



As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagem compartilhadas

Narjara Mendes Garcia e Ângela Adriane Schmidt Bersch (Orgs.)

Angela Adriane Schimidt Bersch (Org.), Araceli Lima Marques, Carlos Eduardo Pereira Garcia, Caroline Leal Bonilha, Darlene Silveira Cabrera, Eliane Costa Brião, Eliane Lima Piske, Gabriela Medeiros Nogueira, Guilherme Botelho Chagas, Kamila Lockmann, Leila Cristiane P. Finoqueto, Luciana Netto Dolci, Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, Narjara Mendes Garcia (Org.), Pauline Apolinário Czarneski, Paulo Ricardo do Canto Capela, Priscila Wally V. Chagas, Renata Schlee, Roseli Belmonte Machado.

Autores/as

As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 32



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Secretário Geral de Educação a Distância

VALMIR HECKLER

EDITORA DA FURG

Coordenação

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Angela Adriane Schimidt Bersch (Org.), Araceli Lima Marques, Carlos Eduardo Pereira Garcia, Caroline Leal Bonilha, Darlene Silveira Cabrera, Eliane Costa Brião, Eliane Lima Piske, Gabriela Medeiros Nogueira, Guilherme Botelho Chagas, Kamila Lockmann, Leila Cristiane P. Finoqueto, Luciana Netto Dolci, Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, Narjara Mendes Garcia (Org.), Pauline Apolinário Czarneski, Paulo Ricardo do Canto Capela, Priscila Wally V. Chagas, Renata Schlee, Roseli Belmonte Machado.

Autores/as

As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas



Rio Grande
2019

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Material Educacional Digital – MED/SEaD

Responsável: Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa e Diagramação: Lidiane Fonseca Dutra

Revisão Linguística: Micaeli Nunes Soares

Imagem de capa: Mike Fox, *Unsplash*.

M954 As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas / Ângela Adriane Schmidt Bersch ... [et al.], autores/as; Angela Adriane Schmidt Bersch, Narjara Mendes Garcia (Orgs.).– Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.
212 p. ; il.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; v. 32, ISBN da série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-580-0.

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Formação de professores. I. Bersch, Ângela Adriane Schmidt. II. Garcia, Narjara Mendes. III. Série.

CDU 37-053.2

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:

37 Educação / -053.2 Crianças

SUMÁRIO

Introdução	07
------------	----

Parte I: Infâncias e Linguagens

O brincar e a brincadeira como estratégias didático-pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças <i>Ângela Adriane Schmidt Bersch</i>	12
--	----

“Vem! Vamos passear. E assim meio dançando, quase voando, eu te ofereço ”... um olhar sobre Danças <i>Leila Cristiane P. Finoqueto</i>	24
---	----

Ficções e fabulações de natureza: entre narrativas de viagem, arte e educação ambiental <i>Renata Schlee; Caroline Leal Bonilha</i>	39
--	----

A linguagem teatral no ambiente escolar <i>Luciana Netto Dolci; Pauline Apolinário Czarneski</i>	60
---	----

Linguagem escrita na Educação Infantil <i>Eliane Costa Brião; Gabriela Medeiros Nogueira</i>	116
---	-----

Parte II: Experiências formativas na expressão das linguagens

Uma práxis pedagógica na Educação Infantil: As múltiplas linguagens como processo de ensino-aprendizagem <i>Darlene Silveira Cabrera; Eliane Costa Brião</i>	130
---	-----

Formação das educadoras das infâncias: corporeidade,
conhecimentos necessários à integração à vida

*Márcio Xavier Bonorino Figueiredo; Paulo Ricardo do Canto
Capela; Carlos Eduardo Pereira Garcia*

143

Possibilidades para refletir sobre uma educação inclusiva

Roseli Belmonte Machado

166

A ludoterapia na sala de aula como estratégia de inclusão
escolar

*Priscila Wally V. Chagas; Guilherme Botelho Chagas; Kamila
Lockmann*

184

Era uma vez: Convivência familiar e escolar na Fazenda Arte
Escola de Educação Infantil

*Eliane Lima Piske; Márcio Xavier Bonorino Figueiredo; Araceli
Lima Marques*

199

Sobre as/os autoras/es

208

INTRODUÇÃO

A criança interage, aprende e se expressa para conhecer o seu corpo e o mundo que a rodeia, através das múltiplas linguagens. O(A) professor(a) exerce um papel relevante como potencializador(a) e pesquisador(a) das múltiplas linguagens no cotidiano educativo.

Os saberes infantis são construídos com a promoção de atividades de exploração e experimentação dos sentidos, através de materiais táteis, sonoros, visuais, gustativos, etc. Brincadeiras livres e dirigidas, contação e narrativa de histórias infantis, incentivo à fantasia e à imaginação nas interações são ações que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreende-se que a criança na Educação Infantil vive um tempo privilegiado para expandir as possibilidades de interação com as múltiplas linguagens, desenvolvendo os seus diferentes potenciais de aprendizagem. O(A) professor(a) precisa estar atento(a) às curiosidades das crianças, às formas como costumam se expressar e à maneira como se relacionam com o mundo ao seu redor. No jogo da imitação, na brincadeira livre, nos desenhos, nas expressões artísticas, as crianças apontam suas hipóteses sobre o mundo, sobre as relações e sobre seu cotidiano existencial. Identificar os sentidos construídos pelos pequenos sinaliza as possibilidades de intervenções pedagógicas do(a) professor(a) que promovam o progresso cognitivo, social e emocional das crianças.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as múltiplas linguagens aparecem como componente curricular. De acordo com o artigo 12 das Diretrizes Curriculares, os conteúdos relacionados às Artes (música, teatro, dança, artes visuais), à Educação Física e às línguas e suas expressões culturais, através da literatura, das narrativas e da produção textual, são

componentes relevantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças nesta etapa da Educação Básica.

Apesar da ênfase no desenvolvimento da linguagem escrita e oral nos anos iniciais, principalmente no ciclo da alfabetização, não podemos esquecer que são crianças e jovens em desenvolvimento e que precisam ter garantido o direito de brincar, jogar, interagir e expressar suas percepções, aprendizados e sentimentos.

Tendo em vista a relevância da abordagem das múltiplas linguagens na formação inicial e continuada de professores, apresentamos a articulação de experiências e estudos realizados por pesquisadores/professores com ênfase na abordagem de experiências e a discussão de pesquisas realizadas sobre infâncias, linguagens e outros processos associados ao tema.

As organizadoras desta obra são pesquisadoras líderes do Grupo de Pesquisa e Estudos ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade (Grupo de Pesquisa no CNPq) e convidaram outros autores parceiros e interlocutores sobre a temática de infâncias. Participam desta obra, como interlocutores, professores(as) do Ensino Superior e da Educação Básica, doutorandos(as) e mestrandos(as) de programas de pós-graduação na área da Educação, licenciandos dos cursos de Pedagogia e Educação Física.

O texto que perfaz o primeiro capítulo oferece ao leitor alguns caminhos metodológicos e teóricos para considerar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. As experiências com a formação de professores da autora denotam, por um lado, a potencialidade de conhecer e compreender o universo da infância e, sobretudo, reconhecer a sua competência, a sua participação e o seu protagonismo no processo de aprendizagem. Por outro, o papel do professor e o exercício da escuta atenta, da observação cuidadosa e acurada da trajetória da criança ao brincar. Tais atividades permitem ao

educador identificar suas reais necessidades, potencialidades e projetar um educar que seja significativo para seus alunos.

A autora, no segundo capítulo, oferece ao leitor um convite ao movimento, a expressão corporal, à dança, como uma linguagem potente no processo de ensino e aprendizagem. Propõe a universalização do acesso à dança por meio de criação ou ampliação dos espaços/tempos nos contextos educativos. O texto elenca possibilidades de trabalho para “aquecer o copo”, como: corpo/tempo, corpo/espaço e corpo/ritmo. Tais exercícios são oriundos de processos formativos de professores(as) que construíram, a partir da dança, ferramentas didático-pedagógicas para o seu aprender e o seu ensinar.

O terceiro capítulo aborda reflexões e possibilidades didático-pedagógicas para projetar as diferentes relações entre arte, natureza e educação ambiental. Tais ponderações foram oriundas de uma oficina que teve como inspiração uma narrativa literária do artista pelotense Fernando Duval. A experiência está apoiada nos estudos culturais e pós-estruturalistas de Michel Foucault. A partir da perspectiva foucaultina, as autoras apresentam uma experiência com alunos e, através dela, a provocação ao pensamento: a educação ambiental como filosofia, potencializando o sujeito pensar sobre as posições que assume diante de narrativas que se apresentam em seu cotidiano.

A linguagem teatral no ambiente escolar é abordada no quarto capítulo como possibilidade potente na promoção do conhecimento individual do aluno, aprimorando sua aprendizagem. As autoras alertam sobre o pouco espaço voltado para as emoções, o afeto, ao ato de criar, ao cuidado com o outro. Além disso, apostam na Educação Estética para o desenvolvimento da atividade criadora nos sujeitos. Os resultados evidenciam que a linguagem teatral é eficaz para auxiliar o desenvolvimento social, cognitivo, corporal, sensitivo, expressivo, intelectual, emocional, ético e afetivo do aluno. Fato

que pode contribuir na (re)construção de uma sociedade equitativa entre os seres humanos.

No quinto capítulo, as autoras apresentam alguns aspectos da linguagem escrita a partir do caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações, que compõe o material da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. O material analisado neste capítulo foi proposto para formação dos professores da Educação Infantil por meio do Documento Orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017. A discussão contempla a relevância do contato das crianças com a cultura escrita, assim como a relação e os modos de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

O capítulo seis dá destaque a práxis pedagógica na Educação Infantil a partir da inserção de estagiárias da pedagogia, que privilegiou as múltiplas linguagens para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Os contos infantis foram a tônica da proposta para desenvolver os cinco sentidos – tato, olfato, audição, paladar, visão – e a linguagem corporal para melhor conhecer e interagir com o mundo e com outro em seus múltiplos processos relacionais. Os dados oriundos do estudo apontam para a ampliação da sensibilidade e das habilidades necessárias ao desenvolvimento infantil e o aprofundamento acerca do movimento inconcluso que é a compreensão sobre a totalidade das relações que constituem a docência.

O capítulo sete trata da formação das educadoras das infâncias inspirado no princípio biocêntrico. O estudo é oriundo de um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Neste, são destacadas as expectativas das relações entre personagens de escolas municipais de Pelotas/RS, do processo pedagógico, das dimensões da corporeidade e dos afetos. Apresenta uma análise fenomenológica dos registros, das verbalizações das educadoras, das vivências a partir de músicas, movimentos e emoções.

O capítulo oito apresenta reflexões sobre possibilidades para uma educação inclusiva no âmbito escolar. A partir de um aporte teórico-metodológico, estabelece um diálogo sobre as perspectivas da inclusão sob o ponto de vista de estudiosos da temática. Sublinha, ainda, questões para refletir outros modos de relações entre escola, professor e alunos na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Inspirados em perspectivas teóricas assinadas por Maria Teresa Eglér Mantoan, Urie Bronfenbrenner e Michel Foucault, os autores apresentam, no capítulo nove, discussões sobre as possibilidades do protagonismo infantil na ludoterapia, oportunizando espaços e tempos para ouvir as vozes das crianças. O texto ainda aborda potentes contribuições da oficina de ludoterapia nos processos formativos de professores e sua repercussão e interlocução por meio de estratégias pedagógicas inclusivas nos contextos escolares.

O último capítulo apresenta uma intervenção pedagógica realizada com crianças, pais e educadores da instituição de Educação Infantil “Fazendo Arte”, do município de Rio Grande/RS. A proposta se refere à construção de oficinas multidisciplinares, com o objetivo de perceber e entender a relação lúdica a partir da ginástica historiada. A proposta foi pautada na escuta atenta e nos anseios da comunidade, conquistando o fortalecimento da convivência familiar e escolar por meio da ludicidade.

A partir dessas importantes discussões apresentadas pelos pesquisadores interlocutores, esta obra foi elaborada com a intenção de contribuir para qualificar a formação docente e destacar a necessidade de compreender as infâncias e os processos de aprendizagem a partir das múltiplas linguagens, expressas através do desenho, do teatro, da música, da brincadeira, da dança... Desejamos boas reflexões a todos(as) os(as) leitores(as)!

O BRINCAR E A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Ângela Adriane Schmidt Bersch

Qual a importância de conhecer os aspectos brincar, brincadeira e suas influências no desenvolvimento da criança? Como estes aspectos podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem? Por que o conhecimento sobre as infâncias deve fazer parte da formação dos professores? Qual a repercussão de utilizarmos múltiplas linguagens na tarefa de educar?

A título de organização, o texto está estruturado da seguinte forma: aspectos introdutórios, apresentando reflexões iniciais sobre breves elementos históricos com relação às infâncias, demarcando a perspectiva teórica que guia as interlocuções. Na sequência, serão abordadas algumas articulações teórico-práticas sobre a brincadeira e o brincar que se referem às conexões de estudos teóricos e conhecimentos da autora a partir de experiências com a temática. As considerações finais representam as conclusões possíveis até o momento, uma vez que estas são mutáveis e dinâmicas, expressões de que somos seres humanos em constante (re)evolução e (des)envolvimento.

Para discorrer sobre essa temática, deve-se ter clara a compreensão de que as infâncias perpassam e orientam as formulações e ações das crianças (COHN, 2013). A palavra infância, etimologicamente, tem origem do latim *In-fans*, significando “sem linguagem”. Manuel Sarmiento (2002) e William Corsaro (1997) contestam essa ideia e criticam os estudos que compreendem a criança como alguém que deve ser preparado para o futuro, e não para o presente. Essas são algumas problematizações sobre as quais iremos refletir ao longo desse texto. Para tal feito, buscamos inspiração em alguns estudiosos das infâncias, tais como: Phillippe Ariés,

Manuel Sarmento, Manuel Pinto, Fernanda Müller, Ana Cristina Coll Delgado, Willian Corsaro, Gilles Brougère, kishimoto, Alan Prout e Walter Benjamin. Estes são autores que influenciaram muitas pesquisas e estudos na temática em foco.

A presente escrita visa relacionar os estudos das infâncias, com ênfase nas brincadeiras e no brincar, como mecanismos importantes no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH). Nesse sentido, parte-se da premissa de que o desenvolvimento humano deve acontecer de maneira ampla e promover interações e relações do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente: isso é o que nos propõe a teoria Bioecológica (2002, 2011). O desenvolvimento humano está intimamente ligado às questões pertinentes à infância e aos seus desdobramentos que ora serão abordados.

A intenção é demarcar o campo teórico e explicitar a lente teórico-metodológica que utilizamos ao olhar para as temáticas sobre as quais versaremos. Ter claro como se dá o desenvolvimento humano é imprescindível para olhar a criança de forma integral, considerando seus aspectos biopsicossociais, tal qual preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, a ABDH é uma alternativa potente no que tange a compreensão das brincadeiras e do brincar e sua relação com as múltiplas linguagens, em especial no contexto das infâncias.

Bronfenbrenner (2011) enfatiza que as relações podem determinar o curso de suas vidas, de modo a contribuir inibindo ou incentivando competências, sejam elas na esfera cognitiva, social ou afetiva. Tais aspectos têm estreita conexão com as aprendizagens e competências adquiridas a partir das relações e interações entre o indivíduo, os seus pares e os demais elementos dos contextos nos quais estão inseridos, como, por

exemplo, no microsistema da escola ou em qualquer tempo-espço.

Estudos da infância e sua relação com o brincar, a brincadeira e o processo de aprendizagem têm apresentado relativo avanço, mas a temática ainda é recorrente nos processos formativos de professores. Atuando na formação de docentes desde 2006, as questões relacionadas ao brincar, à brincadeira, às culturas e às infâncias imperavam. Essas experiências em diversos campos do saber promoveram um olhar interdisciplinar, potente para visualizar a necessidade das múltiplas linguagens, quando falamos em processo de ensino e de aprendizagem. Embora, em termos quantitativos, os estudos sobre essas temáticas sejam poucos, em termos qualitativos são contundentes e significativos. Para esse ensaio, apoiamos-nos nos estudos de Débora Thomé Sayão, Airton Negrine, Atos Prinz Falkenbach, Tania Ramos Fortuna, Tisuko M. Kishimoto.

A compreensão que se tem hoje das infâncias não está desconectada de seu passado, para tanto, é preciso olhar para o seu processo histórico-cultural. Houve um longo período histórico até o reconhecimento e a valorização da infância, no qual a criança era considerada um adulto em miniatura, sem linguagem, isso ainda no século XIII. Embora silenciadas por muitos séculos, atualmente, são produtores de cultura, tendo voz e vez para se expressarem, comprovando o que apresentam os estudos de Ariès: o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos (ARIÈS, 1979).

