate o meu coração, bate e eu sinto que posso ser uma bailarina.*”; “- *Não consigo mais sonhar!*”, frases retiradas do espetáculo para bebês “A Bailarina”, do grupo *Sobrevento*, que propõe outro modo, que foge do imperativo, para tecer um diálogo com o público de pouca idade.

Também notei a constante presença de repetidos contos de nossa cultura ocidental, com variadas adaptações de um mesmo texto, como releituras de “Chapeuzinho Vermelho”, ou “Os Três Porquinhos”, dentre outros, como contos de “Princesas”, ou adaptações de filmes Disney. Observei nestas adaptações que, por se destinar às crianças, não evidenciavam serem frutos de uma pesquisa textual, cênica e do trabalho dos atores, revelando certo desconhecimento e grande dificuldade de realização de novas propostas de autoria dos

próprios artistas e desconsiderando nossos próprios contos, lendas e mitos, num diálogo com as crianças bem pequenas brasileiras, seu pertencimento, tradições e ancestralidades.

Também encontrei peças nas quais a comicidade e a música eram elementos onipresentes e identificados por um “suposto gosto infantil”, ou ainda, textos dramáticos sem eixo, sem uma narrativa estruturada, apenas com frases rasas que se repetiam ao longo do espetáculo como: “- *Meu pai*”, “- *Minha mochila*”, “- *Minha pena*”, “- *Papai durma direitinho*”, “- *Vou passear*”, “- *Vou dormir*”, revelando a relação hierárquica entre adultos e crianças e o que os primeiros pensam sobre as crianças e suas infâncias. Estes espetáculos tornavam-se entediantes, não havia um diálogo com a plateia, percebia-se que, ao longo dessas peças, as crianças muito pequenas desistiam e queriam ir embora, choravam, passavam a prestar atenção em outros detalhes do espaço. Pareceu-me que o intuito era apenas que as crianças fixassem determinada informação, evidenciando um descrédito por parte dos/as diretores/as quanto à capacidade poética, lúdica e humana das crianças pequenas ao tornar as cenas didáticas e explicativas. O lúdico sai de cena, a possibilidade da brincadeira no palco deixa de existir, ganha a cena algo adultizado, desinteressante e sem qualidade.

Sobre a construção das personagens, nos muitos espetáculos assistidos, observei certa precariedade, inclusive dualística, das personagens, revelando uma ausência de contradições internas e uma inexistência de dúvidas e de questionamentos em relação a si e ao entorno: “Uma vez inserida na trama, a personagem habitualmente não passa por qualquer evolução, ressalvados os casos em que, no final, a maldade cede lugar à bondade.” (PUPO 2000, p. 338).

Ao pensar que conteúdo e forma estão atrelados nas peças destinadas ao público infantil, assim como, na Educação Infantil (SOUZA 2010) temos, nos casos discutidos, espetáculos infantis que trazem um ideário educativo, fechado para a fruição da imaginação e do pensamento, compostos por ensinamentos que, muitas vezes, parecem testar a paciência dos/as espectadores/as (de pouca ou muita idade). Espetáculos estes que não diversificam as temáticas abordadas e que estão mais preocupados com ensinamentos, do que com a brincadeira, o faz-de-conta, a cenacidade, a performance ou a beleza do espetáculo.

Segundo Sormani (2004), há uma disputa entre a pedagogia e a autonomia do teatro para crianças enquanto expressão artística, já que há uma concepção de que o adulto deve educar a criança de modo protecionista e utilitário. Durante muito tempo as artes direcionadas às crianças estiveram e, em alguns casos, ainda estão cercadas de “cuidados” que limitam a liberdade e a essência artística desta própria arte feita para as crianças muito pequenas. Assim como a história da educação, a história do Teatro Infantil teve um início catequético e

jesuítico, pois o utilizavam como forma auxiliar, didática e pedagógica, com textos adaptados de obras europeias carregadas do moralismo vigente na época. De acordo com Nazareth (2006, s/p): “... o teatro infantil tem seu berço aqui no Ocidente, na moral judaico-cristã, no didatismo e na moral europeia”.

Nas peças assistidas, visualizei pais e mães, mesmo que imperceptivelmente, ensinando as crianças que elas tinham que controlar seus corpos e suas emoções para tornarem-se mais “civilizadas” e aceitas socialmente. Segundo Sayão (2008), esta dicotomização entre corpo e mente não é natural, ela é cultural e construída nas relações sociais. Os familiares também faziam “traduções” das ações das personagens para as crianças: “- *Olha! Você entendeu o que aconteceu ali?*”, “- *Que bicho é este?*”, numa atitude racional e adulta que: “... não tolera que a criança não possa entender” (LAREDO 2003) e nem possibilita que as crianças criem outras, ou utilizem-se de suas próprias formas de poetizar, de entender o que estão assistindo, seja brincando, fantasiando, ou mesmo, contemplando.

Ao garantir às crianças muito pequenas o acesso às peças que sejam obras de arte, possuidoras de alegorias, metáforas, elementos sofisticados, complexos, ou mesmo simples, não subestimando a capacidade estética, poética e interpretativa das crianças (CARNEIRO NETO 2003), garante-se também que elas possam assistir a um espetáculo sem serem direcionadas ou manipuladas, além de seu direito ao contato com as artes e com a produção cultural para a infância, como seres pensantes, reprodutoras e produtoras de culturas que são (PERROTTI 1982).

***Andiamo a Teatro*⁶: em cena as culturas da infância e as culturas infantis**

Das trinta peças que assisti, selecionei três que mais se aproximavam da temática estudada, espetáculos destinados, especificamente, às crianças de zero a três anos. Os espetáculos selecionados foram assistidos e, posteriormente, realizei as entrevistas com as atrizes da Cia. *Zin*, dos Grupos *Sobrevento* e *Papo Corpóreo*. Os espetáculos observados e as concepções das artistas entrevistadas buscavam garantir o encontro das crianças com as artes ao oferecer-lhes liberdade em forma de arte, estimulando reflexões e experiências.

Neste presente trabalho, entretanto, centrarei minhas análises no espetáculo “A Bailarina”, do grupo *Sobrevento*, onde via-se um cenário composto por tecido bordô, duas mesas de canto pequenas em um estilo bem antigo, uma pequena caixinha de música de

⁶ Fala “eufórica” de uma menina italiana de aproximadamente 5 anos, para ver o espetáculo “In Cucina”, no *Festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro*: Festival Internacional de teatro e cultura para a primeira infância, Bolonha (Itália), de 23 fevereiro a 03 de março de 2013.

madeira, uma poltrona, jogo de luzes baixas, o que ajudava a aproximar plateia e palco, havia um ambiente muito aconchegante e próximo; a atriz, sentada ao centro do palco, com um vestido em cetim branco e corte rodado, brilhava ao estar em contato com a luz, trazendo sutilidade, delicadeza, placidez e poesia. Parecia que estávamos a admirar primeiramente um quadro, pela plasticidade da cena e pela artista encontrar-se ali posicionada, sem pronunciar palavra alguma e sem executar ações. Inicialmente, nossa primeira relação com ela deu-se pela contemplação, ficamos quase como a contemplar um quadro e suas nuances.