Manuel Sarmiento (2002) explica que a modernidade configurou a norma social da infância, a qual podemos compreender como uma administração simbólica da infância expressa pela criação de regras, pela fundação de instituições e formulação de princípios e orientações. Nesse contexto, a criança, historicamente, foi vista numa perspectiva de “vir a ser”. Teoria contestada por vários estudiosos da infância, como William Corsaro, Manuel Sarmiento, Manuel Pinto, Fernanda Müller, Ana Cristina Coll Delgado.

Crianças sempre existiram, mas a infância é uma construção social, é uma ideia da modernidade. Foi nesse período que a escola pública e de massas, com regras e prescrições que se encarregam da educação das crianças desde tenra idade, institucionalizou-se e expandiu-se. Também na modernidade se produziu a formação de um conjunto de saberes sobre as infâncias em outras ciências, como medicina, psicologia, pedagogia, serviço social. Os conhecimentos produzidos nessas áreas passam a definir os padrões do que é normal e patológico (SARMENTO, 2002).

Nessa perspectiva, considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Os autores defendem o uso dos termos “culturas das crianças” ou “culturas infantis”, pois existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, de sistema de valores, de crenças e de representações que constituem as várias e múltiplas infâncias (SARMENTO; PINTO, 1997).

Da mesma forma, não é possível falar em uma única linguagem quando tratamos de ensino e aprendizagem. O uso de múltiplas linguagens no processo pedagógico é garantia de êxito na tarefa. Se considerarmos que temos diversas formas ou estilos de aprender, como o visual, auditivo e cinestésico, é preciso incluí-los no planejamento de ensino. Nesse estudo, apostamos no brincar e na brincadeira como estratégias pedagógicas e o brinquedo como um instrumento. Estes podem abarcar os três estilos de aprendizagem, em especial, o cinestésico.

Antes de avançarmos nessa discussão, entendemos ser necessário tratar, de forma breve, as concepções sobre brincadeira, brinquedo e brincar que amparam esta discussão. Contudo, já adiantamos que estes são aspectos inerentes e pertinentes ao universo infantil. Portanto, devem estar presentes no âmbito escolar e perpassar o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim como a concepção de criança, a brincadeira também sofreu uma mudança de perspectiva brusca no início do século XIX, devido à ruptura romântica. A brincadeira era considerada fútil, nefasta, servindo apenas para a distração ou o recreio, o que explica o papel secundário delegado à recreação. A associação positiva às atividades espontâneas da criança e de natureza só ocorreu depois de Rousseau. A exaltação da naturalidade colocou a brincadeira no centro da educação (BROUGÈRE, 2004).

O brincar e a brincadeira são construídos e reelaborados de acordo com o contexto social e cultural, contestando o mito da brincadeira natural. A (re)construção da brincadeira é um processo de relações interindividuais e de aprendizagem social, pressupõe interações. Para tanto, é preciso considerar os elementos, objetos e símbolos que a criança encontra em seu ambiente imediato.

A brincadeira possibilita à criança o apropriar-se dos códigos sociais, as condições para que perceba valores como o bem e o mal, brinque com o medo e o monstruoso, reelabore os comportamentos individuais com conteúdos sociais, socializados e socializadores, por intermédio da comunicação que estes desenvolvem consigo mesmos e com as outras crianças (BROUGÈRE, 2004).

A criança não recebe informações de forma passiva. Ela reativa-as, apropriando-se delas por meio da brincadeira, de forma semelhante à apropriação de papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação (BROUGÈRE, 2004), independente do ambiente em que ela se encontra. Contudo, é preciso, para isso, possibilitar o brincar. É o educar que exerce o papel de mediador entre o brincar e o processo pedagógico.

A brincadeira, para a criança, esclarece Brougère (2004), não tem uma função precisa. O autor dá a ela uma ideia de gratuidade e inutilidade. Ela pode ser desencadeada pelo brinquedo, porém não necessita dele para acontecer. Ao

conotar a brincadeira, Maturana e Verden-Zöllner (2004) esclarecem que ela:

é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.144).

Os autores não compreendem a brincadeira como uma atividade que as crianças realizam como preparação para a vida adulta e, embora ela tenha um propósito, uma intenção, é uma atividade vivenciada sem objetivos preestabelecidos. Escrevem, ainda, que realizamos “a brincadeira na vida diária não-profissionalizada [...] de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo – em nosso emocionar – ao fazer e não suas consequências” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.145). Dessa forma, não são as ações realizadas que caracterizam um comportamento específico como brincadeira ou não, mas a atenção ou orientação interna que ocorre durante a vivência.

Santos (2004), em seu estudo com crianças em situação de rua, explica que elas, na impossibilidade de brincarem com brinquedos novos, podem exercitar a sua capacidade de inventividade e criatividade, utilizando sucata e outros materiais disponíveis na natureza. Esses brinquedos permitem às crianças que brincam com eles a possibilidade de desvendá-los, ressignificá-los, pois são objetos que possuem inúmeros significados, que não são óbvios e nem evidentes, possibilitando, assim, novas e inusitadas relações.

Os adultos, ao oferecerem à criança objetos estereotipados e definidos (como carrinho, boneca, animais, etc.) com um

perfeito acabamento, estão interpretando sob sua ótica a sensibilidade infantil. Entretanto, atualmente, espera-se que possa haver uma superação da ideia equivocada de que a brincadeira da criança é determinada pela figura e pelo conteúdo do brinquedo, quando, na realidade, o que ocorre é o contrário. Segundo Walter Benjamin (2002), quanto mais atraentes e pré-definidos forem os brinquedos, menores são as possibilidades de criação, invenção, ou seja, “se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002, p.93). Nessa perspectiva, o autor ainda esclarece que a criança, ao brincar, deve interagir com múltiplos materiais, como pedras, madeiras, papel e outros. Estes podem propiciar a ela um mundo de possibilidades.

O brincar e a brincadeira são mecanismos pelos quais a criança elabora suas primeiras aprendizagens culturais, compreende a si própria e expressa seus sentimentos e suas emoções. Mediante a observação longilínea da(s) brincadeira(s) da criança, podemos compreender como ela percebe o mundo. Ao participar de uma brincadeira, a escolha da criança é motivada por processos internos, desejos, carências, problemas, ansiedades. Os sentimentos e as emoções podem motivar suas ações, seu brincar ou suas brincadeiras.

O tema brincar vem sendo estudado exaustivamente por diversos autores e por diferentes áreas de conhecimento. Pode-se dizer que “há tantas definições para o brincar quanto há maneiras de brincar” (MOYLES, 1994, p.78). Contudo, os autores são unânimes em afirmar a sua importância, principalmente na infância, quando a criança edifica seus principais valores, aqueles que formam a base de sua personalidade e identidade.

O brincar da criança pode ser extremamente terapêutico. Quando brinca, por exemplo, de cuidar de bonecas ou de animais de pano ou reais, na forma como gostaria que os pais, os colegas, os amigos a tratassem, o faz procurando resolver ou amenizar conflitos internos, ocasionados pela deficiência de sentimentos destes para com ela (BETELHEIM, 1998). A

observação do brincar das crianças na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permite perceber que, muitas vezes, elas brincam das mesmas brincadeiras por vários dias ou em várias situações consecutivamente.

Sobre esse assunto, Benjamin (2002) explica que, na lei da repetição, nada deixa a criança mais feliz do que fazer mais uma vez. Porém, como ele mesmo coloca, para a criança não basta mais uma vez, mas, sim, sempre de novo. Não se trata somente de sanar ou amenizar terríveis experiências, mas, também, de saborear, da maneira mais intensa, de novo e mais uma vez os triunfos e as vitórias. Por isso, a criança não se cansa de repetir inúmeras vezes a mesma brincadeira, o mesmo brincar, ou ouvir diversas vezes a mesma história. Para ela, é sempre uma nova experiência que torna mais intensa os seus sentimentos.

Dessa forma, a primazia do brincar e da brincadeira está no prazer imediato da criança. O brincar instrumentaliza a criança, mediante seu caráter simbólico, para a resolução de problemas de ordem imediata ou remota, bem como facilita a sua comunicação com os seus iguais e com o meio em que está inserida (NEGRINE, 1995).

A maneira como os adultos – os pais, os educadores, os responsáveis, os irmãos, e outros – interagem com a criança, encaram e conceituam o brincar e a brincadeira realizados por ela, tem um impacto direto e profundo sobre suas constituições. Quando há envolvimento pessoal destes adultos nas atividades do brincar da criança, essa experiência pode ser bastante significativa para ela, constituindo-se numa base sólida sobre a qual ela construirá diversas outras relações (BETELHEIM, 1998). Portanto, o envolvimento do professor no brincar valoriza a atividade. Para a criança, não há nada mais sério do que o brincar.

Considerações finais

A observação dos momentos de brincar da criança é potente e significativa para o acompanhamento do processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. O brincar, por exemplo, promove que ela passe de uma condição passiva diante da situação de conflito, da necessidade, para outra, ativa, na qual ela passa a operar suas emoções e seus conflitos internos (BERSCH; YUNES, 2017). Entretanto, sem observação e acompanhamento por parte do professor, o brincar pode não passar de um mero movimento. Para tornar o brincar e a brincadeira um instrumento didático-pedagógico, é imprescindível que o educador acompanhe as trajetórias de seus alunos e perceba as suas evoluções, e, sobretudo, que o considerem nos seus planejamentos.

Para finalizar minhas reflexões, afirmo, subsidiada pelos estudos teóricos, mas também pelas experiências que a prática em sala de aula, nas relações com as crianças, ensinaram-me: é fundamental eleger métodos e metodologias que potencializem a escuta do ponto de vista da criança. Além disso, é necessário reconhecer a sua competência, a participação e o protagonismo, superando a visão adultocentrada. O conhecimento que se tem sobre as crianças e as infâncias ainda é ínfimo, pois pouco se observa, menos se pergunta e se ouve e, raramente, compreende-se o que elas de fato expressam.

Referências

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973. p.279.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BERSCH, Ângela A. S.; YUNES, Maria A. M. O brincar na pediatria hospitalar: análise bioecológica da saúde ambiental. Livro sobre brincar no hospital. Verlag: Novas edições acadêmicas, 2017.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE), CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Resolução n.4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Civitas, Porto Alegre, v.13, n.2, p.221-244, maio-ago. 2013.

CORSARO, William A. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

DELGADO, Ana C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.91, maio/ago. 2005.

FALKENBACH, A. P. Perspectivas pedagógicas da atividade lúdica infantil: abordagem sob o prisma da psicomotricidade relacional. **Revista Perfil**, n.3, p.4-11, 1999.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. **Cadernos de Educação Básica**, n.6, p.147-164. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

_____. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.13-44.

_____. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2013a.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOYLES, J.R. **The excellence of play**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

NEGRINE, A. da S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade alternativas pedagógicas**, v.3, Porto Alegre: Prodil, 1995.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças –**

contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Universidade do Minho, 2002.

SAYÃO, Déborah 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: 16 maio de 2018.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. In: **RBCE**, Campinas/SP, jan. 2002. p.55-68.

_____. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano1, p.45-47, abr./jul. 2003.

“VEM! VAMOS PASSEAR. E ASSIM MEIO DANÇANDO, QUASE VOANDO, EU TE OFEREÇO”... UM OLHAR SOBRE DANÇAS

Leila Cristiane P. Finoqueto

Introdução

O desafio que configura apresentar um texto que articule experiências relacionadas à dança produz expectativas acerca da proposição dessa temática nas práticas educativas e/ou pedagógicas em todos os níveis de ensino. Parto de um lugar determinado, professora de Educação Física, pesquisadora, vinculada às disciplinas de danças de um curso de graduação em Educação Física - Licenciatura. Transito pelas interfaces, pelas potencialidades das danças que me sensibilizam e pela constante busca de práticas pedagógicas que aproximem os sujeitos das danças.

A escrita que proponho dispõe-se a compartilhar essas práticas pedagógicas para possíveis intervenções com a Educação Infantil. Assim, as notas introdutórias destacam, num primeiro momento, aquilo que julgo desafios a serem observados.

O primeiro desafio se refere ao próprio entendimento sobre dança, suas conceituações, possibilidades formativas, perspectivas teóricas e técnicas. Longe de propor uma conceituação que encerre esse assunto, recorro ao Dicionário Crítico de Educação Física (2008), no qual Adriana Gehres identifica duas posturas científicas presentes no pensamento pedagógico em dança: dança como movimento e dança como arte. Na convergência desses dois pensamentos, encontra-se a seguinte conceituação:

Uma dança é uma forma de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos

¹ Título inspirado na música “Balada para um loco”, de Astor Piazzolla.

limites de uma descrição, demonstração ou apresentação – apesar da constância “aparente” da sua forma –, pois se reconstrói a cada existencialização/execução nos corpos dos dançarinos e dançarinas (GEHRES, 2008, p. 125, grifo da autora).

Nesse sentido, destaco que, no decorrer deste texto, encontraremos uma síntese que recorreu a diversas fontes e construiu diferentes formas de propiciar a vivência em danças, tendo como pressuposto fundante o entendimento que a dança é uma linguagem que deve ser acessível a todos(as). Paulina Osson (1988) acentua, em suas primeiras palavras, o caráter imemorial da dança enquanto manifestação artística da humanidade. Esse pensamento sempre me animou e me motivou a buscar estratégias que permitissem a todos(as) que não tivessem transitado por danças codificadas (balé, jazz, contemporâneo, entre outras) acessar movimentos expressivos, comunicativos.

Afirmar a relevância da dança enquanto conteúdo formativo na Educação Básica encontra ressonância pelos contínuos documentos produzidos pelos órgãos federais que se ocupam das políticas curriculares, com destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e Educação Física (1997), ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular (2016). Nesses documentos, encontramos a presença da Dança, como linguagem, abordada tanto pela Educação Física quanto pela Arte. Na área de conhecimento Arte, a Dança é compreendida como uma das linguagens que:

articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de

expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2016, p.151).

Na Educação Física, por sua vez, a dança, enquanto prática corporal, é apresentada como uma das suas unidades temáticas, a qual

explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2016, p.176).

Observa-se a presença da dança, como prática formativa, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual indica que “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado” (BRASIL, 1998, p.19).

Apresentar os documentos oficiais não pretende, contudo, recorrer à obrigatoriedade desse conteúdo nas práticas pedagógicas cotidianas, mas situar o(a) docente sobre a recorrência e a relevância dessa temática para a formação humana dos(as) educandos(as). Não se pretende, também, localizar um nicho específico em que a dança pode e/ou deve acontecer, tangenciando, com isso, a discussão sobre a formação de professores(as), a qual se configura **no segundo desafio**, na medida em que a ausência de experiências com

dança pode vir a deslegitimar a prática pedagógica de um sem número de docentes.

Nesse sentido, a questão a qual nos propomos nesse texto é abordar algumas possibilidades de se pensar e sugerir vivências de danças que contribuam para a compreensão do próprio corpo, das suas potencialidades criativas; do trabalho com o outro em um exercício de comunicação e expressão corporal, na exploração de outros “pensares” e fazeres. Coloco, na linha do horizonte, o trabalho com técnicas específicas que demarcam estilos e/ou modalidades de dança, pois são códigos especializados que, no meu entendimento, acionam outras esferas de conhecimento.

Nesse contexto, a contribuição que se pretende dialoga com as possibilidades que visam situar o corpo como uma fonte inesgotável de experiências. As oportunidades para construir sequências coreográficas serão mediadas pela sensibilidade, pelo olhar, pela atenção do(a) professor(a) em relação às dinâmicas propostas e às manifestações construídas por cada educando(a).

Entretanto, toda a vivência requer, necessariamente, que culmine em uma coreografia? No meu entendimento, não! Essa questão é bastante recorrente nas aulas da disciplina ‘Danças’ que ministro na faculdade de Educação Física. Os(as) acadêmicos(as) questionam as finalidades e os objetivos de estratégias que propõem, por exemplo, conhecer as partes do corpo. Se observarmos a diversidade de músicas infantis que se dedicam a trabalhar ludicamente com o reconhecimento das partes do corpo, identificamos nessas canções um serviço ao reconhecimento do próprio corpo. Podemos, desse modo, utilizar essas músicas ou colocarmo-nos na esteira da proposição consciente e autoral de atividades que objetivem essa habilidade em destaque.