Minutos depois que a plateia entrou no espaço e se sentou, “o quadro” ganhou vida, a poesia encenação, movimento e sonoridade. Neste monólogo, a bailarina encontra uma caixinha de música deixada por sua filha e passa a se envolver com o som produzido pela caixa e por suas próprias memórias de infância. Através de uma movimentação balética de dança com quedas, há um medo do que “não é tão seguro”, medo de experimentar, remetendo-nos as nossas próprias incertezas e questões do existir - a dança metaforizando a vida.

A personagem sente-se insegura em realizar seus desejos e percebe que é perigoso dançar como uma bailarina, que é perigoso viver! A partir deste momento, a bailarina abre uma das gavetas do móvel e inicia um jogo cênico com colares de contas, pedras brilhantes, pérolas que são utilizadas simulando as lágrimas da própria personagem; o jogo acontece quando a atriz esconde e mostra os colares às/aos bebês que, por sua vez, encantam-se das mais variadas formas, seja pelos olhos estalados e atentos a cada movimentação da atriz, ou mesmo pelo silêncio ensurdecedor que se fez em muitos momentos ao longo do espetáculo. Constatei a capacidade contemplativa e de atenção que possuem estes/as cidadãos/ãs de pouca idade, sem a necessidade de um teatro de gestos absurdos ou exagerados, mas por meio da simplicidade, delicadeza e sutileza que cativou a todos/as.

Em outros momentos, como quando a atriz tomava sustos e deixava a bailarina da caixinha cair, as/os bebês também se assustavam na plateia, revelando o quão absortas/os e compenetradas/os nas minúcias e nas tramas do espetáculo estavam - no momento presente, vivendo a peça ou a poética do espetáculo, com seus corpos que desejavam pegar a bailarina, ou os seus colares, com balbucios e olhares compenetrados, intrigados, investigativos, angustiados, eufóricos, “saltados”, ou por seus significativos “bocões” entreabertos, quase que a degustar o espetáculo. Em um dado instante, quando a atriz entoou uma fala mais triste seguida de uma luz mais baixa, um bebê começou a chorar. Percebi como era difícil observar e descrever tantas surpreendências, olhares atentos, curiosos, observadores. As sensações, por sua vez, foram notadas em corpos que não separavam emoção e razão, que não

dicotomizavam corpo e mente, que acompanhavam o movimento de ir e vir da atriz com o ir e vir dos seus próprios corpos.

Através da entrevista, a atriz disse-me que sempre, nesta parte do espetáculo, alguma criança chora, entretanto, a mesma percebeu que não é um choro de quem se perturbou com algo que aconteceu, como uma cena que necessita ser retirada. Segundo ela, é um choro sentido, sensível à situação encenada, como quando a mesma brinca com os colares, prendendo-os em seus pulsos, como se fossem algemas, há uma angústia geral, novamente, não porque a cena era ofensiva e não respeitava as culturas infantis, mas pela grandiosidade de significados metafóricos que a mesma proporciona ao público de pouca e de muita idade.

É tempo de acreditarmos no potencial imaginativo e de compreensão de mundo das crianças, para tanto o trabalho do Grupo *Sobrevento* trilha este caminho de valorizá-las enquanto plateia capaz, que compreende, contempla, vive de corpo inteiro as mínimas nuances e sutilezas, que não necessita, em momento algum, de linguagens reducionistas e infantilizadoras. Ao assistir ao espetáculo observei que não havia nenhuma tentativa de facilitação da compreensão das crianças, ao contrário, o grupo se utilizava de falas e atitudes no palco (cenas) complexas, metafóricas, intensas, como em: “- *Bate o meu coração, bate e eu sinto que posso ser uma bailarina.*”; “- *Não consigo mais sonhar!*”; “- *Uma lágrima sai de seus olhos, mas ela continua a brincar, a dançar, mas ela cai e uma lágrima sai de seus olhos, mas ela continua...*”; “- *Então eu me levanto e eu danço!*”; “- *E foi a minha pequena bailarina que me fez dançar e sonhar, tudo de novo*”.

Para o crítico Carneiro Neto (2014, p.189): “O melhor de tudo é constatar que não há nada de leviano, nem de oportunista, nem de mercantilista, nem de irresponsável nesta iniciativa do *Sobrevento*. Tudo é feito com a maior qualidade artística e um cuidado respeitoso com as crianças e com seus pais”. Ao final do espetáculo uma bebê foi até o palco como que pedindo aplausos da plateia junto à atriz, evidenciando que estava de corpo inteiro e intensamente presente como se estivesse no palco atuando nas cenas, compondo o espetáculo. Também percebi uma senhora em lágrimas ao longo da peça confirmando que ao nos aproximarmos dos/as bebês, ao contrário do que se pensa, não nos infantilizamos, mas sim, tornamo-nos ainda mais humanos.

Talvez o teatro para bebês seja um teatro em que todos possam ir, inclusive as/os bebês. É um convite ao teatro e à vida pública! Teatro enquanto possibilidade de encontro e de reencontro entre pares e diferentes, entre humanos de muita e/ou de pouca idade, relembrando a visão arièsiana, na sociedade pré-moderna, em que “... as crianças eram parte da vida pública, isto é, elas eram públicas, no sentido de estar no espaço aberto...”

(QVORTRUP 2014, p. 27). O teatro para/com bebês busca, principalmente, não excluir quem antes era excluído, já que, quando as/os bebês estão presentes, o teatro é para elas/es, é preciso incluí-las/os possibilitando seu contato com o universo do teatro criativo e original, conectado com a infância, ao mesmo tempo, ampliando visões e vivências de teatro e de vida, “...contribuindo para a formação artística e cultural desta criança-cidadã” (LENGOS 2007, p. 39).

Talvez o teatro para e com bebês também seja um teatro que busque, cada vez mais, um diálogo entre corpos, experiências e conhecimentos, trazendo para a educação uma discussão profunda da Arte enquanto dimensão formativa dos sujeitos, extraindo de nossa contingência corporal e lançando-os em uma mundanidade compartilhada e responsável. Nesta perspectiva, considera-se importante os escritos de Richter (2006), ao conversarem com a Pedagogia no âmbito das infâncias, tornando fundamental a aproximação entre experiência poética, linguagens artísticas (no caso deste estudo, as teatrais) e a educação de bebês e adultos/os, com o intuito de negar a “pedagogização do sensível e a simplificação do inteligível”, acolhendo o poder formativo da admiração e da alegria de um corpo aprendendo as diferentes linguagens, para assim, reescrever o vivido e aprender a reinventar-se de maneiras semelhantes e diversas.

Através desta aproximação, podemos abrir espaço para as criações das próprias crianças (GOBBI 2007), compreendidas como sujeitos sociais que não se fragmentaram, possuidores de uma inteireza e que não somente reproduzem, como também, produzem culturas. Assim, permeado por olhares de notoriedade da presença e do protagonismo das crianças, o espetáculo “A Bailarina” torna-se mais poético, metafórico e sincero, distanciando-se das dualidades simplistas e dos maniqueísmos criticados anteriormente.

Em outros espetáculos assistidos, no “Festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro: Festival Internacional de teatro e cultura para a primeira infância”, em 2013; em que cenários feitos com matérias comuns, fáceis de montar e remontar, como: pedaços de madeira, canos, serragem, dentre outros aparatos que não significavam algo concreto à primeira vista, notei uma possibilidade maior, tanto do próprio objeto, em si mesmo, como da encenação entre ator/atriz e objeto cênico, além de modos de brincar com a imaginação dos/as espectadores/as a partir de diferentes materialidades. É uma oportunidade para adultos/os relembrem e trazerem as suas infâncias.

Como na brincadeira feita por Carlos Laredo, diretor do Grupo *La Casa Incierta*⁷, quando o mesmo abordou a respeito de uma fala de um espetáculo apresentado por ele e seu grupo, em que a mesma dizia, apenas: “- *Você trouxe uma agulha?*”. O próprio Laredo contou-nos como crianças e adultos reagem a esta brincadeira. Para Laredo (2013), as crianças entram imediatamente na brincadeira e, na mesma hora, fantasiam que trouxeram uma agulha, mesmo sem terem sido avisadas anteriormente; enquanto que os adultos param para pensar e muitos dizem: “- *Puxa, não trouxe.*”.

Se “... a experiência demonstra que as crianças compreendem tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido” (BRECHT 1977, p. 217), podemos conceber peças infantis que não tragam somente elementos e características culturais próprias dos grupos infantis, já que, como humanas, as crianças têm condições de compreender, a sua moda, todas as questões das temáticas universais. O importante é pensar e fazer um teatro consciente e inteligente, ao abarcar seu público, não subestimando-o e nem tratando-o com infantilismos, observando minuciosamente as dicas que as crianças vão dando, presentes e atuantes.

Diálogos entre “profissionais da infância”: vislumbrando uma pedagogia da infância que tenha nas Artes um de seus fundamentos.

Problematizar os conceitos de infância e de teatro de artistas que estão produzindo espetáculos para crianças pequenas e muito pequenas, na tentativa de tecer diálogos teóricos iniciais, construindo outras possibilidades de comunicação e de construção de culturas com e entre os meninos e meninas muito pequenas é questionar, principalmente, a sociedade verborrágica e “adultocêntrica”, na qual os adultos falam pela infância que, supostamente, não sabe falar de si, ‘dizendo’ entre muitas aspas, quem são estas crianças, o quem fazem, gostam ou pensam.

Segundo a pesquisadora Becchi (1994, p.63): “A infância nasce e existe ‘para o outro’” e a relação entre adultos e crianças está sempre permeada pela vigilância, pelo controle e, até mesmo, pela empatia, já que “... a infância é dita não por si, mas por outros..., sobretudo, porque, por definição, enquanto *in-fans*, ela não sabe falar”. A infância é a não palavra, da qual se fala, à qual se fala, porém, sem direito a resposta com palavras. Para tanto, pode-se falar “coisas” a respeito destes não falantes, “dizendo”, “atribuindo” e “subtraindo”

⁷ Em “O Primeiro Olhar”- II Festival Internacional de Teatro para Bebês, realizado no Centro Livre de Artes Cênicas de São Bernardo do Campo (CLAC), de 23 de agosto a 16 de setembro de 2013, com organização do Grupo *Sobrevento*.

múltiplos significados que possivelmente não serão contra argumentados pelos próprios sujeitos dos quais se fala.

Ao considerar as crianças como personagens dos quais se fala, por uma relação autoritária (de cima para baixo), perde-se a credibilidade na possibilidade de aprendizado com o outro. Nesta relação desigual e desproporcional, apenas o mais velho (ou o adulto), cujo poder está centrado em sua figura, saberá sobre si e sobre os demais, mesmo que de modo representativo, estereotipado, convencional, ou julgando o que seja próprio desse outro (de acordo com o seu suposto).

Nota-se um desaparecimento da autoria e da possibilidade de criação que poderia existir em alguns espetáculos, assim como, nas creches e pré-escolas, tanto por parte das adultas, quanto em relação às crianças, uma vez que, a produção recente das pesquisas no campo da Educação Infantil brasileira tem revelado que as invenções das crianças, na grande maioria das vezes, são desconsideradas e cerceadas por suas professoras. No campo da produção teórica e artística sobre Teatro para bebês também evidencia-se a necessidade de formação das/os adultas/os nas diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música, poesia, pintura, escultura, cinema, etc., concebendo as crianças para além das concepções desenvolvimentistas e centradas no indivíduo, no sentido de uma formação humana, solidária, diversa, sensível e poética (FRABETTI 2009, ACIOLY 2009).

Na tentativa de aprofundar questões e problemáticas, tencionando discussões consideráveis quanto a um teatro e a uma pedagogia para e com bebês que não separem experiência e saber, corpo e mente, somente a formação das/os adultas/os nas diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música, etc., que permitirá uma comunicação com as crianças pequenininhas para além da forma predominantemente verbal. Para Foucault (1994), a instituição escolar, através da disciplina, realiza a sujeição diária das crianças, produzindo sujeitos dóceis e úteis ao funcionamento do sistema capitalista.

Nesta pesquisa, a disciplinarização de corpos e mentes, de crianças e adultas, no teatro ou na Educação Infantil, é um impedimento da autonomia e do desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da livre expressão, pois deforma os sujeitos e seus corpos. A partir do diálogo entre “profissionais da infância”, o campo da Educação Infantil também tem compreendido “... que a arte é essencial na constituição do sujeito, como realmente um processo de humanização” (VIEIRA; GOZZI 2009, p.111). Entre o teatro para e com bebês e sua educação, há a necessidade de busca por bebês interiores, tanto das artistas quanto das/os professoras/es, à procura de uma arte (dentro e fora dos teatros, das creches e pré-escolas), que se aproxime ainda mais da vida, ao se melear, rolar, pular, imaginar, criar, ao ser! Que

trata das questões humanas que nos cercam, da criação de uma dramaturgia que vise à emancipação de crianças e de adultos/as, de modo menos escolarizado.

Ao levar em conta que corpo e mente não se separam não é necessário parar de mexer para pensar, nem o contrário; podendo culminar na ideia de que apesar de as crianças não permanecerem imóveis ou sentadas todo o tempo, isto não significa que elas não estejam prestando atenção, ou interagindo com o espetáculo. O mesmo pode ser estendido aos contextos educativos, pela similar ideia de que não precisariam estar sentadas, viradas para a professora, ou fazendo as mesmas atividades, ao mesmo tempo e num mesmo espaço, para aprenderem.

Desta forma, os dados inicialmente coletados e analisados até o momento da pesquisa têm revelado a relevância de experiências de corpos inteiros, não somente para os pequenos, mas para as professoras que estão no contato diário com as crianças, entendendo a necessidade de comunicação para além do modo adulto, racional e verbal, pretendendo outros jeitos de se comunicar com a infância e com suas múltiplas linguagens, percebendo outros modos de ser, estar e auxiliar as crianças em seu processo formativo, a partir de um olhar não hierarquizado, não centrado no adulto, abrindo caminhos possíveis para a construção de maneiras de ser professora e professor de crianças pequenas e bem pequenas, bem como atrizes e atores, em suma profissionais da primeira infância, que estão em processo de construção, pretendendo outras possíveis e “conversas” com as infâncias e com seus teatros, invertendo a ordem colonizadora e aprendendo sobre ambos sob este olhar que se divide, ao buscar o olhar do outro, das crianças muito pequenas, que podem dizer de si, de formas variadas, para além da lógica verborrágica.