Ao longo dos anos de pesquisa, de aulas e de intervenções em projetos de danças de diferentes modalidades (dança criativa, dança de salão, danças populares brasileiras, dança de

rua, jazz) e públicos (crianças, adultos, terceira idade), fui observando o distanciamento desses sujeitos com danças, pois a representação da dança se convertia sempre no balé. Assim, os sujeitos se diziam, na grande maioria, não dançantes. Agregada a essa situação, observei que, ao propiciar vivências de experimentação, de consciência corporal, de criatividade, os sujeitos não caracterizavam essas práticas pedagógicas como trabalho de/com dança.

Desse modo, a proposta que delineio nesse trabalho fundamenta-se em diferentes autores(as), práticas pedagógicas e proposições, que considero exitosas ao propiciar aos sujeitos experimentações outras do corpo.

Metodologia²

Toda e qualquer prática pedagógica a ser desenvolvida requer a definição de objetivos, de conteúdos e, principalmente, de continuidade, uma vez que uma das críticas mais contundentes realizadas em relação às práticas de danças nas escolas se refere, principalmente, ao seu uso para contemplar somente datas comemorativas, configurando-se em uma atividade estanque sem nenhuma relação com o processo educativo mais amplo.

Nesse sentido, optei por descrever propostas que se atenham a alguns elementos, como: aquecendo o corpo (a preparação corporal dos(as) alunos(as)), corpo-ritmo, corpo-espaço, corpo-tempo. É salutar destacar que a proposta que se configura nesse trabalho não se propõe ao esgotamento e nem à totalidade do tema, pois muitas e tantas outras dinâmicas e conteúdos poderiam ser acionados.

² Os(As) autores(as) que subsidiam as práticas educativas serão apresentados(as) no decorrer da escrita.

Desse modo, segue, abaixo, algumas indicações gerais para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças no intuito de propiciar um ambiente adequado para a vivência:

* Organize, previamente, a sala de aula, de modo que haja espaço para caminhar, correr, saltar, girar, deitar no chão.

* Nesta proposta estão em suspenso considerações acerca de movimentos “certos” ou “errados”, uma vez que o que está em foco é a exploração/vivência de movimentos que não utilizamos habitualmente e que não buscam ou se atém a códigos de danças específicos.

* Pesquise e opte por músicas instrumentais. Sempre considero que os trabalhos reflexivos requerem a concentração nas próprias movimentações corporais e não nas orientações indicadas pelas letras das músicas.

* Procure registrar os processos, as experimentações e as conclusões dos trabalhos para que os(as) alunos(as) tenham acesso às suas realizações.

Aquecendo o corpo

Essa etapa do trabalho é de suma importância para cada início de aula, pois sensibiliza e estimula os(as) alunos(as) a colocar o corpo à disposição. Não há como exigir respostas criativas e/ou expressivas sem fornecer aos(às) alunos(as) orientações sobre a vivência de movimentos, muitas vezes, pouco explorados. Isso significa manter o foco nas estratégias e/ou nos recursos que potencializem o movimento. Arelados ao aquecimento/à preparação corporal, acrescento dois temas de movimento propostos por Laban (1990): consciência do corpo e adaptação aos companheiros.

Inicie pela atividade de espreguiçar (alguns autores comentam sobre a inteligência instintiva dos animais ao iniciar suas marchas a partir do alongamento, do espreguiçar). Com os(as) alunos(as) dispostos(as) pela sala, proponha caminhada

com as diferentes partes dos pés (ponta, lateral externa, lateral interna, calcanhar). Observe a movimentação ampla do corpo a partir da mudança das pisadas. Em duplas, os(as) alunos(as) podem massagear o corpo dos(as) colegas(as) com bolas de tênis, a partir da indicação do(a) professor(a). Com o auxílio de balões, solicite aos(às) alunos(as) que o mantenham em movimento a partir de leves toques com a parte do corpo indicada (nariz, boca, cotovelo, joelho, cabeça, mãos, pés, etc.). Proponha essa atividade para ser realizada em duplas, procurando manter o balão preso pelas partes do corpo indicadas pelo(a) professor(a).

Em Haselbach (1988), encontra-se um repertório bastante amplo de propostas a serem desenvolvidas a partir da experimentação do corpo. Dentre elas, desenvolvo uma atividade que denomino “Tecido/Papel vazado”. Faça diferentes formas no material quadrados, triângulos, círculos, entre outras, e corte-as. O tamanho deve permitir a passagem das diferentes partes do corpo (cabeça, pés, mãos, rosto, braços, pernas, etc.). Sugira diferentes movimentações para cada parte do corpo. Ao experimentar a passagem do rosto, induza manifestações de sorriso, choro, deboche, susto, medo. Às mãos conceda vida própria, acenando, chamando, mandando parar. Questione os(as) alunos(as) sobre possibilidades de movimentos para cada parte do corpo.

A partir da proposta de contato/improvisação³, reelaborei a ideia da “estátua”. Em duplas, um(a) dos(as) alunos(as) define uma pose e o outro realiza uma estátua, posicionando-se de modo a manter o vínculo com alguma parte do corpo do(a) colega. Não se pode perder esse pequeno, mas importante vínculo. As poses vão mudando em diálogo, uma após a outra até ganhar continuidade e fluidez nas mudanças de poses. Nesse momento, pode-se recorrer a músicas que inspirem as movimentações. Essa atividade pode ser realizada em duplas,

³ Indico um artigo disponível *on-line* que apresenta uma revisão bibliográfica desse estilo de dança, bem como sítios de referência do trabalho desenvolvido. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2870/1484>.

quartetos, sempre prevendo a existência de um grupo que proponha o movimento e outro que dê a continuidade.

No meu entendimento, essas atividades geram movimentações corporais ímpares. Ao dizer-lhes isso, corro o risco da obviedade, contudo, como professores(as) e/ou mediadores(as), faz-se necessário cultivar o olhar (atento e crítico) que incentive, valorize e reconheça a beleza existente em cada gesto, em cada movimento construído pelos(as) alunos(as). Solicite que, ao experimentarem diferentes movimentações, selecionem três e as repitam em continuidade, transforme em uma comunicação, insira músicas e permita a manifestação das diferentes expressões.

1. Corpo-ritmo

Observei que a primeira manifestação dos(as) alunos(as), quando iniciamos o trabalho sobre ritmo, é a de que não o possuem. Quantas vezes ouvi a frase: “Ah! Eu não tenho ritmo!”. Pois bem, essa é a primeira ruptura. O ritmo é uma qualidade inerente a qualquer ser vivo. A inadequação que os sujeitos manifestam se refere à métrica (padronizada, objetiva), mas a proposição que operamos busca dialogar com as manifestações do próprio corpo, em um primeiro momento, do corpo do outro e dos ritmos presentes no mundo.

Proponha aos/às alunos/as a percepção da própria respiração, dos batimentos cardíacos em repouso, da aceleração dos batimentos através de caminhadas com maiores velocidades pela sala, caminhar livremente pela sala, prestando atenção nas suas próprias passadas. Introduza músicas que induzam movimentos lentos e, outras, acelerados. Solicite aos(às) alunos(as) que auscultem os batimentos cardíacos dos(as) colegas. Contem, em um minuto, quantos batimentos tiveram. Solicite que procurem escutar sons do entorno e os mais distantes possíveis. Trabalhe o silêncio através da respiração: se inspiro, estendo-me; se expiro, contraio-me. Proponha que os(as) alunos(as) cantem uma pequena canção

de conhecimento de todos(as). Na sequência, peça para que somente assobiem-na, batam palmas, batam os pés, estalem os dedos e, em todas as variações, peçam que cantem somente a última palavra. Por fim, sugiram que apenas cantem a música mentalmente. Observem os tempos para finalizar a canção. Todas as estratégias sugeridas até aqui propõem a vivência do ritmo enquanto uma manifestação pessoal. Portanto, faz-se necessário refletir sobre quais as impressões, as percepções dos(as) alunos(as) acerca dessas experiências.

Na continuidade, as propostas se ampliam, no sentido de coletivizar, cantar no grande grupo a música “Escravos-de-Jó”, repassando algum objeto (bolas, bastões, pedrinhas) e definindo algumas movimentações para as frases sugeridas pela canção. A ideia é que todos no grupo repassem o objeto sem acumulá-lo. A partir dessa atividade, inserem-se movimentações pautadas no ritmo da música.

Cabe uma ressalva, pois o que venho indicando neste texto como um todo é o desenvolvimento de um trabalho basilar, uma vez que não se trata de renunciar a métrica, mas propiciar aos(às) alunos(as) o reconhecimento dos tempos e da subjetividade implicada. O modo como falo, expresso, caminho, gesticulo implica uma corporeidade⁴ inegável e que, muitas vezes, é solapada, perspectivando a adequação, a adaptação sem antes vivenciar aquilo que lhe é peculiar.

Sugira que os(as) alunos(as) em pequenos grupos criem sons a partir do próprio corpo para acompanhar as músicas

⁴ Este texto não se deterá na vasta literatura acerca do termo corporeidade, contudo, não pode tomar como ponto de partida que todos(as) acessem o entendimento que justifica o seu uso. Assim, destaco o pensamento de Silvano Santin (2008), estudioso do tema. “Corporeidade deve confundir-se com o sentido de corpo, isso porque Maurice Merleau-Ponty, o filósofo que pela primeira vez identificou o homem como um ser corporal, não concentra sua reflexão sobre a corporeidade, mas sobre o corpo [...] Sendo assim, corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade” (SANTIN, 2008, p.104).

(bater palmas, pés, sons com a boca, estalos, assobios, etc.). Disponha caixas de leite, latas, garrafas *pets*, grãos, pedras para compor instrumentos que também criarão sons para acompanhar as músicas selecionadas. Por fim, proponha que os(as) alunos(as) se movimentem de acordo com os estilos musicais: samba, rock, salsa, forró, valsa, entre outros. Permitam que manifestem o que compreendem desses estilos e como acessam essas informações.

2. Corpo-espaço

A primeira questão que utilizo para problematizar o espaço se refere à noção de “lados”. Estamos habituados a considerar os lados direito e esquerdo do corpo. Entretanto, ao trabalhar com Laban (1990), amplia-se a consciência do espaço ao articular a percepção do próprio corpo em relação ao espaço que o circunda. Para perceber esse espaço, opero da seguinte maneira: proponho, inicialmente, que os(as) alunos(as) se disponham deitados pela sala, oriento-os a expandirem suas movimentações de forma bem ampla, assim como solicito que contraíam, ocupando o menor espaço possível. Proponho a elevação do solo, mantendo a orientação expansão/contração. Induza a variação dos movimentos, a exploração do espaço que o circunda. Pode-se agregar a essa atividade a noção de tempo, ao delimitar a expansão e a contração em contagens específicas (de 2, 4, 8, 16, 32 tempos). Quanto mais tempo dispuser, mais lenta será a movimentação. Forneça essa variação aos(as) alunos(as) para que os(as) mesmos(as) percebam o detalhamento das movimentações.

Um dos recursos que utilizo seguidamente é o elástico para propiciar a vivência dos níveis alto/médio/baixo. Faça uma trama de elásticos com os(as) alunos(as). No centro da trama, os(as) demais alunos(as) devem transpor o elástico sem tocá-lo. Proponha os diferentes níveis para que as repostas corporais sejam diversificadas. Perceba a criatividade com que são respondidos os desafios. Na sequência, após todos(as)

experenciarem a dinâmica com os elásticos, solicite que continuem se movimentando como se o elástico estivesse presente, explorando, ainda, os diferentes níveis. Os recursos são importantes para gerar o motivo para a movimentação, mas, ao final, o corpo é sempre o foco, o lugar que reside a experiência, a beleza do movimento.

Ainda perspectivando o espaço, passo a explorar a orientação espacial na atividade que denominei “Cubo de Laban”. A própria sala de aula se configura na ideia do cubo. Identifique, a partir do corpo como referência central, todas as possíveis orientações que a sala possui (direita, esquerda, frente, atrás, alto direita frente, alto esquerda frente, alto esquerda atrás, alto direita atrás, entre outras). As movimentações decorrentes se pautam na exploração de cada ponto através de alguns segmentos corporais (braços, pernas, pés, cabeça, etc.). Retomamos a consciência corporal, ou seja, as atividades se conversam, contudo, manter o foco no objetivo é fundamental para propiciar, principalmente, reflexões/debates sobre as experiências. O novo olhar que se constrói a partir da percepção ampliada acerca do próprio corpo, do espaço, das movimentações, das potencialidades presentes em cada gesto trabalhado e ressignificado.

3. Corpo-tempo

A proposta construída para explorar esse tópico advém de Haselbach (1988). Reúno materiais, como bolas de diversos pesos e tamanhos, recortes de tecidos leves, bastões ou cabos de vassoura. Cada implemento sugere explorações diferentes. Para os tecidos, proponha a manutenção do tecido no ar, caminhando ou correndo, passando pelo corpo, explorando os diferentes níveis (alto/médio/baixo). Para as bolas, proponha que o corpo se adapte às formas das mesmas. Explore-as com as partes do corpo, manipule-as com as mãos, braços, pernas, pés, tronco, etc. Para os bastões, incentive que o corpo explore a retidão do material. Os implementos são recursos que propiciam movimentações específicas. A cada dinâmica, conclua sem o uso do recurso. Assim, novamente recorreremos a

motivações, a estratégias que mobilizem o corpo, que o coloque em ação. O tecido, a bola e o bastão são implementos que incitam o diálogo, junto com as orientações do(a) professor(a) que pode motivar os(as) alunos(as) à diversidade, à vivência, ao inusitado, ao inabitual.

Em Laban (1990), encontro as oito ações básicas de esforço, a saber: retorcer, pressionar, deslizar, flutuar, dar lambadas leves, cortar o ar, dar socos, dar pequenos toques. Para o autor, “cada um destes esforços contém três dos seis elementos do movimento: firme, ligeiro, contínuo, rápido, direto, flexível” (LABAN, 1990, p.39). Essas ações combinadas podem gerar experiências contrastantes ou análogas, mas perspective para tal dinâmica as características de cada ação, pois as mesmas podem ser contínuas ou repentinas; vigorosas ou leves. Utilize diferentes partes do corpo para identificar os segmentos que podem ser torcidos/retorcidos, faça experiências com o corpo e questione os(as) alunos(as) sobre as qualidades dessa ação: É firme? É contínua? Pode ser realizada com rapidez? É flexível? Observe as movimentações geradas a partir da vivência de uma ou mais ações combinadas. Busque o exercício da repetição, pois, aos poucos, as sequências vão sendo incorporadas e os movimentos corporais podem ganhar contornos mais expressivos, contínuos e fluidos.

Considerações Finais

A elaboração desse texto está, fortemente, articulada às experiências que me sensibilizaram ao longo das práticas propostas em diferentes contextos. Configura-se em um recorte que construiu um cenário diante de tantos outros possíveis. Como anunciei no início da escrita, o desafio inicial é considerar que, diante da diversidade, tanto de concepções existentes acerca de Dança, quanto de profissionais que atuam com essa temática, assumir uma proposição didática encerra tantas outras versões, vertentes, potencialidades.

O que observo e julgo pertinente é socializar os conhecimentos/saberes em torno da Dança que objetivem a ampliação efetiva dessa linguagem. Na minha trajetória como professora universitária, proponho a articulação entre os cursos de Dança, Artes Visuais, Educação Física, Pedagogia e outras áreas que problematizam o corpo e as suas interfaces. Perspectivo construir espaços curriculares que se ocupem de outros pensares e fazeres do corpo na medida em que o dinamismo, a velocidade e o acesso às informações não se configuram, necessariamente, em vivências/experiências que ampliem ou questionem o corpo e as suas condições de existência.

As referências para esse trabalho são indicações iniciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em/com dança, faz-se necessária a busca por outras referências sejam teóricas ou práticas para ampliar ou dar continuidade ao trabalho. Nas palavras de Fux (1983, p. 37), “A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno através do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê”. Nesse contexto, ações espontâneas, sem objetivo ou conteúdos definidos, práticas que orientam para uso da criatividade sem estímulos ou desafios podem recair na ausência de sentidos/significados.

Permeada de possibilidades e desafios na formação inicial, percorro o caminho de convencimento das potencialidades das práticas que compartilhei, uma vez que elas concorrem, no imaginário dos(as) acadêmicos(as), com as modalidades codificadas de danças que, na minha perspectiva, podem e devem ser operadas, efetivamente, por sujeitos que construam suas trajetórias a partir dessas aprendizagens. Com isso, indico limitações, pois o universo das Danças, pela sua multiplicidade e amplitude, permite-nos acessar estratos, segmentos.

Quando me mostrei receosa nas minhas convicções/práticas pedagógicas, participei de uma imersão desenvolvida no curso de Dança da Universidade Federal de

Pelotas (UFPel), em 2017. Tal atividade foi desenvolvida pela professora Márcia Strazzacappa e composta por dinâmicas do cotidiano como: acenar para uma pessoa distante, esconder-se de alguém indesejado, diferentes posições de dormir, entre outras. No final da semana de trabalho de imersão, foi construída uma sequência coreográfica notável.

Assim, encerro este trabalho como iniciei... convidando-os(as) ao desafio, assim meio dançando quase voando, ofereço uma proposta e te digo: Vem dançar!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 de abril de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2019.

GEHRES, Adriana de Faria. Dança. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). Dicionário crítico de Educação Física. 2.ed. ver. Ijuí/RS: Unijuí, 2008. p.124-125.

HASELBACH, Barbara. Dança, Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física. Rio de Janeiro/RJ: Ao livro técnico, 1988.

LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo/SP: Ícone, 1990.

OSSONA, Paulina. A educação pela dança. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo/SP: Summus, 1988.

SANTIN, Silvino. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). Dicionário crítico de educação física. 2.ed. ver. Ijuí/RS: Unijuí, 2008. p.104.

FICÇÕES E FABULAÇÕES DE NATUREZA: ENTRE NARRATIVAS DE VIAGEM, ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Renata Schlee
Caroline Leal Bonilha*

Introdução

Os artistas viajantes ficaram conhecidos por uma produção que tornou visível àqueles que permaneciam distantes as maravilhas das Américas e de outros territórios aos quais chegavam os europeus entre os séculos XVII e XVIII. Com o Brasil não foi diferente, e por aqui circularam inúmeros artistas ávidos por representar, entre outras coisas, a natureza vista como extravagante. Frans Post, artista holandês, realizou alguns dos mais importantes registros imagéticos do Brasil Colônia, mas seriam eles descrições exatas do que via o holandês? A partir da desconfiância de que toda representação traz consigo invenção, o artigo problematiza a criação da natureza a partir da pintura de paisagem, buscando, em Post e em suas influências, pistas para trilhar o caminho proposto. Interessadas também em compreender como a invenção da natureza aparece hoje em produções contemporâneas e as formas como tais pressupostos poderiam ser pensados junto à educação ambiental, o texto apresenta o trabalho do artista pelotense Fernando Duval ao lado de indicações sobre a construção de uma oficina que teve em sua produção o foco, sem que a intenção seja reproduzir o planejamento, e sim provocar o pensamento para que diferentes relações entre arte, natureza e educação ambiental possam ser inventadas.

A proposta dialoga com o entendimento de Marcos Reigota (2009, p.13) de educação ambiental como educação política, ao mesmo tempo, pensa a política também como possibilidade de invenção de outras formas de sensibilidade e de organização dos afetos. Sendo assim, compreende-se que

ações orientadas pela educação ambiental possam ser capazes de fabricar relações entre mulheres, homens e natureza a partir de perspectivas éticas e estéticas, pensando humanidade e natureza como elementos inseparáveis.

Depois de breves informações sobre os caminhos metodológicos trilhados, o texto apresenta parte das investigações sobre produção da natureza a partir da pintura de paisagem, principalmente aquela produzida por artistas viajantes que tiveram as Américas como destino entre os séculos XVII e XVIII. Do Brasil colônia para o tempo presente, perguntamo-nos como atualizar as discussões sobre natureza, arte e educação ambiental, o que é feito a partir do trabalho de Duval. Fernando Duval assume a ficção como motor potente para criação artística e inventa não só um planeta e seus habitantes humanos e não humanos, mas todo um sistema solar. A adoção da ilustração e a proximidade das criações de Duval com as histórias em quadrinho fazem de seu trabalho meio privilegiado para levar às discussões propostas para diferentes públicos, entre eles alunas e alunos do Ensino Fundamental, o que foi feito a partir da oficina comentada. Já as considerações finais, mais do que encerrar o texto, servem como provocação para que outras ações sejam pensadas.

Metodologia

Tanto a proposta da oficina quanto da elaboração do texto aqui apresentadas têm como base referências teóricas e metodológicas advindas dos estudos culturais e pós-estruturalistas. Com Michel Foucault que perseguimos o entendimento de algumas formações discursivas, onde natureza pode ser exemplo e se fez em objetivo desse encontro com alunos e alunas.

Assim, colocamos em evidência, a partir do trabalho desenvolvido, uma narrativa literária do artista Fernando Duval. Como prática cultural e na problematização de como essas

narrativas podem nos ensinar, provocamo-nos em pensamentos junto aos participantes da oficina.

Pinçando elementos das cenas enunciativas de um de seus livros, estabelecemos grupos de trabalho no desafio de pensarmos nosso próprio tempo e nos colocando em relação ao dito da obra literária apresentada que versava sobre um animal chamado Bivar.

Como nos diz Veiga-Neto (1996), quando salienta o valor de trabalharmos com Foucault:

E, assim desnudado nosso pensamento e destravada nossa ação, a Filosofia de Michel Foucault é capaz de nos oferecer espaços até então impensados porque impensáveis dentro dos esquemas tradicionais que nos aprisionavam. De certa maneira, então, podemos compreender o método em Foucault como uma atividade de desprendimento e, talvez, de libertação, segundo uma teorização capaz de indicar os melhores caminhos. Isso nada tem a ver com a noção de “método como caminho para a liberdade”; nem com a noção de *método* como experiência, como ação, como prática, como acontecimento; e com a noção de *teoria* como organização do mapa que nos mostra como é possível trilhar da melhor maneira o caminho, de passar da melhor maneira pela experiência. (p.45, grifos do autor).

Discutindo o “mundo Bivar”, questionamo-nos sobre nosso espaço-tempo, pois, ainda com Foucault (2008), lembramos que a verdade é discursivamente instituída. Verdades podem ser evidenciadas e colocadas sob suspeita; entendimentos, relacionamentos e posições de sujeitos que, através dos ditos das narrativas como prática cultural, constroem e são construídos em suas verdades.

Nesse sentido, temos como propósito evidenciar uma natureza, seus elementos humanos e não humanos, suas relações e interações, tomando-a, então, como formação discursiva e sua fabricação a partir dessas narrativas se fez potente para o entendimento de uma educação ambiental que buscamos. Assim, trataremos a educação ambiental como campo de saber que estimule o pensamento e nos desafie a desnaturalizar discursos tomados como verdades. Nossa Oficina se deu em caminhos de exercício ao pensamento. Uma educação ambiental tomada como filosofia, fazendo-nos pensar sobre as posições de sujeito que vamos assumindo diante das narrativas que se apresentam em nosso cotidiano.

Lembramos que vamos tomar a natureza como uma formação discursiva que, segundo Foucault (2002), mostra-se:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...] (p.43).

Dessa forma, o encontro com os alunos proporcionou momentos de suspeita e provocações aos modos como vamos constituindo-nos e construindo nossas verdades em nosso tempo.

Resultados e Discussões

Em entrevista à revista *Askesis* (UFSCar, 2012), o artista Paulo Tavares fala sobre a materialidade do mapa, suas fronteiras e as barreiras contemporâneas sobre os sujeitos. Além disso, afirma que a arquitetura, o urbano, o território e o meio ambiente não são meros panos de fundo sob os quais as

relações acontecem, eles são o próprio meio. Na história da arte, a ideia da natureza como meio, como protagonista, e não mais pano de fundo, aparece a partir da ascensão da pintura de paisagem holandesa no século XVII. Naquele momento, a relação entre o meio e a necessidade de mapeamento do território esteve associada a processos de apropriação. Processos semelhantes adquiriram novos significados, quando artistas passaram a atuar junto às expedições científicas enviadas às Américas.

A viagem, que antes ocorria dentro do continente europeu, foi deslocada para outros continentes. Por conta disso, Claudia Valladão de Mattos (2007) afirma que o conceito de artista viajante se refere a uma categoria específica de sujeitos: aqueles que percorreram caminhos distantes da Europa. O surgimento do termo estaria ligado ao conceito de pitoresco, criado no final do século XVIII e popularizado nos textos de William Gilpin (1724-1804) como terceira categoria estética ao lado do belo e do sublime. O termo aparece associado à natureza em sua forma inexplorada e ao prazer ocasionado por viagens realizadas sem objetivos definidos, guiadas apenas pela busca do pitoresco (MATTOS, 2007, p.409). Para a autora,

A imagem, reduzida à documentação de um trecho novo do planeta funcionava para o observador como a própria natureza, provocando o sentimento do pitoresco, ao mesmo tempo em que, como analisa Tom Mitchell em seu livro *Landscape and Power*, podia servir no processo político de domesticação das regiões colonizadas do globo. (p.410).

Citando novamente Tom Mitchell, Mattos (2009) reproduz a problematização apontada pelo autor como caminho percorrido para concepção de *Landscape and Power* (2002) e afirma que, mais importante do que compreender o que significa a pintura

de paisagem, seria entender o que ela faz e como funciona enquanto prática cultural. Para os autores, aquilo que reconhecemos como natureza não passaria de construção simbólica permeada por relações culturais, sendo assim, a paisagem não poderia ser definida como trecho de natureza, mas como representação de onde estão inscritas as relações de poder (MATTOS, 2009, p.288). Perspectiva semelhante é defendida por Vilém Flusser em texto publicado no livro “A Nuvem”, confeccionado como material de apoio para os encontros de formação de professores e mediadores da 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre (2013). O texto intitulado “A Lua”, escrito em 1979, questiona o pertencimento da mesma à classe de coisas consideradas naturais, o autor afirma que vemos a lua não apenas com os olhos, e sim com o senso comum da cultura. Nas palavras de Flusser (2013),

Vejo agora, surpreso, que a Lua, longe de ser fenômeno da natureza em vias de transformar-se em cultura, é, e sempre foi, fenômeno da cultura que está começando a transformar-se em natureza. Eis o que é, na realidade, cultura: conjunto de coisas necessárias que se tornam progressivamente mais indispensáveis. E eis o que é, na realidade, natureza: conjunto de coisas desnecessárias e dispensáveis. Natureza é produto tardio e luxo da cultura. (p.34).

A compreensão de que a pintura de paisagem não é mera representação da natureza, mas apresentação de enunciados que, por vezes, pretendem naturalizar relações de poder é um dos caminhos para a leitura das imagens produzidas por artistas que circularam pelas Américas durante o século XIX.

Os deslocamentos realizados pelos chamados artistas-cronistas-viajantes foram responsáveis pelo mapeamento tanto dos países ainda em situação de colônia como daqueles recém-independentes. Também fazia parte dos objetivos dessas

expedições, a realização de levantamentos científicos sobre a natureza, percebida como recurso a ser explorado. Tais objetivos podem ser relacionados à ideia do caminhar como primeira forma de intervenção e construção simbólica da paisagem. Para Francesco Careri (2013), caminhar seria um ato constitutivo de territórios e paisagens, além de se configurar como método de exploração e controle do meio. O autor define o deslocamento humano como processo primeiro de intervenção simbólica e estética no meio, fórmula que teria permitido habitar o mundo atribuindo significados aos espaços atravessados. O autor destaca ainda a ligação entre alterações simbólicas e concretas. Entre as primeiras, o mapeamento do espaço é associado “à capacidade de saber ver lugares no vazio e por isso a capacidade de saber dar os nomes a esses lugares” (CARERI, 2013, p.44).

A cartografia dos espaços vazios teria sido realizada por grupos nômades que recorriam a referências associadas à geografia. A apropriação simbólica do território seria, portanto, anterior a qualquer modificação física. Já o segundo movimento teria como marca a transformação concreta dos espaços através de intervenções físicas, o menir, monumento vertical de pedra de grande porte datado do período neolítico, as esculturas e a arquitetura seriam testemunhas desse processo. Já a paisagem poderia ser situada em uma zona híbrida, dependente tanto da ação simbólica como física para sua existência. Para Careri (2013),

O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e de seus significados. A presença física do homem num espaço não mapeado – e o variar das percepções que daí ele recebe ao atravessá-lo – é uma forma de transformação da paisagem que, embora não deixe sinais tangíveis modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o

espaço em si, transformando-o em lugar. O caminhar produz lugares. (p.51).

O autor argumenta, ainda, que o caminhar pode ser compreendido como ato perceptivo e criativo, capaz de gerar a leitura e a escrita do território ao mesmo tempo. Ato empreendido, também, pelos artistas viajantes que atuaram durante os séculos XVIII e XIX, produzindo outros sentidos através do deslocamento, ainda que a prática tenha se mantido como forma simbólica de apropriação do território associada, principalmente, à representação pictórica do mesmo. Esses artistas não ergueram construções nem deixaram marcas físicas nos espaços que percorreram, ainda assim, como apontado por Careri, sua passagem transformou em lugar espaços antes considerados vazios, muito embora tais espaços fossem ocupados por povos nativos.

A descrição das paisagens americanas teve como propósito o mapeamento e a observação científica de territórios, plantas, animais e humanos, tendo sido utilizada como documento que comprovava não só a presença europeia nas terras além-mar, como também o controle do território e da circulação naqueles espaços. Nesse sentido, a definição de meio elaborada por Foucault contribui para compreensão do processo. Para Foucault (2008),

O meio vai ser portanto aquilo em se faz a circulação. O meio é um conjunto de dados naturais, rios, pântanos, morros, é um conjunto de dados artificiais, aglomeração de indivíduos, aglomeração de casas, etc. O meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa que agem sobre todos que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é efeito, de um lado, vai se tornar causa de outro. (p.27).

Foucault (2008, p.28) afirma, ainda, que é o fenômeno da circulação, de suas causas e de seus efeitos, que é visado através do meio, o qual passa a ser pensado como campo de intervenção, procurando-se atingir uma série de acontecimentos produzidos por indivíduos, populações e grupos e que interferem em outros acontecimentos de tipo quase natural que ocorrem ao redor dos grupos citados.

As expedições marítimas, realizadas com autorização primeiro das metrópoles europeias e depois dos países recém-independentes, podem ser pensadas como forma de exercício de controle sobre a circulação no meio latino-americano, já que os expedicionários partiam em busca de informações que melhor permitissem a seus governos exercer poder e tirar vantagens das terras conquistadas. Dentre as expedições realizadas ainda no século XVIII, destacaram-se as três viagens através do Pacífico comandadas por James Cook para *Royal Society* e para o Estado-Maior da Armada Britânica entre 1768 e 1776 (ADES, 1997, p.43). Como forma de registro de suas descobertas, Cook chamou para integrar seu grupo “artistas que fossem capazes de representar os fenômenos naturais com objetividade e precisão de detalhes e não segundo a maneira clássica e idealística” (ADES, 1997, p.43). Ao citar a maneira clássica e idealística de forma depreciativa, James Cook fazia referência à *Royal Academy*, instituição de prestígio na formação de artistas, estabelecendo uma diferença entre a arte a serviço da ciência e a arte a ser pensada a partir de critérios específicos ao próprio campo artístico.

Como justificativa para as expedições marítimas, Ades relembra o interesse da aristocracia esclarecida pela natureza e pelo estudo dos terrenos que assumia tanto importância militar como econômica. Ades (1997) afirma que,

Foi somente com a descoberta do desconhecido que estava além da experiência europeia e face à difícil situação de verem-se obrigados a aceitar a existência e a

legitimidade dessa experiência que a arte e a ciência se tornaram objeto de interesse para questões relativas à identificação, na natureza e nos seres humanos, e que também começou a emergir a função descritiva da arte para, junto com a ciência, facilitar a percepção do mundo visível e, com isso, também a compreensão da natureza. (p.43).

Para a autora (ADES, 1997, p.42), embora muitos estilos artísticos em voga na Europa tenham se feito notar nas colônias latino-americanas, alcançaram evidência aqueles associados à “observação direta, [à] análise racional e experimental”. Contudo, a união entre arte e ciência não se restringiu à descrição do mundo, atuando também na configuração de uma realidade atravessada por relações de poder e idealizações relacionadas tanto à soberania da Europa sobre seus territórios conquistados recentemente como, mais tarde, das jovens nações latino-americanas.

O artista-cronista-viajante exerceu papel fundamental na construção discursiva não só da natureza, como também na interação entre homem e natureza. Atravessadas por tais ideias foram mantidas certas características românticas associadas à descoberta da beleza pura e inédita de lugares antes inexplorados. Tais elementos aparecem no trabalho do, já citado, Alexander von Humboldt, naturalista e grande incentivador das viagens de artistas para as Américas e da pintura de paisagem produzida por estes.