Referências

- ACIOLY, Karen. *Primeiro Catálogo livre do teatro infantil*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. *Perspectiva*. Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n.22, p.63-95, agosto/dez. 1994.
- BERTHOLD, Margot. *História do teatro mundial*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BRECHT, Bertolt. *Diario de trabajo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- BUFALO, Joseane. A linguagem pele- pele e sua importância na Educação Infantil. In: *Creche: lugar de criança, lugar de infância*. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1997, p. 69-81.
- CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.
- _____. *Já somos grandes*. São Paulo: Giostri, 2014.

- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador: práticas teatrais e formação de espectadores*. São Paulo: Hucitec, 2003, p.44-89.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; RICHTER, Sandra. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.103-113.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- FRABETTI, Roberto. Existe um teatro per bambini? *Small Size Paper*. Theatre and Early Years, stories of artistic practices, n.2. Bologna/Italia: Pendragon, 2009.
- GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid/Espanha: Síntesis, 1996.
- GOBBI, Márcia Ap. Ver com os olhos livres: arte e educação na primeira infância In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.
- LAREDO, Carlos. O olhar exilado das crianças. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid/Espanha, junho, 2003, nº. 49-50.
- LENGOS, Georgia. Articulações da Balangandança. Cia: o corpo, o movimento, a criança. In: LENGOS, Georgia (org.) *Põe o dedo aqui!* Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p.36-53.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, vol. 10, nº.1(28), 1999, p.75-98.
- NAZARETH, Carlos. *O teatro infantil na cena do mundo*. Disponível em: <<http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006/12/o-teatro-infantil.html>>. Acesso em: 11/02/2011.
- PRADO, Patrícia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n.1(28), 1999, p. 110-118.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982.

PUPO, Maria. Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura. *Revista USP*. São Paulo, n.44, p. 335-340, dez./fev. 1999/2000.

QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. *Linhas Críticas*. Brasília, v.20, n.41, p. 23- 42, jan./abr. 2014.

RICHTER, Sandra. Experiência poética e linguagem plástica na infância. *Educação e Arte*. Santa Cruz do Sul/SC: UNISC, p.1-16, mar. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf, acesso em 09.03.2012.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. UFSCar: São Carlos/SP, v.2, p.92-105, nov. 2008.

SILVA, Adriele N. da. *Teatro para bebês na interface com a Educação Infantil: um diálogo possível?* Trabalho de Iniciação Científica, FEUSP, São Paulo, 2012.

_____. *Arte no muro: infâncias brasileiras [re]veladas?*. Trabalho Complementar de Curso (Graduação), Pedagogia, FEUSP, São Paulo, 2013.

SOARES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho. v. 6, n.1, jan./jun. 2006, p. 25-40.

SORMANI, Nora Lia. *O teatro para crianças*. Do texto ao palco. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.

SOUZA, Cibele W de. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*. Faculdade de Educação USP, volume 6, 2010. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public6/trab/a010.html>

VIEIRA, Flaviana; GOZZI, Rose. Guarda-chuva 2: A estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana Maria et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009, p. 101–116.

EDUCAÇÃO INFANTIL, DANÇA E TEATRO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E ARTÍSTICAS.

Milene Braga Goettems – FEUSP/SP (milenebra@uol.com.br) e

Patrícia Dias Prado – FEUSP/SP (patprado@usp.br)

Grupo de Pesquisa: Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis

Programa Ensinar com Pesquisa – USP/SP

Este trabalho corresponde ao projeto de pesquisa: “Educação Infantil, Dança e Teatro na formação em Pedagogia”, iniciado em 2010, que investiga a dança e o teatro na formação de futuras/os profissionais docentes da primeira infância, através da disciplina optativa: “Artes e Educação Infantil II: dança e teatro”⁸, junto ao curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da USP, sob responsabilidade da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado (FEUSP). Por possuir características experimentais, dada sua construção incipiente, mas de importância emergente, no campo da formação de professoras/es da Educação Infantil, em cursos de graduação em Pedagogia e fora deles, a disciplina é apresentada como experimental e exploratória, colocada em observação e análise constantes, como em Prado e Souza (2011).

São objetivos deste projeto de pesquisa, portanto, investigar as experiências formativas, no campo da Educação Infantil, em dança e teatro, na formação em Pedagogia; refletir e vivenciar a dimensão brincalhona de ser (pré-requisito desta profissão docente); discutir sobre a construção dos corpos nas danças e teatros das culturas da infância e das culturas infantis, no sentido de consolidar uma Pedagogia dos corpos, dos movimentos, das gestualidades, das linguagens táteis, pele-pele, das brincadeiras e das diferentes formas de expressões e manifestações artísticas como fundamentos educativos das creches e pré-escolas – indispensáveis, portanto, na formação de professoras/es da Educação Infantil.

Através da pesquisa do tipo qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), o projeto busca coletar dados sobre as propostas teóricas e práticas da disciplina, avaliando, aprofundando e ampliando seu desenvolvimento através do envolvimento de monitoras e pesquisadoras (bolsistas) que realizam leituras dos textos obrigatórios e complementares, observação participante nas aulas, com registro em caderno de campo e através de fotografias e de filmagens em vídeo das atividades práticas (oficinas, dramatizações, encenações, viagens didáticas, etc.), além da recolha de relatórios, avaliações do curso e depoimentos das/os alunas/os, para posterior análise, mediante autorização prévia.

⁸Programa da disciplina disponível no site da FE-USP:
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0665&verdis=3>

O presente trabalho, entretanto, centrará na discussão dos dados coletados e analisados na pesquisa de Iniciação Científica: “Formação docente da Educação Infantil: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas”, de Milene Braga Goettems (2013), junto ao Programa Ensinar com Pesquisa da USP, através de revisão bibliográfica e análise do material coletado no decorrer da disciplina, oferecida no primeiro semestre de 2012, no período vespertino, excepcionalmente, com nove alunas e um aluno, já que as turmas oferecidas anualmente (vespertina e noturna) costumam ter lotação máxima de 60 estudantes cada⁹.

No primeiro dia de aula, a pesquisadora solicitou às alunas¹⁰ que respondessem a seguinte questão: “Em que a dança e o teatro na Educação Infantil pode contribuir na formação do professor e da professora?” e, ao final do curso, como uma das questões já prevista na avaliação da disciplina: “Em que a dança e o teatro contribuíram para a sua formação e por quê?”. Vale ressaltar que esta avaliação também abordou a didática, as leituras básicas e complementares, os vídeos (de espetáculos nacionais e internacionais de teatro e dança para bebês), as oficinas com professoras artistas convidadas, os relatórios (de estágio e de um espetáculo para crianças), as pesquisas e apresentações das danças e ritmos brasileiros, a viagem didática e outras propostas do curso e, por isso, o presente trabalho centrará suas análises nestes vinte relatos, com atenção especial às oficinas oferecidas durante a disciplina: “De mãos dadas para a dança”; “Experimentando as Linguagens Teatrais”; “Vivência em Danças e Ritmos Brasileiros”; “Artes Circenses”, “Brincadeiras populares e dimensão brincante” e a viagem didática com a “Oficina de Jongo”.¹¹

A temática aqui proposta não é inédita no campo da educação, entretanto, o que se observa é a fragilidade das instituições infantis e da formação de professoras/es em relação a uma nova pedagogia que respeite e possibilite a construção de culturas da infância e de culturas infantis pelas próprias crianças a partir da sua corporeidade, gestualidades, movimentos, brincadeiras e da linguagem pele-pele (PRADO, 2011). Para Bufalo (1997) o contato pele-pele é fundamental para que as crianças e professoras possam se relacionar com pessoas de diferentes características e possibilitar trocas de experiências: “a vivência de jogos

⁹ Uma vez que, neste referido semestre, foram oferecidas várias disciplinas optativas no mesmo período e dia da disciplina.