Humboldt viajou pelas Américas entre 1799 e 1804, visitou Cuba, o centro e o norte da região andina e o México, tendo sido autorizado pela Espanha a estudar aspectos geográficos, coletar espécimes e dados sobre a atmosfera e as correntes marítimas. Entre suas atribuições, também esteve o estudo das condições sociais das regiões pelas quais passou. Assim como outros viajantes, ao retornar a Europa, publicou suas observações. Para Ades (1997, p.46), uma das consequências

da missão de Humboldt foi o interesse gerado em artistas que passaram a desejar seguir seus passos, não mais apenas como parte de missões científicas, mas também patrocinados por aristocratas interessados em desvendar os mistérios do Novo Mundo.

Nesse sentido, a prática da viagem como meio de formação artística, antes restrita à própria Europa e tendo como destino principal a Itália, foi renovada e o termo artista-viajante passou a dar conta de aventuras vividas em territórios distantes. Mesmo aqueles que chegaram às Américas integrando outros grupos que não os identificados como Missões Científicas, tinham, entre seus objetivos, a descrição objetiva tanto de fenômenos naturais como dos costumes. As ilustrações realizadas pelos artistas viajantes eram consideradas documentos, daí a necessidade de precisão. Pablo Diener e Maria de Fátima Costa (2008) destacam que,

Nas expedições do Século das Luzes os lápis e pincéis eram manejados por ilustradores, documentadores. Cabia a estes a função de levar ao papel as imagens que botânicos, geógrafos, zoólogos e demais cientistas das expedições lhes indicassem. À obra do documentador não se atribuía um valor por si mesma; era uma complementação, mas essencial, à grande catalogação que os circunavegadores realizavam. Será no início do Oitocentos que este personagem vai se metamorfosear em artista. Mesmo que ainda o encontremos no interior de empresas científicas, mais e mais vão surgindo figuras que solitárias, ou ocasionalmente, em pares, viajam pelo prazer de ver e registrar, a partir de suas próprias motivações. Embora ainda não se soubesse, ali estavam os artistas-viajantes. (p.76).

Os autores afirmam ainda que, embora não tenha utilizado o termo artista-viajante, foi Humboldt quem primeiro definiu os contornos da atividade, fazendo com que, de mero ilustrador subordinado às vontades de outros profissionais, o artista buscasse autonomia em sua produção. Humboldt acreditava que cabia à pintura de paisagem, realizada por aqueles que se aventuravam pelos trópicos, a tarefa de juntar a representação dos detalhes e fragmentos em imagens completas e coerentes, combinando a exatidão das observações de formas isoladas e autenticidade nas composições de maior porte. Humboldt defendia, ainda, que, durante as viagens, era necessário criar esboços e impressões de estudos feitos a partir de observações realizadas nos locais visitados, em uma segunda etapa as obras deveriam ser criadas a partir do material antes coletado. Sob sua influência direta, artistas, como Johann Moritz Rugendas, Ferdinand Bellermann, Eduard Hildebrandt e Albert Berg escolheram a América Latina como destino de viagem (OTTERBECK, 2013, s/p). Antes de Humboldt, o pintor holandês Frans Post (1612-1680) já havia adotado método semelhante para construção de seu conjunto de imagens sobre a paisagem brasileira.

Franz Post esteve no nordeste brasileiro por apenas sete anos, entre 1637 e 1644, acompanhando, ao lado do também pintor Albert Eckhout (1610-1665), um grupo de cientistas que viera junto do governador holandês Maurício de Nassau. Post e Eckhout eram responsáveis pela documentação através de imagens da colônia, incluindo seus moradores, sua fauna e sua flora. Para Otterbeck (2013), “no grupo em torno de Maurício de Nassau, já vigorava a combinação típica de interesses políticos, econômicos e científicos, que se tornaria mais tarde típica do colonialismo” (s/p). Durante o período em que esteve no Brasil, Post produziu 18 telas, depois de retornar à Europa, continuou pintando paisagens brasileiras a partir de rascunhos e anotações que eram constantemente recombinados, totalizando 160 obras. Para Carla Mary Oliveira (2008), o caso das pinturas realizadas por Frans Post corresponde a uma situação

relacionada à possibilidade financeira vislumbrada pelo artista quando de seu retorno. Oliveira (2008) afirma que,

[...] sua produção para a corte de Nassau foi significativa, mas a maior parte de suas pinturas, feitas já depois do retorno à Europa e até o fim de sua vida, em 1680, tinham como compradores principais a burguesia neerlandesa, próspera, endinheirada, formadora de opinião e, acima de tudo, ávida consumidora de suas pinturas. Post usufruiu, talvez mais do que outros conterrâneos colegas de profissão, todas as oportunidades da Holanda de seu tempo: serviu à nobreza, viajou ao Novo Mundo, encontrou um tema praticamente exclusivo, produziu para a burguesia. Sua obra está intrinsecamente ligada ao cenário histórico em que viveu e às características da arte neerlandesa do século XVII, onde a pintura de paisagens era um gênero comum e de mercado garantido, daí a repetição constante de algumas paisagens, como as ruínas de Olinda, em sua obra. (p.06).

A produção do artista pode ser dividida em quatro fases distintas: os trabalhos produzidos durante os anos em que esteve no Brasil fazem parte da primeira; a segunda estaria marcada pelas telas pintadas nos anos seguintes ao seu retorno, por cerca de quinze anos Post se manteve fiel aos esboços feitos no Brasil, para Oliveira (2008),

A terceira fase da produção de Post, na década de 1660, representa seu período mais fértil, sua maturidade técnica, e nela se vêem suas concessões ao gosto burguês da Holanda seiscentista: ao contrário da fase anterior, em que era fiel à topografia e às paisagens que registrara no Brasil em seus

esboços, Post percebera que seus compradores desejavam cada vez mais elementos exóticos e que marcassem a diferença entre aquele estranho e distante mundo tropical e a vida ‘civilizada’ das cidades holandesas. (p.14, grifo do autor)

A quarta fase corresponde à decadência do artista, associada a problemas de saúde que antecederam sua morte. Dentre as inúmeras questões relacionadas à obra de Franz Post, ganha destaque a invenção da paisagem brasileira, na qual se hibridizam elementos da fauna, flora e topografia observados em *locu* e criações advindas de necessidades atreladas à circulação comercial de seus trabalhos. O discurso visual criado através de suas telas sobre o Brasil pôs em circulação visualidades tiveram a imagem como ponto de partida para aqueles que jamais estiveram no país. Trabalhos como *Olinda* e *Paisagem de Pernambuco* se tornaram ainda mais paradigmáticos com o decorrer do tempo e com a imprecisão de suas datas de realização, impossibilitando também situá-los em uma das três fases da carreira do artista. As duas telas tiveram sua fabricação estimada entre 1637 e 1680, dessa forma é impossível saber se Post realizou os trabalhos sendo fiel às paisagens observadas, como acontece com os painéis executados após sua volta à Europa, ou se compôs os quadros através de agenciamentos visuais a partir de seus esboços.

Para autores como Geraldo Sousa Dias (2011), Post conseguiu “traduzir o pitoresco, sem deixar de ser pictórico. Subordinando-se à realidade, soube evitar acúmulos de elementos curiosos que sobrecarregariam o quadro, comprometendo o equilíbrio compositivo” (p.08). Adjetivos que indicam relação em termos de realidade entre as telas de Post e a natureza que ele aparentemente copiava enquanto estava no Brasil são comuns, caso da análise realizada por Dias. Citando a interpretação da historiadora da arte Laura Reviglio, o autor afirma, ainda, que os trabalhos realizados no Brasil

alcançaram a essência do aspecto da natureza diante da qual o pintor se encontrava, Post teria sido capaz de, com sinceridade de emoção “livrar-se de toda superestrutura cultural, das tradições, dos convencionalismos” (DIAS, 2011, p.09). Já as telas pintadas depois de seu retorno à Europa seriam caricatas por conta da inclusão de elementos que remeteriam ao exótico, motivos que se fizeram presentes para agradar aos compradores dos trabalhos, que recorriam a Post, entre tantos outros pintores de paisagem na Holanda, justamente por conta de sua experiência e de seu conhecimento da natureza brasileira. Lembrando Claudia Valladão de Mattos (2007), as imagens criadas por artistas viajantes, independente de seus contextos de produção, passaram a funcionar como documentos da verdade, assumindo para o observador o lugar da própria natureza. Sendo assim, seria possível supor que, mais do que descrever a paisagem brasileira, Frans Post ajudou a fabricá-la.

Também é importante lembrar que os trabalhos de Post, enquanto esteve no Brasil, tiveram como propósito a documentação de aspectos relacionados à fauna, à flora, à topografia, aos tipos humanos e, talvez, mais importante, serviam como testemunha de que o empreendimento holandês estava dando certo. A presença nas telas de grupos de escravos e, em outros casos, de indígenas, que circulam de forma despreocupada, assim como as construções ao lado da exuberância da fauna e da flora, cumprem o papel de tornar visível a riqueza das terras sob domínio holandês a partir de motivações econômicas e políticas. Para Oliveira (2008, p.20),

Post não queria registrar o Brasil: seu traço interpreta o trópico através de um vocabulário pictórico pré-definido, que classifica e depura as formas dentro de cânones passíveis de reconhecimento por seus conterrâneos. O Brasil de suas pinturas é luminoso, verdejante, viçoso e, também, uma terra sem conflitos, sem mazelas. É o Brasil utópico das lendas

medievais europeias, a terra sem males que espera os viajantes para dar-lhes prazer, deleite e riqueza [...] (p.20).

O Brasil narrado pelas pinturas de paisagem de Frans Post poderia então ser pensado como construção fictícia e não como real? Para Jacques Rancière (2014), os dois elementos não são dicotômicos, o autor argumenta que o real é sempre objeto da ficção, de uma “construção do espaço no qual se entrelaçam o visível, o dizível e o factível” (p.74). Já para Foucault (2009), a ficção e a fábula fazem parte de obras narrativas. Considerando também os mais diferentes tipos de trabalhos artísticos como narrativas, torna-se possível pensar as obras de Frans Post e de outros artistas, como Fernando Duval, como fabulações visuais, repletas de ficção, embora a ficção fique mais evidente no trabalho no segundo caso. Vejam um exemplo:

As condições climáticas existentes no planeta Fahadoika são extremas: variam entre invernos muito frios, seguidos por invernos ainda mais frios e verões escaldantes sucedidos por uma estação ainda mais quente. Tais condições tornaram a vida impossível em quase toda extensão de Fahadoika, com exceção de um continente chamado por seus habitantes de Wasthavastahunn.

Os Wasthianos possuem apenas uma instituição encarregada da preservação da natureza: o museu. Nele estão preservados espécimes tanto da flora quanto da fauna do planeta. (DUVAL, 2013, p.XX).

O texto descreve algumas das características atribuídas pelo artista Fernando Duval a um planeta inventado por ele. Dentre os muitos elementos estranhos desse universo, chama atenção o fato da preservação da natureza ser responsabilidade de um museu. O que isso significa? Talvez

nos indique que, em Wasthavastahunn, o importante é manter um catálogo de plantas e animais que possa ser consultado por seus habitantes e também pelas futuras gerações. Se assim for, surge outra pergunta: mas e a vida, e a relação entre mulheres, homens e natureza? Quais são os espaços que humanidade e natureza ocupam nesse planeta? A indagação não diz respeito somente a um universo imaginário, e sim ao nosso planeta e às relações que estabelecemos com a natureza. A prática promovida pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia, no ano de 2016, foi pensada justamente para pôr em movimento questões como as apresentadas anteriormente.

O artista gaúcho Fernando Duval vive e trabalha no Rio de Janeiro desde 1950. Lá ele desenvolve suas criações, que circulam entre o campo da arte, da ilustração e da literatura. O universo criado por Duval, que surge em seu trabalho nos anos finais da década de 50, inclui a descrição de uma galáxia, de um planeta e de um continente. Também são apresentadas características do sistema solar, no qual se encontra o planeta Fahadoika e das paisagens, incluindo fauna e flora do único continente habitado nesse lugar chamado de Wasthavastahunn. As personagens que circulam por esse universo são igualmente detalhadas pelo artista.

No livro infanto-juvenil **Bivar – Em Busca de um Animal que Nunca Existiu**, a história é apresentada por um professor que circula pelo continente imaginário fazendo palestras sobre um misterioso animal, o bivar. O professor mostra, em suas palestras, detalhes da anatomia e do comportamento do bivar, além de fazer um levantamento sobre as expedições realizadas em sua procura. O detalhe central da história é o que o bivar nunca foi encontrado. Será ele fruto da imaginação dos habitantes de Wasthavastahunn? Ou será que está extinto? O livro não traz respostas.

O universo criado por Duval possibilita diversas aproximações, podemos lembrar, junto com alunas e alunos de outras sagas que também criam e descrevem seus cenários

onde estão incluídos planetas com sistemas atmosféricos específicos, espécies animais e vegetais diferentes daquelas que conhecemos e outras formas de vida semelhantes à humana. A cultura visual, incluindo o cinema, as histórias em quadrinhos e os jogos estão repletos desses exemplos. E se contássemos a respeito das muitas espécies de animais e plantas que já não existem mais em nosso próprio planeta? E todas as outras que estão ameaçadas de extinção? Quantos animais fantásticos que sequer conhecemos!

A descrição da riqueza ecológica do nosso ecossistema pode servir como apoio para discutirmos em sala de aula a importância da educação ambiental. Ou será que, como os habitantes do planeta Fãhãdoika, pensamos que a natureza é artigo de museu ou reserva ecológica, que deve ser catalogada e apreciada apenas de longe, separada de nós?

Para Ana Godoy (2007), animais e humanos “não cessam de extrair mundos do mundo” (p.83), fazendo com que o meio que habitam não seja nunca anterior ao próprio corpo, assim, a autora entende cada animal ou humano como um ponto de vista. Ao pensar a ecologia, ela propõe,

Ao tomarmos a ecologia como material de invenção, fazendo-a bifurcar e variar continuamente, busca-se destituir o sentido da/na ecologia explodindo o princípio de inteligibilidade da casa e deste modo abrindo-a para a invenção, para novas possibilidades de funcionamento por meio das quais se afirmam existências singulares, únicas, potentes o bastante para investir em experimentações que propiciem a invenção de percursos de pensamento e vida, de modos de existência que confrontem o estabelecido e o senso comum que tenta, não sem violência, recobri-los. (GODOY, 2007, p.85-86).

Para Jacques Rancière (2009, p.17), as práticas artísticas são maneiras de fazer que intervêm nas maneiras de ser e nas formas de visibilidade. O autor afirma, ainda, que o real precisa ser ficcionado para ser pensado (RANCIÈRE, 2009, p.58). Ao produzir visualmente um planeta e seus habitantes, humanos e não humanos, Fernando Duval ficcionaliza a relação entre humanidade e natureza. Para Rancière (2009), “A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ficções, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”. (p.59).

Considerações Finais

Para realização da oficina, foram utilizadas imagens retiradas do livro de Duval. Partes selecionadas da história foram narradas, sendo solicitado posteriormente que alunas e alunos presentes criassem seus próprios animais assim como os ambientes habitados por esses seres. Embora questões relacionadas aos artistas viajantes e a forma de construção das pinturas de paisagens que ainda hoje representam o Brasil não tenham sido levantadas, a proposta teve a intenção de deslocar, de produzir outra lógica ao pensar a relação que temos com a natureza.

Nosso texto neste artigo, assim como nossa oficina com os alunos e as alunas, tomaram as narrativas como elementos que participam de estratégias discursivas e, portanto, colaboram na legitimação, ou não, de algumas formações discursivas tomadas como verdades.

Com a perspectiva foucaultiana, pudemos pensar algumas práticas culturais como uma construção discursiva e, assim, buscamos, nos encontros com os participantes, descrever relações e identificar elementos em sua composição na problematização de uma natureza. Nesse contexto, propusemos discussões pertinentes ao campo da educação ambiental, potencializando-se a partir do pensar das posições

de sujeito que vamos assumindo a partir das cenas enunciativas.

Referências

DIAS, Geraldo Souza. A visão do paraíso e Frans Post: uma reavaliação em vista da prática pictórica contemporânea. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da (Org.). Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p.3590-3605.

DIENER, Pablo. A pintura de paisagem na obra de artistas viajantes: o conceito artístico de Johann Moritz Rugendas. In: Paisagem nas Américas – Pinturas da Terra do Fogo ao Ártico (Catálogo), 2016, p.57-61.

DUVAL, Fernando. Bivar – Em busca de um animal que nunca existiu. Porto Alegre: Projeto, 2013.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. Por traz da fabula. In: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Col. Ditos e Escritos III. São Paulo: Forense Universitária, 2015.

_____. Microfísica do Poder. São Paulo: Graal, 2008.

GODOY, Ana. Uma estranha ecologia: composição de forças e de afetos. Revista Ponto e Vírgula, n.2, 2007, p.81-96.