¹⁰ Utilizaremos o genérico feminino, uma vez que, assim como no campo da Educação Infantil, as mulheres são a grande maioria.

¹¹ Agradecemos às professoras artistas: Lilian Vilela, Cibele W. de Souza, Roberta Cristina de Paula, Fernanda Gonzales e Flora Barcellos, respectivamente, além da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, por aceitarem o convite para a realização das oficinas e autorizarem a realização da pesquisa.

corporais possibilita uma maior abrangência de conhecimentos recíprocos entre o adulto e a criança e entre as crianças. O que provavelmente, leve a uma maior interação afetiva, de aceitação e repulsa das pessoas neste convívio” (p.80). As professoras reconhecem nos seus corpos e nos das crianças possibilidades de construção de culturas?

A fragilidade na formação de professoras/es é um obstáculo para que desenvolva um trabalho que possibilite respeitar e valorizar as diferentes linguagens das crianças, por isso:

Faz-se necessária uma outra formação profissional docente (formação+ pesquisa = inovação), também sofisticada, e uma pedagogia para a infância que não seja apenas sinônimo de ler e escrever, que não faça da palavra um atalho para o conhecimento (MALAGUZZI, 1988), com professores(as) capazes de trabalhar com idades misturadas, em duplas de adultos sem hierarquia, alfabetizados nas cem linguagens, críticos das pedagogias espontaneístas e cognitivistas, superando os binarismos, o adultocentrismo, o sexismo, o racismo, enfim todos os preconceitos e desigualdades (FARIA; RITCHER, 2009, p. 110).

Não só as brincadeiras, mas as diversas linguagens manifestadas pelas crianças através de seus gestos e movimentos é que vão dando-lhes sentido à infância (SAYÃO, 2008). Como as professoras lidam com as gestualidades e expressões corporais das crianças? Como se dá a formação das professoras para protagonizarem, junto às crianças, os diferentes momentos da jornada educativa através da centralidade nas manifestações corporais, culturais e artísticas, no convívio com a diversidade étnica, de gênero, de idade, de geração, de classe social, de configurações corporais, etc.?

Nesse sentido podemos pensar que os movimentos e expressões corporais garantem a construção e a troca de saberes e de conhecimentos tanto entre as crianças, entre as professoras e entre ambas. Mas, para que isso ocorra, é necessário uma escuta e um olhar sensível por parte das professoras. Elas estão sendo formadas para observar as expressões e ao que os corpos das crianças estão querendo comunicar, alfabetizando-se nas diferentes linguagens das crianças e reconstruindo suas dimensões brincalhonas de ser – pré-requisito desta profissão docente?

O direito das crianças à brincadeira, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e ao movimento em espaços amplos, dentre outros, não é uma novidade, como bem nos apresenta o documento: “Os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL 1995 e 2009). Para garantir estes direitos as professoras precisam organizar os tempos e os espaços criando ambientes de vida em contexto educativo, diferentes da casa, da escola e do hospital (FARIA 2007). Além disso, “devem pensar na sua prática educativa previamente organizada e

sistemizada, para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância” (BUFALO, 1999, p. 120).

Entretanto, o que se observa na produção recente das pesquisas em Educação Infantil é a necessidade de formação e de fundamentação teórica das profissionais que atuam com as meninas e meninos pequenos para defenderem esses direitos, para não reproduzirem, nas instituições infantis, modelos de escolarização e de didatização do lúdico e das Artes, apoiados numa noção de desenvolvimento psicológico, tradicionalmente preocupada em analisar e avaliar as características das funções psíquicas e o desenvolvimento infantil e:

(...) fornece seus critérios à Educação Infantil que, assim como todo o sistema escolar, agrupa e divide mais uma vez as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, organizando-as de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas (PRADO, 1999, p.112).

Sayão (2008) defende a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite o direito das crianças de viverem suas infâncias plenamente, sem separar-lhes o corpo e a mente. Para isso, como afirmam Prado e Souza (2011), “se faz necessário consolidar uma Pedagogia dos corpos, dos movimentos, das gestualidades, das brincadeiras, possibilitando a construção de culturas entre as crianças” (p.4).

De acordo com Prado (2009), as crianças devem ser concebidas como sujeitos de direitos. “Direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças” (p.100). Mas, como proporcionar esse direito às crianças se não houver, nos cursos de Pedagogia, uma formação centrada nas linguagens corporais e artísticas de futuras professoras da Educação Infantil? Como estas profissionais poderão reconhecer as *Cem Linguagens das Crianças* (EDWARDS et al 1999) se não desenvolverem e experimentarem em seus próprios corpos as múltiplas formas de expressão e dimensões humanas, para além do verbo?

Mais do que isso, a formação de professoras da Educação Infantil também ocorre no dia a dia junto às crianças, possibilitando às profissionais docentes “... aprender com as crianças, inventar, transgredir, lidar com o inusitado e com o imprevisto” (PRADO 2007,10). É a partir do contato direto com as crianças, observando-as nas suas brincadeiras, gestos, movimentos, que “deixaremos de percebê-las apenas como seres biológicos que percorrem etapas definidas pela faixa etária, tomando-se o que é particular pelo universal, limitando e cerceando as produções coletivas das crianças” (p.7), que “não só reproduzem a cultura dos adultos, como também constroem culturas próprias.” (p.3). Diante disso: “É preciso que as professoras se alfabetizem nas múltiplas linguagens das crianças, ou seja, choros, olhares, gestos, balbucios,

risadas, silêncios, toques, falas, movimentos, etc., não apenas através da fala” (PRADO 2007,1) – o que reafirma a importância dos estágios supervisionados na formação em Pedagogia.

Gobbi (2007) realiza um estudo com a produção artística das crianças e nos alerta para que saibamos construir olhares próprios para a infância a partir dela mesma. Que a infância possa ser concebida como uma fase da vida das crianças em que possam ser vistas como seres “falantes” (mesmo antes de falar), criativos, expressivos, já que ainda não estão presas a padrões escolares que restringem a imaginação e a invenção. Para isso é necessário aprender a estar com as crianças, observando-as com “olhos livres” e preparando junto a elas espaços privilegiados para que possam se expressar.

Partindo do pressuposto que o conhecimento é um processo em construção, esse processo não vale somente para as crianças, vale para todas/os. As futuras professoras da Educação Infantil precisam ter no seu processo de formação as vivências corporais, artísticas e lúdicas, que devem partir de suas expectativas e concepções sobre as temáticas envolvidas. Assim, os primeiros depoimentos analisados sobre as expectativas das alunas a respeito dessa nova disciplina no curso de Pedagogia, revelam que desejam desenvolver conhecimentos artísticos como fundamentais à educação das crianças de 0 a 6 anos:

“Pode contribuir para ampliar os meus conhecimentos e trabalhar de forma diferenciada com as crianças (...). A dança e o teatro podem abrir novos horizontes e novas possibilidades de trabalho que permitam desenvolver novas linguagens com as crianças.”

“Pode me ajudar a entender as artes e a sua importância na formação inicial do ser humano com a minha vivência pessoal e na prática com as crianças.” (Depoimentos das alunas, 28.02.2012)

Os depoimentos sugerem a necessidade de ampliar essa proposta de formação no campo da Educação Infantil, nos cursos de graduação em Pedagogia e, até mesmo, fora deles. Na medida em que defendemos o direito das crianças de brincar, respeitando e levando em consideração suas especificidades, como correr, pular, chorar, balbuciar, rolar, escorregar, gritar, silenciar, expressar-se por outras linguagens que não somente a fala é preciso uma formação voltada para as linguagens artísticas, como a dança e o teatro, na reconstrução de suas dimensões brincalhonas de ser (GHEDINI, 1994). Dessa forma poderemos construir uma Pedagogia da Educação Infantil em que as “linguagens poéticas estejam presentes, na medida em que se ampliam as possibilidades de comunicação e construção de culturas com e entre as crianças e, principalmente as possibilidades de viver plenamente a infância” (PRADO e SOUZA, 2011, p. 12).

As expectativas das alunas a respeito da disciplina também ultrapassaram uma ideia prescritiva de aprender técnicas de dança e teatro, no sentido de desejarem se apropriar dessas linguagens para enriquecer sua formação:

“Creio que podem contribuir enriquecendo meu repertório (corporal, musical, estético...) como também ajudando na minha leitura e comunicação com as crianças.”

“Resolvi fazer esta disciplina para aprofundar meus conhecimentos e ampliar as possibilidades de trabalho na Educação Infantil, que acredito ser a fase mais importante da vida de um ser humano.”
(Depoimentos das alunas, 28.02.2012)

O trabalho com as crianças da Educação Infantil deve ser flexível, mas não se deve deixar de pensar em propostas ligadas ao movimento e a forma de como as crianças e professoras poderão se expressar. As professoras precisam estar preparadas para oferecer diferentes atividades e ter tranquilidade para observar como as crianças estão interagindo com as propostas oferecidas, pois esse será o *feedback* do seu trabalho e da reorganização e replanejamento dos tempos e espaços educativos. Dessa forma, também estarão aprendendo a ser professoras de crianças pequenas, estarão formando-se junto a elas e com elas, pois:

Em uma relação verbal é sempre possível ficar calado. O corpo, no entanto, não se cala nunca: diante de um olhar, no contato com o outro, ele emite mensagens constantemente. Ao desaparecer, sua própria ausência constitui-se em uma mensagem (FRANCO, 2001, p.264).

Para Assmann (1994), “somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (p.106). É impossível pensar em uma proposta ou teoria pedagógica sem pensar no corpo. É ele, portanto, que servirá de base para as teorias pedagógicas. Entretanto, ainda se observa na Educação Infantil uma interdição à corporeidade, à emoção e à diferença (FRANCO, 2001) – confirmada nas diversas experiências de estágios socializados na disciplina.

Portanto, o reconhecimento e a consciência do próprio corpo foram os caminhos para a construção e transformação de nossas concepções sobre infância e sobre prática docente, na oposição radical de uma formação unicamente tecnicista e preconceituosa, permitindo que alunas e professoras, em formação constante, passassem por experiências prático-teóricas profundas, já que:

A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas (MARQUES, 1997, p.22).

Dentre estas experiências, a oficina “Brincadeiras populares e dimensão brincante”, abordou inúmeras brincadeiras da cultura popular, as cantigas de roda, a narração de histórias e foi uma das mais elogiadas pelas alunas por trazer a retomada de nossas memórias adormecidas da infância, inspiradas por Barros (2010), Fernandes (2004), dentre outros:

“As oficinas de brincadeiras populares e dança contemporânea foram excelentes (...) a que eu mais gostei foi a de brincadeiras populares, em relação a esta oficina vou procurar me aprofundar mais.”

“(...) aquela que mais me agradou foi a de brincadeiras populares”.

“Gostei em especial das oficinas de brincadeiras populares e dança contemporânea. Consegui entrar como criança nas brincadeiras e pude sentir na pele o quanto essas experiências são importantes para os corpos brincantes das crianças.” (Avaliações do curso, 12.06.2012)

O fato de muitas alunas considerarem a oficina de brincadeiras populares a mais interessante revela, possivelmente, que o repertório e as vivências que trazem da infância, neste caso, as brincadeiras, têm muito mais significado do que uma experiência nova que o corpo ainda não tenha experimentado, ao mesmo tempo, que também promove e provoca, a partir delas, novos desafios. Isso pode ser bem exemplificado a partir do depoimento de duas alunas sobre a oficina “Artes Circenses”:

“A única oficina que não gostei foi a de circo. Acho que não ficou em evidência o caráter brincante dessa arte e não consegui ousar muito nas propostas.”

“A oficina de circo, apesar de ser maravilhosa, deixou a sensação de algo inacabado” (Avaliações do curso, 12.06.2012).

Sabe-se que é através da brincadeira que as crianças experimentam e conhecem “o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). Assim também aconteceu conosco durante esta e outras oficinas, estendendo o campo das brincadeiras como primordial também à formação das futuras professoras. Suas preferências pelas propostas que envolveram as brincadeiras de infância podem ser explicadas pela reconstrução de nossas memórias do que era o brincar. A brincadeira é a atividade principal da criança, pois é brincando que ela tem o poder de tomar decisões, expressar os seus sentimentos e valores, conhecer a si mesmo e aos outros, conhecer o mundo, repetir ações prazerosas; partilhar o que descobriu; expressar a sua individualidade e identidade através de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar outros – assim também foi para nós.

A Oficina de “Artes Circenses” não só possibilitou um autoconhecimento das alunas de suas limitações, medos, inseguranças, como também, propôs sua superação, através do conhecimento do próprio corpo e, conseqüentemente, os das outras. Uma hipótese sobre o porquê da maioria das alunas não terem se identificado tanto com essa oficina pode ser o fato de nunca terem experimentado esses movimentos antes, o que pode ter gerado certo incômodo e resistência ao se depararem com seus próprios corpos como princípios, como define Bolonhense (2003) o papel dos corpos nas artes circenses.

Sant’Anna (2001) realiza um estudo sobre a história do corpo e afirma que o corpo de um indivíduo pode revelar diferentes traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. É “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual. Entretanto, esse mesmo corpo está sujeito a transformações nem sempre desejáveis ou previsíveis, pois ao longo dos anos mudam a suas formas, seu peso, seu funcionamento, seus ritmos, suas relações.

Em alguns momentos esse corpo pode parecer extremamente familiar e concreto, mas em outros, desconhecido e abstrato. Goellner (2003) fala que o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não deve ser, portanto, considerado como algo dado *a priori* ou universal, mas sim, ser visto como provisório, em constante transformação e suscetível a várias intervenções a partir do desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, assim como, as suas leis, seus códigos morais, as representações que se criam sobre os corpos e os discursos que sobre eles produzem e reproduzem.