MATTOS, Claudia Valladão de. Artistas viajantes nas fronteiras da história da arte. In: Anais do III Encontro de História da Arte, IFCH / UNICAMP, 2007, p.409-417.

OLIVEIRA, Carla Mary S. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Janszoon Post: Documento ou invenção do Novo Mundo? Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: Poderes e Sociedades, 2008, p.01 a 23. Disponível em: <<http://cvc.instituto->

camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/carla_mary_oliveira.pdf
>. Acesso em: 25 ago. 2017.

OTTERBECK, Christoph. Sobre expedições científicas e experimentos estéticos. Disponível em: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/159/pt11280315.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do sensível. São Paulo: 34, 2009.

_____. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SORIA, Maricela Dorantes. El ferrocarril como emblema de progreso: el Puente de Metlac. In: BITÁCORA ARQUITECTURA. Revista da Facultad de Arquitectura da Universidad Nacional Autónoma do México, n. 34, 2016, p.32-41.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.17, n.2, 1996. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/curriculo-disciplina-interdisciplinaridade>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

A LINGUAGEM TEATRAL NO AMBIENTE ESCOLAR

*Luciana Netto Dolci
Pauline Apolinário Czarneski*

Introdução

A educação é um processo eminentemente humano e tem por objetivo desenvolver o aluno nas mais diversas dimensões, para que ele seja cada vez mais valorizado como agente de sua história e estimulado na construção do próprio conhecimento. Acreditamos na educação por meio da linguagem teatral, e, na condição de educadoras, percebemos que é necessário fomentar meios que propiciem o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Educar é possibilitar ao aluno o ambiente favorável à criação e à elaboração próprias, e o Teatro propicia a oportunidade para criar, recriar, pensar, escrever e representar um personagem nascido de sua imaginação.

A expressão pessoal é adquirida ao longo do processo educativo, visto que essa expressão constitui o encontro consigo mesmo, o desenvolvimento das capacidades individuais até o limite da realização da personalidade. Iniciada no lar, essa busca é contínua na escola e na vida. Na escola, um dos caminhos à busca de realização pessoal pode ser por meio do exercício do Teatro, que consiste na representação de situações, ideias, fatos ou problemas que fazem parte do cotidiano do aluno e de seu interesse de debate. No Teatro, os alunos podem expor todos os sentimentos, angústias e emoções. Parte-se do pressuposto de que os educandos têm um potencial a ser descoberto e necessitam ser estimulados para que aflore todo o conhecimento individual e, nesse sentido, o Teatro é uma linguagem valiosa.

Nesse texto, abordaremos duas pesquisas que foram realizadas em tempos e lugares distintos, com o objetivo de compreender a influência da Educação Estética a partir da

linguagem teatral na aprendizagem dos alunos, identificando os aspectos que são desenvolvidos nos alunos por meio do trabalho com o Teatro na sala de aula. Esse trabalho privilegia o olhar que focaliza a intersecção dos componentes: Educação, Teatro e aluno. Acreditamos no processo educativo como meio para desenvolver o aluno, possibilitando-lhe adquirir conhecimento, construir o próprio saber e evoluir como ser humano, diferenciando-se dos que não têm a oportunidade de passar por tal processo. Aliamos o Teatro à Educação por ser uma atividade que proporciona ao aluno novas experiências normalmente não observadas em outras disciplinas, oportunizando ao aluno saber com maior clareza quem ele é e qual o seu papel no mundo. Percebemos que dedicar um olhar aprimorado sobre estes três componentes é uma forma de repensar o ambiente da sala de aula, a fim de estabelecer caminhos que instiguem aos alunos a construção do conhecimento na busca incansável por uma sociedade mais justa, solidária e fraterna entre os sujeitos.

Teatro e Educação deveriam ser inseparáveis, visto que, por meio da Arte Cênica, o educando amplia a sua capacidade de pensar, de criar e recriar sua própria vivência, sempre partindo de dados concretos e ambientados num contexto contemporâneo e social. Ao inserir o Teatro no meio escolar, é possível oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades. O objetivo é trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, sua percepção, sua expressão, sua criatividade e sua sensibilidade, favorecendo, assim, a ampliação de seus referenciais de mundo.

Com esse texto, esperamos contribuir com a prática pedagógica dos professores que pretendem trabalhar com o Teatro, auxiliando-os a verificar os aspectos que são desenvolvidos no aluno por meio da linguagem teatral, reforçando os aspectos já existentes na literatura especializada sobre o tema e os encontrados a partir das investigações realizadas. Almejamos também que as pesquisas apresentadas nesse texto ajudem os professores em geral, na sua prática

pedagógica, estimulando-os a inserir o Teatro no meio escolar como uma linguagem que promove o desenvolvimento dos alunos, trazendo benefícios para a vida destes.

Educação Estética: O Teatro na Escola

Acreditamos na importância da Educação Estética para a formação humana, pois a concepção estética em Marx, evidenciada nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (2010a) e compartilhada por Sánchez Vázquez, em seu livro **As Ideias Estéticas de Marx** (2010), procura compreender os antagonismos sociais e a arte como uma forma de superação da alienação¹ da consciência humana. Assim, Sánchez Vázquez (2010) esclarece que “a estética marxista busca conceitualizar o que é não assinalar o que deve ser. Não traça normas ou regras de criação. É incompatível, por isso, normativismo” (p.102). Compreendemos que, para Marx, a estética é libertação, transformação, práxis revolucionária, desalienação, enfim, é a educação da consciência que propicia as transformações necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos.

Um dos desafios da educação é propiciar, em um primeiro momento, o desenvolvimento da liberdade criadora no sujeito, a fim de que consiga promover a constituição do sujeito crítico, atingindo, como consequência, a superação da percepção de mundo puramente racional. Vale dizer que a educação precisa dar oportunidade de o sujeito conseguir se emancipar da homogeneização globalizante, de um imaginário padronizado pelos meios de comunicação e por valores oriundos da indústria cultural.

1 O termo alienação a que nos referimos é o mesmo adotado por Marx e significa a realização de uma ação de transferência, carregando consigo o sentido da exteriorização, momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação (MARX, 2010a).

Percebemos, por meio das nossas práticas docentes e de pesquisas realizadas, que, em algumas escolas, deixou-se de dar espaço à emoção, ao afeto, ao ato de criar, ao cuidado com o outro. É nesses casos, mais especificamente, que concentramos os nossos estudos, pois acreditamos que a Educação Estética é capaz de desenvolver a atividade criadora nos sujeitos, de promover a “emancipação completa das qualidades e sentidos humanos” (MARX, 2010, p.109). Nesse sentido, na escola é o momento adequado de instigar tal desenvolvimento, revendo os conceitos e pré-conceitos já construídos e avançando para uma nova dimensão à vida humana.

Em nossa concepção, o professor que trabalha voltado às artes, neste caso, ao Teatro, é um profissional que acredita em uma educação estética. Para isso, é necessário se munir dos pensares de Estévez, quando ele elenca que a educação estética se encontra na interação na qual o sujeito é detentor de uma vontade de conhecer o belo, nas relações que se apresentam diante dos olhos. Em outras palavras, o professor que busca trabalhar as questões estéticas com seus alunos precisa diagnosticar se esta relação com os pares e com o meio se dá de maneira a contemplar o belo, de admirar, pois a beleza do externo possibilita com que admiremos a beleza interna (ESTÉVEZ, 2003).

Ainda concordamos com Estévez (2003), quando este assinala que a formação integral da personalidade “requer o desenvolvimento de elevados sentimentos estéticos que se projetam na atividade humana” (p.56-57). Assim, a educação estética permite construir uma concepção de mundo, delineando “as normas sociais no profundo mundo psicológico-emocional do indivíduo, a fim de que se convertam em normas de sua conduta” (p.56-57). Um dos objetivos essenciais da educação estética é, justamente, o desenvolvimento das capacidades criativas da personalidade em todas as redes de relações do sujeito, como processo efetivo de se constituir na e

como parte da natureza, em um movimento profundo e radicalmente humanizador.

Compreendemos que a educação estética trata de desenvolver nos alunos a capacidade para se admirar diante do belo e se indignar diante do hediondo. Sendo assim, esse trabalho, voltado à apreciação e construção das artes, encontra-se diretamente ligado a esta concepção. Embasando esta nossa compreensão sobre educação estética, trazemos Estévez (2003), que afirma nosso pensamento quando diz que a educação estética com “seus inesgotáveis impulsos criadores” é capaz de “orientá-los a novas buscas e descobertas” (p.81).

Pensando nessa perspectiva de educação estética, é possível perceber, nas palavras acima expostas, que está longe do julgamento do desenho esteticamente bonito ou da estética superficial, dos tratamentos de beleza, os quais compreendem atualmente a conhecida ditadura da moda, que determina o belo ou o feio, usando a estética como nomenclatura. Esta estética que nos acompanhou na escrita deste trabalho e que defendemos se refere a ter a capacidade de olhar a vida de uma maneira crítica, buscar sempre os aspectos admiráveis de cada elemento pertencente ao cotidiano, sendo estes belos ou não, desenvolver esta capacidade de observação e expor sua opinião. Ter a possibilidade de mentalizar e absorver o que há no ambiente, elucidando o que há de bom e de não tão bom, sendo crítico com o que provoca algum sentimento no seu eu, pois somente dessa maneira o indivíduo externará o que tem de mais belo dentro de si.

Acreditamos que um profissional da educação que objetive um trabalho voltado a este foco, que consiga observar e buscar o belo nas pequenas coisas, pode sim contribuir no desenvolvimento do pensar estético nas crianças e possibilitará uma reflexão sobre uma nova maneira de ver a vida, mais bonita e convidativa a experienciar novas vivências construtivas. Para além disso, estará contribuindo para esse novo meio de olhar a realidade, a tão mencionada atualmente

criticidade, que é essencial à educação e que surge a partir de um desvelamento da sociedade e realidade, por meio de um olhar profundo da realidade.

Segundo Belinky e Gouveia (1990), entre as várias funções do Teatro para crianças e adolescentes, uma das mais importantes, talvez a mais significativa, é a função de educar. Para os autores, educar é fornecer os instrumentos intelectuais, morais e éticos necessários à criança, visando a sua integração individual, familiar e social, de forma consciente e responsável. Nessa concepção, o Teatro se torna uma forma de educar que, ao invés de “fazer a cabeça” do aluno, “abre a cabeça” do educando, tornando-o apto a avaliar por si mesmo o “bom” e o “mau”, o “certo” e o “errado”.

O Teatro é um espetáculo que, para alcançar êxito, exige a partilha de ideias entre os alunos-atores e o professor-diretor, propiciando a todos do grupo opinarem e darem sugestões. É preciso que haja comunhão de todos os integrantes, ou seja, uma simbiose, e que estes realizem com prazer o ato de representar. Também percebemos que o Teatro possibilita o momento de valorizar a heterogeneidade, isto é, as diferenças, de forma qualitativa, visto que o Teatro é uma atividade completa, pois desenvolve nos alunos a capacidade de criação, análise, crítica e interpretação, unindo-os ao todo circundante.

Spritzer (2003) salienta que o Teatro estimula o diálogo e o questionamento, pois é uma atividade artística que ocorre na partilha com os outros alunos-atores participantes do grupo. Desse modo, é fomentada a socialização entre os alunos e, segundo Silva (2000), essa integração se dá por meio de emoção, sentimento e dedicação partilhados.

De acordo com Boal (1996), “o Teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação” (p.27). Com isso, ao se ver, percebe o que é, o que não é e imagina o que pode vir a ser. Sendo assim, existe um reconhecimento de si próprio, pois o Teatro permite ao sujeito

observar a si mesmo, em ação, em atividade. Permite-lhe também imaginar situações e modos ao seu agir, analisar alternativas. Desse maneira, o autor aborda que o aluno-ator percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir com a sua aprendizagem e construção do conhecimento.

Ao participar do Teatro, o aluno aprende a se conhecer e a se aceitar, pois ele reconhece as suas dificuldades, tentando superá-las, bem como as qualidades. Para Silva (2000), o aluno organiza os seus afetos, (re)construindo seus sentimentos e suas emoções, recuperando a autoestima. O conhecimento de si desperta a confiança de cada aluno em relação a si mesmo, favorecendo que o educando se sinta valorizado e capaz de se integrar ao grupo de Teatro, realizando com destreza e satisfação o ato de representar.

Conforme Reverbel (1997), o Teatro propicia ao aluno superar a timidez, porém, para que o aluno se sinta seguro em interpretar um personagem, diversas oportunidades devem ser oferecidas em um clima adequado para a atuação, pois cada estudante cria na medida de suas possibilidades. Nesse sentido, o Teatro desempenha um papel importante na vida dos alunos, pois eles expressam os seus sentimentos e as suas emoções por meio do personagem. Ao serem assistidos pelo público, sentem-se mais confiantes e seguros de que são capazes de manter uma plateia atenta, olhando-os, enxergando-os e admirando o que eles estão apresentando. Esse tipo de expressão estimula a autoconfiança e proporciona uma base para a vida adulta desses educandos.

De acordo com Brook (2002), os alunos-atores geralmente são inseguros e sensíveis, por isso devem ser protegidos pelo silêncio, pela intimidade dos ensaios e pelo segredo das encenações. “Havendo essa segurança, pode-se experimentar livremente cometer erros com a certeza de que fora das quatro paredes ninguém vai ficar sabendo” (p.86). A partir desse instante, o aluno começa a sentir a força que o ajuda a se abrir

emocional e expressivamente, tanto para si mesmo como para os outros.

Sob esse aspecto, é importante salientar que o Teatro trabalha o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, sua percepção, sua expressão e sua criatividade. Sendo assim, tem-se a pessoa como totalidade.

O Teatro é uma das expressões mais antigas, belas e vigorosas da cultura humana. Tem a força do sonho, da fantasia do jogo do faz de conta, brinquedo que todo homem carrega consigo pela vida. Nesse sentido, Belinky e Gouveia (1990) acreditam que educar um aluno é integrar a sua personalidade à sociedade, sem prejuízo de senso crítico, é iniciar o processo de maturação que se prolonga por toda a existência do indivíduo. Tal integração e amadurecimento requerem uma harmonia perfeita entre o intelecto e as emoções; emoções que precisam de treino, e este treino das emoções só pode ser conseguido através da participação efetiva em experiências pessoais verdadeiras. A integração e o amadurecimento da personalidade avançam um passo a cada experiência estética fornecida pelo Teatro. Quanto mais verdadeira e autêntica for a experiência estética, tanto mais profundo é o resultado educativo.

Utilizar a linguagem teatral aliada à educação oportuniza aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, favorecendo a liberdade de expressão, permitindo, assim, o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, além de ser uma maneira satisfatória de aprender e desenvolver as habilidades. O Teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo que os cerca. O aluno fica mais receptivo e aplica, simultaneamente, a linguagem escrita, oral, dramática e corporal. Embora existam diretores que encenam textos de obras literárias, trazendo cultura para o povo que não tem acesso a livros, há aqueles que trabalham com textos criados pelos alunos, favorecendo-lhes a criatividade e a imaginação. Para Dolci (2003), nessa segunda alternativa, valoriza-se a

produção própria do educando, visto que ele contracenando e revela a sua vivência de mundo.

As atividades de expressão propostas aos alunos devem estar inscritas em um contexto contemporâneo e social, propiciando a interação do aluno com o meio. O aluno pensa, cria e recria a partir de dados concretos de sua própria vivência. A linguagem empregada é aquela que o aluno utiliza para exprimir seus sentimentos, seus pensamentos e suas emoções. Reverbel (1997) afirma que utilizar o Teatro como forma de educar é um estímulo incomparável, não há um só momento em que a imaginação não seja convocada para criar espontaneamente as atitudes, os gestos, os acessórios cênicos necessários para o êxito do espetáculo. O Teatro propicia a discussão criadora, pois, para Freire (1980), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora”. (p.96).

Ainda conforme Reverbel (1997), a origem de toda a atividade educativa está nas ações impulsivas do educando, uma vez que as atividades de expressão desenvolvem a personalidade por meio da espontaneidade, formam-na por intermédio da cultura e se inscrevem num contexto social. É percebido que, somente num clima de liberdade, o aluno libera suas potencialidades afetivas, intelectuais e físicas. O meio natural do estudo para a criança e o adolescente é o Teatro. O aluno aprende atuando. Nesse sentido, reforçamos dizendo que o Teatro permite esta liberdade de expressão, de convivência e de opinião.