Sayão (2002) lembra-nos que os corpos, tanto dos adultos quanto das crianças estão imersos em uma determinada cultura e as manifestações, como o olhar, o gesto, a fala, as representações são típicas das diferentes culturas, que são compreendidas através de códigos e/ou signos. Para a autora, a cultura adultocêntrica leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância e passamos a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, furtando da criança aquilo que elas possuem de mais autêntico: a espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade manifestadas através de seus gestos e movimentos.

Ainda segundo Sayão (2002), o depoimento de futuras pedagogas e de profissionais já atuantes no magistério revelam a fragilidade de seu processo de formação, ficando evidente “uma certa incapacidade de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens

cognitivas” (p. 3). Por isso, a consciência corporal é imprescindível para que ocorra o movimento criativo, pois:

Teremos o movimento criativo quando houver consciência corporal, isto é, quando o corpo se conscientizar da pele, dos músculos, das articulações, do seu afastamento ou da aproximação e suas relações, do alinhamento corporal, da respiração e do seu ritmo; quando o ouvido perceber os sons; quando o olhar enxergar o gesto, enfim quando ativarmos todos os nossos sentidos. (TADRA et al. 2009, p.84).

Em todas as oficinas, a consciência corporal foi trabalhada de diferentes maneiras como, por exemplo, quando cada pessoa segurou uma parte das extremidades do corpo de outra, que se posicionou deitada no chão e teve suas extremidades suspensas a cada dez respirações; ou quando fomos convidadas a pisar descalças no chão, sentindo a temperatura do solo, percebendo qual era o espaço que os corpos ocupavam dentro da sala; ou tocando e conhecendo nossos corpos com as mãos, através de massagens e de toques sutis; ou realizando inúmeras atividades de alongamento, aquecimento e relaxamento; ou expressando-nos através de diferentes propostas performáticas, cênicas, dançantes - como na Oficina “De mãos dadas para a dança”, a partir da dança contemporânea.

Esta oficina foi concebida a partir dos estudos de Xavier (2007) que, dentre outras coisas, discute a diferenciação entre movimento e gesto e afirma que o primeiro refere-se ao resultado do esforço mecânico do corpo para se deslocar no espaço de forma organizada, enquanto o segundo traz a carga expressiva, a identidade sócio psíquica e a mitologia corporal. Por isso, é importante criar um espaço invisível para que possamos ler a nossa movimentação e a das crianças, observando nela as pistas de nossas histórias pessoais e culturais. Nesta oficina entendemos que tanto nós como as crianças podemos compreender e sentir nossos corpos e suas gestualidades de uma forma criativa, inventando e compondo uma, várias danças, sem nos limitarmos à cópia de movimentos.

Segundo Tadra et al.(2009) a dança contemporânea não é baseada em técnicas, o que possibilita a qualquer corpo dançar. A preocupação das/os artistas contemporâneos é buscar, através dos seus movimentos, a inter-relação com o espectador para que ambos pensem e reflitam. A ideia é relacionar os movimentos da dança à própria vida, pensando e construindo o movimento de dentro para fora, não dissociando, dessa forma, o corpo da mente.

Na oficina “Experimentando as linguagens teatrais” as propostas de improvisação a partir de Spolin (2008) e dos jogos dramáticos de Slade (1978) foram um desafio, visto que era preciso, rapidamente, usar a imaginação e, ao mesmo tempo, encenar e dramatizar uma cena. Em alguns momentos, percebeu-se a insegurança das alunas pela exposição no grupo

que acabava de conhecer, mas as cenas foram trazendo tamanha diversão que todas foram evidenciando grande disposição para enfrentar os desafios a cada nova e criativa improvisação - atividade criativa que atua “no âmbito do conhecimento específico-pragmático, bem como, nos aspectos da emoção, da comunicação, da criação e da cognição” (TADRA et al, 2009, p.80).

Neste sentido, as futuras professoras da Educação Infantil poderão, em vários momentos da jornada educativa, incentivar e motivar as crianças a experimentar, explorar, investigar, improvisar e explorar os movimentos a sua maneira, contribuindo para a formação da capacidade criadora das crianças e das suas, sem se esquecerem de levar em conta que todas as pessoas possuem um repertório de impressões sensitivas registradas e guardadas, que se encontra à disposição para novas experiências e transformações.

Daolio (1995) convida-nos a pensar sobre a impossibilidade de pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura, pois a sua natureza é tornar-se um ser cultural e, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura. O corpo, nesse sentido, é a expressão da cultura, que se expressa por meio de diferentes corpos, porque representam culturas distintas e semelhantes. Importante é entender quais são os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira, compreendendo os símbolos culturais que estão neles representados.

Esta concepção ficou ainda mais evidente na “Oficina de Jongo” realizada na Casa de Cultura Afro Fazenda Roseira - Comunidade Jongo Dito Ribeiro, localizada no município de Campinas/SP, como uma viagem didática proposta na disciplina. A comunidade da Fazenda preserva o jongo, um ritmo cujas matrizes vieram da região africana do Congo-Angola para o Brasil-Colônia, trazidas pelos negros da etnia Banto. É uma dança de roda para o divertimento e sua apresentação é mais dinâmica pelos pontos cantados, trazendo consigo muitos elementos religiosos. “É um ritual dançado para lembrar os africanos dos engenhos de açúcar, dos plantios e das colheitas do café, das formas de crenças e expressões corporais, unindo fé e festa” (SABINO e JODY, 2011, p. 71).

Vivenciar tantos elementos que envolvem o Jongo, que nos envolvem, portanto, foi um caminho para interagir criticamente com a sociedade vigente, possibilitando a compreensão de outros contextos sociais de uma forma diferenciada “na valorização de um pensamento crítico transformador, articulando a linguagem corporal com a verbal, conectando-as a conteúdos pedagógicos que garantam autoconhecimento e fortalecimento social (TADRA et al, 2009, p.53).

Além do Jongo, outras danças e ritmos brasileiros, como o Coco, o Maracatu, o Samba de Roda e o Samba de Umbigada também foram apresentadas, contextualizadas e vivenciadas na oficina: “Vivências em danças brasileiras”. Não existiam nas propostas passos rígidos ou bem definidos, seus objetivos eram que todas pudessem expressar-se através destes ritmos, reconhecendo e reconstruindo nosso pertencimento através de danças e ritmos brasileiros tão desconhecidos no campo acadêmico e científico (CASCUDO, 2001), rompendo com as concepções e práticas que não dialogam com a realidade social e cultural das crianças e de suas famílias.

É importante (re)conhecer e valorizar as manifestações intangíveis que estão nos processos patrimoniais da sabedoria e nos elementos culturais dos povos, como nas músicas, nas danças, na culinária, nas tecnologias, nas indumentárias, dentre outras maneiras de construirmos e apropriarmos-nos de nossas identidades e alteridades (SABINO e JODY 2011). Os valores e princípios culturais podem ser representados através do conjunto de posturas e movimentos corporais, dessa forma, atuar sobre o corpo significa atuar sobre a sociedade na qual ele está inserido. Nesse sentido, as práticas institucionais que envolvem o corpo (educativas, artísticas, reabilitadoras, expressivas, etc.) devem ser pensadas nesse contexto, evitando sua realização de forma reducionista e considerando os seres humanos como sujeitos transformadores da vida social (DAOLIO, 1995).