Segundo Spolin (2001), a improvisação nasce do encontro, da atuação, surge da coesão de um aluno com o outro. A improvisação resulta do processo de construção do conhecimento do aluno, bem como de quando ele vivencia experiências diversas e aprimora a espontaneidade e a intuição. Para Icle (2002), improvisar é a ação física no momento presente, é agir de forma não determinada na solução de um problema. Ao improvisar, o aluno-ator encontra “a

medida de equilíbrio entre o pensamento racional e o pensamento simbólico, colocando em prática o pensamento-ação” (p.27).

Conforme Dolci (2001), embora o Teatro trabalhe com um texto pronto, algo estabelecido e que será memorizado e ensaiado por atores, nenhum dia é igual ao outro. Há situações em que os atores precisam improvisar por diferentes razões: esquecimento de uma fala, interferência do cenário ou, até mesmo, da plateia. O ator se encontra sozinho em cena e precisa sair desta situação conflitante sem que alguém perceba que houve uma falha, isso é romper com a rotina, desestruturar o que estava equilibrado. É muito importante, nesse momento, a presença de palco e a colaboração dos atores que estão em cena, por isso, o espírito de grupo precisa ser o mais íntegro possível. O Teatro é um espetáculo que, para alcançar êxito, exige o compartilhar de ideias entre os atores e o diretor, propiciando a todos do grupo opinarem e darem sugestões. É preciso que haja uma comunhão de todos os integrantes e que estes realizem com prazer o ato de representar.

Podemos ver que Reverbel (1997) assim se expressa com relação ao que está sendo exposto: “É preciso lutar para que o Teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola” (p.168). De acordo com os autores Belinky e Gouveia (1990), uma das principais finalidades do Teatro na escola é a de que todos os acontecimentos do palco passem a fazer parte do subconsciente do aluno, constituindo engramas e contribuindo para a formação de ideias, emoções e sensações, que têm, posteriormente, uma participação na inteligência, na sensibilidade e no comportamento da pessoa adulta.

Conforme Ostrower (2001), criar é uma realidade nova, compartilhada e vivenciada no fazer. Para a autora, no ato de criar, aflora um sentimento de desenvolvimento interior em que o aluno desperta para a vida. Nesse sentido, ressaltamos que a criatividade é uma doação, a qual exige a capacidade de dar e de receber. Sendo assim, ao criar, o aluno está reestruturando

e ampliando a própria produtividade, pois, o educando ordena e interpreta os fenômenos de determinada maneira, partindo de uma motivação interior. Segundo Ostrower (2001), a criatividade está intimamente associada à imaginação, bem como “imaginar é um pensar específico sobre um fazer concreto” (p.32). Desse modo, nas palavras de Freire (1996), o “bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do pensamento” (p.96).

Reverbel (1997) salienta que ao aluno, ao ter liberdade para criar coletivamente as peças teatrais a partir de temas do seu interesse, é propiciada a autoexpressão, permitindo-lhe que explore todas as formas de comunicação humana, pois criatividade e liberdade são inseparáveis para a prática teatral no meio escolar. Associamos a espontaneidade ao fato de que o aluno deve ser livre nos seus pensamentos, nas suas perspectivas e nos seus propósitos. Cabe salientar que, segundo Ostrower (2001), ser espontâneo é ser coerente com tudo o que o rodeia, bem como deve ser uma forma de autonomia interior, de tomada de decisão e, também, de liberdade de ação frente às possibilidades de (re)criar e (re)construir o próprio conhecimento. Desse modo, Read (2001) endossa a premissa, salientando que espontaneidade está relacionada com “inspiração – exteriorização livremente das atividades mentais –, criação e invenção” (p.122). Assim sendo, para o autor, a espontaneidade é realizar concretamente algo, sem restrições e contenções.

Conforme Spolin (2001), a espontaneidade é o momento de descobrir o inesperado, de experimentar e de expressar o que é verdadeiro. Desse modo, o aluno deve ser espontâneo nas suas convicções, pois, somente dessa forma, ele será coerente com ele próprio e estará construindo o seu saber de maneira autêntica. Sob este aspecto, Slade (1978) acrescenta que o aluno integrante do Teatro possui uma oralidade mais clara, concisa e audível, bem como apresenta uma melhoria no fluxo de linguagem. Dessa forma, Porcher (1982) assinala que a

expressão dramática é um meio que favorece o aperfeiçoamento da oralidade.

Para Dolci (2003), o aluno que participa do Teatro argumenta na oralidade de forma fluente, montando um raciocínio completo ao longo da fala. Ele aprende a se expressar com clareza na exposição das ideias, apresentando explicação coerente e desembaraço na defesa de sua opinião. No que tange à expressão corporal, Boal (1998) acredita que os alunos-atores devem apresentar uma linguagem corporal que exprima com clareza as ideologias, o trabalho e a função social dos seus personagens, por meio dos seus movimentos e gestos. Spritzer (2003) ressalta que o Teatro desenvolve no aluno-ator a consciência do que seu corpo está expressando, pois ele trabalha sempre com ele próprio como produto de sua criação.

Conforme Silva (2000), o Teatro permite ao aluno aprender por meio do corpo. Aprender a conhecer com e pelo corpo exige liberdade para que o aluno consiga deixar fluir todos os sentimentos existentes para poder criar e se recriar. Complementamos com a ideia de Azevedo (2002) de que é preciso agir com liberdade para que o aluno consiga agir pelos próprios passos e optar pela direção mais adequada, fazendo-se necessário “perceber as informações vindas do corpo, ouvindo-as, respeitando-as e reagindo segundo suas manifestações” (p.140).

Leal (2000) afirma que o Teatro oferece novos modos de aprender, em que existe um fluxo permanente de interesse, diferente do fluxo sincopado pela matéria que caracteriza a turma da escola. O Teatro é uma forma de base da expressão do homem, uma linguagem, e está no espaço dos fluxos lúdicos infantis, necessário às visibilidades que a criança vai tendo através das linguagens expressivas. É importante para a vida das crianças e, mais tarde, dos adolescentes e dos adultos, não perder os seus fluxos lúdicos, mas canalizá-los para essas linguagens expressivas. Buscamos, sempre, no caminho da

Arte, especialmente no Teatro, a maneira de nos mantermos em vigília às inalienáveis subjetividades.

Metodologia

A pesquisa qualitativa que desenvolvemos é de orientação sócio-histórica, assim, a base teórica e a abordagem teórico-metodológica estão alicerçadas em autores como Freitas (2002), Vygotsky (2000) e Molon (2008). Escolhemos a pesquisa sócio-histórica, pois propicia meios para (re)pensar o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e os internos, considerando o sujeito com as suas relações no ambiente onde atua. Preocupamo-nos em entender e “estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002, p.22). Vale reforçar que o homem é um sujeito histórico, social e caracterizado por uma cultura capaz de produzir e reproduzir a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela.

A pesquisa qualitativa, baseada na perspectiva sócio-histórica, destaca a compreensão dos “fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p.21). Sendo assim, “a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p.21). Salientamos que investigar uma situação historicamente significa estudá-la no processo de mudança, na trajetória dialética, percorrendo os caminhos e os espaços que possibilitam compreender o processo de desenvolvimento da situação investigada nas suas fases, desvelando a sua natureza, trajetória e gênese, pois o movimento permite que o humano se mostre como é, “assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (VYGOTSKY, 2000, p.86).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi importante constituir todo o processo de produção do conhecimento, ou seja, todas as etapas,

desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade [...], passando pela produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões (MOLON, 2008, p.58).

Para compreender esse processo, foi preciso uma aproximação com o objeto de investigação, realizamos uma imersão no campo deste estudo, a fim de obter uma familiarização com o ambiente e com os sujeitos investigados (FREITAS, 2002). De acordo com Molon (2008), não se pode pensar em separar o sujeito das suas relações sociais, a ação de sua história e nem os aspectos intelectuais dos afetivos, pois se trata de um processo dinâmico, que procura a essência e as causas dos fenômenos em movimento.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 25 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, seis professoras que trabalham com o Teatro no Ensino Médio e seis alunos pertencentes ao primeiro ano do Ensino Médio e que estão inseridos nos grupos de Teatro das suas escolas com as respectivas professoras participantes desta investigação. Vale esclarecer que estas duas pesquisas foram realizadas em tempos e lugares distintos. Uma pesquisa foi desenvolvida no quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, na cidade do Rio Grande/RS, e a outra pesquisa foi desenvolvida em seis escolas, sendo três escolas públicas e três privadas, na cidade de Porto Alegre/RS. Estas pesquisas tiveram um intervalo de dez anos entre a primeira e a segunda investigação.

O método de coleta de dados das pesquisas possui um conjunto de instrumentos composto por entrevistas, observações e conversas coletivas com os referidos sujeitos.

Elaboramos algumas perguntas para as entrevistas, porém, para este trabalho, selecionamos apenas as que estão de acordo com o escopo desta investigação. Para os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental participantes da prática teatral foram selecionadas as seguintes questões: (1) O que o Teatro significou para ti? e (2) Durante a construção da peça de Teatro, o que tu mais gostastes de fazer?.

No que diz respeito aos especialistas, ou seja, professores que trabalham com Teatro na sala de aula, selecionamos as questões, a saber: (1) Com a tua prática docente, tu percebes se existe alguma influência do Teatro no desenvolvimento do aluno?; (2) Na tua opinião, existem alguns aspectos que são mais desenvolvidos nos alunos por meio do Teatro? (3) Percebes que fazer Teatro produz alguma mudança nas atitudes éticas dos alunos? Descreve se ocorreram algumas mudanças. Da mesma forma, selecionamos as questões da entrevista que foram realizadas com seis alunos do Ensino Médio que pertencem ao Teatro: (1) Percebes se existe alguma influência do Teatro no teu desenvolvimento? (2) Na tua opinião, existem alguns aspectos que são mais desenvolvidos por meio do Teatro? (3) Percebes que fazer Teatro produz alguma mudança nas tuas atitudes éticas? Descreve se ocorreram algumas mudanças.

Escolhemos a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados das referidas pesquisas e que emergiu a seguinte categoria: o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, corporal e sensitiva potencializada pelo Teatro no ambiente escolar. Na sequência, apresentaremos as análises dos resultados das pesquisas realizadas.

Resultados da pesquisa

A importância em pesquisar o Teatro na Educação consiste em verificar e esclarecer os prováveis benefícios que a atividade teatral traz para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, há alguns anos, estamos nos dedicando em desenvolver estudos e pesquisas que elucidem o impacto da linguagem teatral na sala de aula.

Nessa seção, apresentamos os resultados obtidos a partir das análises das entrevistas com os professores e com os alunos participantes de ambas as pesquisas, buscando contemplar o objetivo desse estudo, que é compreender a influência da Educação Estética a partir da linguagem teatral na aprendizagem dos alunos, identificando os aspectos que são desenvolvidos nos educandos por meio do trabalho com o Teatro. Ao longo das análises, apresentamos breves verbalizações extraídas das entrevistas, a título de ilustrar depoimentos. Elas são identificadas por siglas como E1, em que a letra E trata das entrevistas com os professores, bem como A1EF e A1EM, em que a letra A se refere a entrevistas com alunos e o número representa a sequência em que estas foram selecionadas. As letras EF correspondem aos alunos do Ensino Fundamental e EM aos alunos do Ensino Médio. Em alguns casos, há mais de uma entrevista verbalizando ideias semelhantes, porém com palavras equivalentes, para estes colocamos a sigla da entrevista escolhida para a citação em destaque e após acrescentamos as siglas similares. É válido esclarecer que se utiliza a palavra especialista para identificar os entrevistados que se dedicam ao ofício de professor de Teatro por um período não inferior a cinco anos.

O desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, corporal e sensitiva potencializada pelo Teatro no ambiente escolar

Iniciamos as discussões ressaltando uma questão encontrada nos relatos de todos os especialistas e alunos entrevistados, que se refere ao desenvolvimento cognitivo,

emocional, pessoal, intelectual e corporal, como se registra nesta seção, em que iremos entrelaçando os resultados encontrados em ambas as pesquisas e que respondem ao objetivo deste estudo.

Vale destacar que cabe aos alunos a criação do personagem, das cenas teatrais e do espetáculo. Percebendo e observando o cotidiano, estes registram as características humanas com o propósito de criar as cenas teatrais. Como evidenciamos na fala da aluna A1EF: *“Eu achei importante a gente fazer o Teatro, porque nós ficamos juntos e nos ajudamos.”*. A escrita desta menina do quarto ano nos permite uma reflexão sobre o trabalho em grupo, pois, quando ela diz *“porque nós ficamos juntos e nos ajudamos”*, ela fala sobre o movimento de compartilhar aprendizagens que teve com os colegas na hora da elaboração da peça teatral. Da mesma maneira, destacamos mais uma verbalização acerca da satisfação do trabalho em equipe, quando fala: *“Adorei montar o cenário da peça com todos os meus amigos”*. (A2EF). Ela traz a questão da montagem da peça em grupo, a importância do coletivo nos fazeres de sala de aula. Articulando com a fala da aluna A1EF, é importante ressaltar que os alunos destacaram muitas questões sobre a montagem da peça de Teatro, ou seja, os alunos participaram ativamente de toda a criação, organização e montagem dos materiais, falas e adereços utilizados na composição do espetáculo. Sob este aspecto, o Teatro exige dos alunos um olhar compartilhado acerca do meio em que vivem, incitando nos educandos o olhar observador que lhes desenvolve a atenção. Proporciona a (re)construção do conhecimento dos alunos-atores em todas as dimensões, fomentando a aquisição de uma consciência crítica que amplie a visão de mundo.

Ao analisar a prática de certos especialistas, percebemos que o Teatro na Escola segue alguns estágios. Inicialmente, exige um momento de conquista do tema, da proposta e também dos alunos. Após ter sido realizada a escolha do tema pelos alunos, alguns especialistas convidam profissionais

responsáveis pela temática, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, para, junto com os alunos, discutirem e aprofundarem o assunto a ser abordado na peça. Conforme ilustra um especialista, “[...] *no ano passado, por exemplo, a temática abordada foi a loucura, [...] nós trouxemos psicólogos e artistas para falarem sobre o assunto*” (E2). Associamos esta maneira de trabalhar o Teatro como uma forma de aprimoramento cultural, pois o aluno estabelece novas informações a partir do mesmo tópico.

Acrescentamos ainda que os educandos realizam uma (re)construção do próprio conhecimento acerca do assunto, possibilitando-lhes a reflexão e a (re)avaliação em busca de uma nova aprendizagem, tornando-se

[...] uma forma de conhecimento cultural, porque o aluno vai estabelecendo novas informações a partir do mesmo fenômeno. O fenômeno é único e o aluno estabelece vários olhares, permitindo-se ter novas visões a respeito do mesmo fenômeno (E2).

Desse modo, salientamos que os alunos integrantes do Teatro “*têm um momento de vivência e depois fazem a própria escolha*” (E2) sobre a melhor forma de abordar o tema da peça. Para o desenvolvimento dos educandos, é necessário que eles realizem a escolha pessoal.

Nesse sentido, os alunos começam a elaboração do trabalho teatral que consiste na

construção do personagem, porque, através desta construção, os alunos realizam a observação de uma pessoa na rua que depois vai virar o personagem. Isso contribui para que eu possa conhecê-los melhor, porque o personagem tem muito a ver com eles mesmos, o que eles trazem do personagem

são eles. O olhar deles fixa-se sempre em uma percepção ou em uma preocupação e tu podes ver por onde e por qual caminho cada um está indo. (E5).

Assim, podemos perceber que se desenvolvem nos alunos as capacidades de observação, de percepção e de criação, ao mesmo tempo em que os educandos começam a se conhecer melhor. Nesse sentido, o olhar dos educandos para a criação do personagem se baseia sempre em uma preocupação apresentada por eles. Por meio do personagem, os alunos abordam os próprios aspectos e as próprias características, pois não são eles falando, e sim o personagem. A partir do trabalho de criação do personagem, pode-se “[...] *abordar as questões sociais, os valores que os alunos apresentam, sendo uma maneira eficaz de conhecê-los melhor*” (E5). Cabe ressaltar que o Teatro possibilita esta abertura, “*é um viés, pois existe a liberdade de criação e de construção do espetáculo*” (E5).