Através das avaliações das alunas foi possível constatar a relevância da disciplina no curso de Pedagogia, pois, além de descobrirem os limites e possibilidades de seus próprios corpos, também perceberam e conheceram os corpos das demais colegas e professoras:

“Após o curso pude perceber que a dança e o teatro me ajudaram a não só me conhecer melhor, como também a conhecer o outro. Por meio das vivências tive contato com outras culturas e oportunidades de experimentações diferentes, além de compreender as crianças com que futuramente pretendo trabalhar, levando comigo as experiências vividas e o respeito pelo corpo e pelas culturas infantis” (Avaliação do curso, 12. 06. 2012).

A partir da avaliação acima ficou evidente a profundidade de significados construídos durante a disciplina, pois a dança e o teatro, em seus diversos estilos experimentados, não estavam restritos à memorização de uma cena ou de uma coreografia, revelando que através deles é possível encontrar sentidos que não podem ser dados de outra maneira. Os sentimentos e emoções neles contidos permitem a criação de significados aquilo que se vive, nem sempre com a intermediação da linguagem falada ou das experiências refletidas, já que as Artes não dizem, elas mostram e permitem exprimir aquilo que sentimos e queremos.

Para Marques (2010) se os nossos atos cotidianos estiverem impregnados de sentido, nossas vivências e relações com/no mundo também farão sentido. Uma educação por inteiro, ou seja, a junção entre corpo e mente é imprescindível para formar pessoas que possam compreender o mundo por diferentes perspectivas. A dança e o teatro, nesse sentido, são considerados formas possíveis de ler, compreender, sentir, interpretar, elaborar o mundo e, por isso, devem ser incluídos na formação docente como proposta para “múltiplas leituras críticas com/do mundo” (p.32).

As avaliações a seguir exemplificam essa relação de dança/teatro/mundo e as possibilidades de expressão de sentimentos que só são possíveis através das linguagens artísticas:

“O curso inteiro foi muito rico e interessante, as aulas teóricas intercaladas com as oficinas foram de extrema importância e uma experiência única, ainda mais em relação às outras disciplinas que exigem que só nossas cabeças compareçam às aulas.”

“A sensação que tive do curso é que como um cavalo que usa uma viseira para olhar sempre para frente tive a minha retirada e passei a enxergar a minha volta, passei a ver a cultura corporal de outra maneira” (Avaliações do curso, 12.06.2012).

As avaliações vêm ao encontro das ideias de Farina (2008), quando esta coloca que as práticas estéticas podem ajudar a Pedagogia a problematizar e a cuidar do que nos desestabiliza atualmente, não para estabilizá-la ou reconduzi-la, mas para experimentar a produção de novas representações e reflexões na formação dos sujeitos. A autora faz uma discussão da articulação das Artes com a Pedagogia, a partir de duas ideias: a noção deleuziana de afeto e a ideia de afecção, numa “pedagogia das afecções”. Essa ideia consiste em partir de uma experiência e de se dirigir a outras que o sujeito vive no corpo e, a partir dessas experimentações, propor alterações perceptivas que nos faça perder o eixo de equilíbrio do corpo, favorecendo a produção de novas imagens e de novos conceitos que contemplem essa experiência no processo de formação.

De acordo com Moreira (2008) as Artes possibilitam o entendimento de alguns aspectos que a ciência não consegue explicar, ou seja, uma educação dos sentidos e da percepção amplia o conhecimento do mundo capacitando as pessoas a um entendimento mais complexo e, de certa forma, mais profundo das coisas. As avaliações das alunas também revelam a necessidade de se pensar em uma educação que não deixe de contemplar as diferentes linguagens e saberes, valorizando o belo, o poético, o desejo, valores que estão presentes na vida das pessoas, aliando o conhecimento científico ao conhecimento estético e revelando a compreensão da importância das Artes na sua formação humana:

“As oficinas para mim não tiveram o objetivo de expor maneiras de trabalhar com as crianças a sua corporeidade, mas sim, para que eu pudesse trabalhar a minha e, então, compreender a delas.”

“Além de olhar as crianças com outros olhos acabei me enxergando de outra forma também.”

“(…) acredito que o professor precisa ter também alma de artista para que seus objetivos sejam outros, para que seu corpo atue e faça espetáculos nos espaços de Educação Infantil.” (Avaliações do curso, 12.06.2012)

Desta forma, os dados aqui apresentados e analisados revelam e confirmam a importância das experiências formativas teóricas e práticas em dança e teatro na formação, não somente no campo específico da Educação Infantil, como também, no campo mais amplo da formação em Pedagogia, no sentido da reconstrução das dimensões corporais, criativas e brincantes, no reconhecimento de limitações e no enfrentando dos desafios propostos pela disciplina, na apropriação e incorporação de elementos científicos, técnicos, expressivos e artísticos no aprofundamento de uma Pedagogia da Infância de corpos inteiros, de crianças e professoras!

Referências

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manuel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BOLONHENSE, Mario F. **O Corpo como princípio**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília/DF: MEC, SEB, 1995 e 2009.

BUFALO, Joseane P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Dissertação de mestrado, Campinas/SP: FE-UNICAMP, 1997, p.69-81.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11ª ed., São Paulo: Global, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de.; PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia G. de.; RICHTER, Sandra R.S. Apontamentos Pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? **Small Size Paper**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.103-113.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs) **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-108.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. Dossiê: Educação Estética. FE-UNICAMP, Campinas/SP, jan./abr., 2004.

FRANCO, Berenice da S. A importância da corporeidade na formação do profissional da Educação Infantil. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER, Vivian E. (orgs) **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2001, p. 259-265.

GHEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p.189-209.

GOBBI, Márcia Ap. Ver com olhos livres. Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org) **O coletivo em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira. L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.

GOETTEMS, Milene B. **Formação docente da Educação Infantil**: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. Trabalho de Iniciação Científica (Programa Ensinar com Pesquisa), FEUSP, São Paulo, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. MEC, Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acesso em 28.12.12.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Isabel. Leituras da dança, leituras de mundo. In: **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, p.27-55, 2010.

_____. **Dançando na Escola**. São Paulo, Cortez, 2010.

_____. Dançando na escola. **Motriz**. UNESP - Rio Claro/SP, v.3, n.1, junho, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em 31.08.12

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas/SP: Papyrus, 2008, p. 11-26.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, n.28, 1999, p.110-118.

_____. **Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens**. Trabalho apresentado no 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) V Seminário “Linguagens em Educação Infantil”. FE-UNICAMP, Campinas/SP, Julho, 2007.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. Dança e teatro na formação de professor@s da Educação Infantil. **III Seminário Inovações Curriculares: experiências no Ensino Superior**. Campinas/SP: UNICAMP, dez. 2011(mimeo).

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: Antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANT’ANNA, Denise. É possível realizar uma história do corpo. In: SOARES, Carmem L. (org). **Corpo e história**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, p. 3-24.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 15.04.12.

_____. Corpo e movimento: Alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero-a-Seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. CCE, UFSC, Florianópolis/SC, n.5, jan./jul., 2002. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/indcgart.html>. Acesso em 20.09.12.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TADRA, Débora et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba/PR: Ibipex, 2009.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? In: LENGOS, Georgia (org). **Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças**. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p. 54-65.