Ainda sobre a questão da construção coletiva, podemos salientar que, em todos os momentos de criação que antecedem a estreia da peça de Teatro, neste caso da peça produzida pela turma do quarto ano do Ensino Fundamental, foram realizadas votações para eleger quem representaria cada papel na peça, foram construídos coletivamente os figurinos e cenários utilizados por eles, bem como as falas que seriam utilizadas na apresentação. Como A3EF nos diz: “*Eu adorei fazer as roupas do Teatro.*”. No trecho a seguir, percebemos que outro aluno se empenhou em colaborar na construção coletiva do figurino e que gostou de participar deste momento, pois ele também declara: “*Eu achei mais divertido durante a construção da peça foi fazer as coisas, construir as roupas, as cabeças de cavalo.*” (A4EF). Esta verbalização vem a complementar o pensamento exposto pela outra estudante. Com base nesta frase do aluno A5EF, ratificamos nossa crença que o Teatro na escola precisa ser absorvido como processo de aprendizagem e não como produto, as representações feitas

por alunos precisam visar ao benefício dos mesmos, favorecendo-lhes o desenvolvimento. É nosso pensamento que promover improvisações teatrais tem efetivamente resultados qualitativos no desenvolvimento dos alunos, se o objetivo traçado incluir apenas o educando e seu processo, e não visar à exibição. Além disso, cremos que, além da peça em si, é desenvolvido o sentimento de pertença quando os alunos se envolvem em todas as instâncias da criação do Teatro, desde os roteiros, falas, personagens, figurinos e cenários. Ocorre um sentimento de que tudo isso é feito por eles. Para apresentarem ao público, eles se preocupam com todos os detalhes e acabamentos, assim o envolvimento se torna mais significativo.

Mas, além das roupas, os alunos salientaram mais aspectos importantes de serem destacados sobre as construções coletivas e a socialização entre os pares durante estes momentos. A aluna A6EF traz a seguinte colocação: *“A atividade que mais gostei foi o Teatro, nós fizemos o cenário, fizemos chicotes de tecido para bater no Negrinho do Pastoreio, eu fui um cavalo e gostei muito. E eu adorei fazer o fundo da peça.”*. Esta menina demonstra, em sua fala, que se sentiu bem com todos os momentos de construção estabelecidos e que, mesmo não ficando com um dos papéis de destaque da peça, ela se divertiu muito com seus colegas na construção dos objetos utilizados.

A atividade teatral promove no aluno o exercício de um olhar mais detalhado e aprimorado sobre o próprio eu, fomentando nos educandos *“[...] uma autorreflexão e um autoconhecimento interior, como os outros me olham, me veem e como eu me percebo dentro desse grupo de Teatro”* (E5). Além disso, *“a prática teatral com os alunos do Ensino Médio é mais profunda, conseguindo trabalhar o ser humano na íntegra”* (E5). Assim, podemos dizer que o Teatro proporciona ao aluno uma aprendizagem consistente e significativa, pois ele *“muda completamente com relação a tudo”* (A3EM), *“a maneira de ver o mundo”* (A3, A5), ao mesmo tempo em que *“[...] eu consigo me abrir para o mundo”* (A3EM).

Cabe salientar que desenvolver nos educandos “o olhar observador” (E5) instiga o entendimento entre os indivíduos, do sujeito “[...] *poder parar e escutar o outro*” (E5), fundamental para os alunos como seres integrantes de uma sociedade mais equitativa. O Teatro desenvolve “o olhar observador”, pois “os alunos precisam ter diversos olhares para poder criar o personagem e, até mesmo, o olhar do diretor para interpretar a cena” (E5), além do que, os educandos devem ter esse olhar observador para compreender e refletir, colaborando para futuras produções teatrais.

Dentre os vários aspectos abordados, é válido salientar “a questão cognitiva, pois os alunos começam a estabelecer novas relações” (E4). Ela possibilita que os alunos constituam associações com as suas aprendizagens. Apresentamos o caso específico de um dos especialistas. “Eles me disseram: professor, aqui tem Geografia, História, Português, Matemática, Bolsa de Valores, [...] e, de repente, a aula de Teatro estava fazendo relações com outras disciplinas” (E4), incitando os educandos a uma interpretação mais minuciosa, favorecendo o entendimento completo do texto. Em razão disso, os alunos começam a despertar para a leitura e interpretação. Também aumenta a capacidade de estabelecer relações com o que já conhecem, aliando este ao novo saber e às novas informações que estão obtendo, fomentando a questão cognitiva dos educandos, pois o Teatro permite que “tu acumules muito conhecimento e muito aprendizado de vida” (A4EM). Salientamos que ocorre, ainda, o aperfeiçoamento da concentração em tudo que realiza, ocorrendo tanto nas aulas de Teatro, na escola, como também na sua vida pessoal, pois o aluno desenvolve maior “atenção, além de apresentar uma memória muito ativada” (A4EM).

Os alunos percebem que os textos são fundamentais para promover a discussão, o desenvolvimento e o aprimoramento das ideias, visto que os textos geralmente tratam de diversas áreas, englobando vários assuntos, proporcionando que os alunos consigam tornar-se atualizados e informados sobre uma

temática nova. Sendo assim, verifica-se que os educandos “[...] *ficam felizes por conseguirem adquirir novas informações sobre um determinado assunto que era desconhecido*” (E4).

Com o propósito de desenvolver a habilidade de interpretação, a fim de tornar a ideia mais clara, apresentamos um exercício realizado:

[...] o primeiro aluno entra em cena e desempenha uma determinada função utilizando apenas gestos e movimentos corporais; logo em seguida entram em cena o segundo e o terceiro aluno e eles precisam dar continuidade ao que está sendo representado pelo primeiro educando. (E4).

Dessa forma, “*existem níveis de leitura que os alunos começam a desenvolver com este exercício, começando a acrescentar diversas características que poderiam compor a cena*” (E4). São níveis de leitura que começam a se refinar, com o intuito de prepará-los para que consigam entender o que está nas entrelinhas, ou seja, o que está explícito e implícito no texto, proporcionando uma leitura e uma compreensão profunda do que está escrito. Com isso, é fomentado nos alunos a interpretação do que está sendo lido, propiciando a construção do próprio saber. O Teatro promove nos alunos o desenvolvimento dessas relações, fazendo com que eles estabeleçam uma ampliação da leitura de mundo.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois os alunos têm liberdade de criação, propiciando a encenação do que é imaginado e criado por eles. “*Os alunos criam as cenas teatrais com todos os elementos que eles quiserem, porque o Teatro usa a imaginação mesmo*” (E1). Acrescentamos que o aluno aprimora “*a construção das ideias e a organização do pensamento, desenvolvendo assim a criatividade e estabelecendo por meio de relações interpessoais a interação entre os sujeitos*” (E2). O

Teatro reúne “o corpo com os pensamentos, as vontades, os sentimentos, a emoção, a criatividade e a inteligência” (E6), pois precisamos dos educandos “pensando, imaginando e criando as cenas” (E6) para a composição do espetáculo teatral e, também, para construção do próprio conhecimento.

Sob este aspecto, podemos dizer que os educandos adquirem, ao passar do tempo, a elevação de sua autoestima, tornando-se cada vez mais autoconfiantes em suas ações diárias em sala de aula. Um dos alunos traz em sua escrita esta autoconfiança, como ele revela a seguir: “A criatividade da gente aumentou muito com o Teatro que minha turma fez.” (A10EF). Além desta autoconfiança presente, observamos também um sentimento de pertencimento muito claro nesta fala, pois ele deixa expresso que o Teatro foi realizado pela turma, pelos pares juntos e trabalhando coletivamente. Esta autoestima elevada é percebida também na resposta de outra aluna: “O Teatro significou para mim, respeito, atuação bem feita e disciplina” (A11EF).

Na fala da aluna acima destacada, percebemos duas palavras que remetem a outra reflexão, e estas são: “respeito” e “disciplina”. Estas duas palavras nos mostram uma autorreflexão e um pensar crítico sobre aspectos que são iminentes no trabalho com o Teatro. E estes dois pontos aparecem em várias escritas das crianças, sempre associadas à perspectiva construtiva do Teatro, como observo a seguir: “*O Teatro foi muito legal mesmo, mas o que eu gostei mais foi a diversão, sim diversão e disciplina.*” (A12EF). Atentamos, nessa fala, que o aluno não expõe a disciplina como algo depreciativo, mas, sim, construtivo, pois ele compreendeu que, para se obter uma organização adequada no desenvolver do processo de criação, é necessário que se estabeleça uma disciplina, vale explicar o nosso entendimento da palavra disciplina neste estudo. A disciplina que estamos nos referindo não é a imposta como se pensava em pedagogias hoje ultrapassadas, de uma

educação tradicional², na qual ocorre uma relação passiva do aluno, que ele é apenas ouvinte e não agente do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2000). Estamos falando de uma disciplina interna, pessoal, que reconhece uma organização para a realização de uma atividade.

Para complementar a perspectiva acima defendida, trazemos mais uma colocação de uma aluna que apresenta claramente seu ponto de vista sobre esta disciplina mencionada por alguns dos alunos. “*O Teatro para mim significou ter disciplina com as coisas que realmente são importantes para mim e para as outras pessoas também.*” (A13EF). Esta menina conseguiu identificar que é preciso organização nas atividades que são importantes e que se tem prazer em realizar, e, mesmo quando é algo significativo à outra pessoa, também é dever de cada sujeito envolvido no grupo ser responsável para que se consiga ajudar, de alguma maneira, o outro.

São aspectos igualmente importantes desenvolvidos pelo Teatro: “[...] *as capacidades de expressão – espontaneidade, sensibilidade, observação, percepção e imaginação – que todo o ser humano possui, mas o Teatro desenvolve*” (E3). Compreendemos que tal desenvolvimento ocorre com o aluno em qualquer idade, seja criança, adolescente ou adulto. O aluno do Teatro aprimora

a espontaneidade, pois o espontâneo é ser natural; a sensibilidade, uma vez que o aluno torna-se sensível a qualquer emoção; a observação, pois atenta aos fatos em um todo; a percepção, porque começa a enxergar as coisas por partes e a

² Entendemos por educação tradicional a que é conceituada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2000) como educação bancária, em que há a imposição do conhecimento realizado pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor faz a exposição de conteúdos e os alunos permanecem em uma atitude passiva de mero recebimento deste conhecimento, ou seja, o professor dispõe do conhecimento sendo possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos.

imaginação, que é a arte de formar imagens mentalmente para depois expressá-las. (E3)

Tudo isso ocorre por meio do Teatro. O educando aprimora “*essas capacidades de expressão que são fundamentais na formação do aluno adolescente, no aperfeiçoamento do aluno adulto, do professor e de qualquer pessoa*” (E3). Sendo assim, considera-se “*o aluno que faz Teatro diferente dos outros; é uma pessoa mais sensível,[...] mais criativa (E6)*”, “*mais espontânea e mais extrovertida*” (A5). Relata um aluno: “*o Teatro foi o caminho através do qual eu pude criar e aprender ao mesmo tempo. Todo o meu processo de conhecimento de ações humanas tanto como aluna, quanto para o meu desenvolvimento pessoal*” (A4EM).

É importante ressaltar que os alunos argumentam e discutem vários aspectos do texto teatral, pois, “*os textos que os alunos usam são criados por eles mesmos*” (E1, E2, E4, E5, E6), o que lhes favorece a criatividade e a imaginação, ao mesmo tempo em que valoriza a produção própria dos educandos, visto que eles contracenam e revelam as próprias vivências de mundo. Por meio das peças, os alunos apresentam o que estão vivenciando, sofrendo e sentindo: “*Eles criam as próprias histórias teatrais, colocando o que estão sentindo e pensando, o que está na cabeça deles*” (E1). A título de exemplificação, comentamos uma das histórias relatadas, abordando a vida de uma menina de oito anos que foi adotada por uma família com características diferentes das suas. Ela, a menina, era representada por um rinoceronte, vivendo em uma família de elefantes, podemos verificar que a menina não se identificava com a família, manifestando o que estava sofrendo, por meio da peça de Teatro.

É válido salientar a existência de educandos que recorrem a textos de referência para montarem as peças teatrais, no entanto, surpreendentemente, alguns alunos utilizaram os textos de contos de fadas, entre os quais estavam: **O Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e A Branca de**

Neve e os Sete Anões. Alguns fazem a opção por este tipo de texto porque tais alunos possuem lacunas na adolescência e estas precisam ser preenchidas. A encenação de histórias infantis ajuda os alunos a preencher estas lacunas, pois, geralmente, apresentam um desfecho feliz, proporcionando-lhes segurança. Ao elaborar o texto teatral a partir das suas próprias ideias, os alunos criam situações que representam os medos e os perigos que eles vão enfrentar em um determinado momento da vida.

No Teatro, os alunos discutem com muita frequência temas polêmicos, sendo que os mais abordados são: o consumo de drogas entre os jovens, a sexualidade na adolescência, o relacionamento entre pais e filhos e, também, a estrutura escolar. Assim sendo, os educandos apresentam as suas considerações, realizando profundas reflexões sobre as temáticas propostas para discussão, objetivando ampliar a visão de mundo dos alunos, contribuindo para a construção do próprio conhecimento.

Em concordância com o que estamos dialogando, trazemos a fala de uma aluna, que diz: “*A atividade que achei importante foi a peça de Teatro do Negrinho do Pastoreio, ela mostra pra os que não conheciam, e lembra uma lenda muito antiga e bonita.*” (A13EF). Aqui, a aluna demonstra toda a intencionalidade escondida por trás da proposta, ela desvenda o nosso intento com este trabalho, desmembrando a ideia do Teatro à lenda, demonstrando o aprendizado sobre o tema. E podemos constatar que o envolvimento com trabalho teatral propiciou que esta estudante se mostrasse mudada em seu posicionamento, demonstrasse desenvoltura e, ao mesmo tempo, conhecimento suficientes para discursar sobre a lenda apresentada como motivadora para a realização da peça.

Acreditamos que o Teatro é capaz de modificar o pensamento, mudar (pré) conceitos e transformar as ações dos sujeitos por meio da representação de um papel, pois o aluno irá manifestar, através da linguagem oral e gestual, o modo como age no seu cotidiano, ou seja, tanto na escola como na

família. Ao representar um personagem, irá pensar e refletir a respeito de determinada atitude e, assim, terá a oportunidade de mudá-la, já que, se vendo em cena, poderá ser o início do caminho da transformação possível.

Os alunos que participam do Teatro “[...] *ficam mais críticos e conseguem falar e opinar sobre qualquer assunto*” (E1), assim, eles argumentam e estabelecem uma relação de diálogo com as pessoas com quem convivem no cotidiano escolar e familiar. Por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, o Teatro possibilita ao aluno a criação de visões de mundo, permitindo-lhe compreender melhor a realidade em que está inserido. Dessa maneira, por meio de vivências dramatizadas pelos personagens criados pelos alunos, o Teatro favorece diversas informações acerca dos problemas sociais existentes e com os quais os adolescentes se defrontam no cotidiano circundante. O Teatro apresenta outra maneira de abordar os assuntos polêmicos, pois “*tem uma teoria que diz: a experiência teatral tem cinco vezes mais força do que uma experiência não-teatral*” (E1). Assim se expressa para dizer que, no Teatro, os fatos e as situações são compreendidos com mais efeito, pois ele utiliza a linguagem oral, corporal, dramática e textual para transmitir a informação ao seu público.

No que diz respeito à aprendizagem com “*a Arte, e aqui eu me refiro ao Teatro, a gente aprende lendo, fazendo, vendo e refletindo*” (E4). Sendo assim, os alunos “*iniciam com o ato de ler*” (E4) e, posteriormente, evoluem “[...] *para o fazer*” (E4), pois, “*embora exista o texto nas aulas de Teatro, elas são essencialmente práticas*” (E4). Logo após, os educandos “*avançam para o sensibilizar que são as construções, as criações das cenas teatrais e o refletir, neste caso são as discussões no grupo de Teatro*” (E4), com o intuito de fomentar nos educandos o (re)pensar e o (re)construir acerca de determinadas temáticas e conceitos que permeiam a vida dos adolescentes.

É válido ressaltar que os educandos são diferentes e possuem ritmos de aprendizagem diferenciados, destacamos

que, com alguns alunos, é preciso um trabalho mais intenso, pois “[...] *são mais resistentes, prolongando mais o período*” (E4) de aprendizagem e de desenvolvimento para conseguir interpretar o personagem. Já com outros, acontece facilmente, pois “[...] *são mais receptivos ao jogo dramático*” (E4), levando um tempo reduzido para representar o papel.

Às vezes a disponibilidade interpretativa está escondida, oculta e, às vezes, é inata. Quando é espontânea, o aluno tem mais maturidade para desenvolver-se, surge naturalmente, e quando está oculta o aluno precisará superar alguns limites, mas eles conseguem chegar lá. (E2).

No trabalho de conclusão, todos conseguem apresentar as peças teatrais, e, possibilitado pelo Teatro, deixam fluir todo o potencial que estava obscuro. Nesse sentido, acrescenta que “*o trabalho com os adolescentes resulta de maneira simples, prazerosa e saudável*” (E4), visto que eles conseguem alcançar os objetivos propostos na aula de Teatro, pois os alunos questionam, participam, contribuem e se envolvem para que o espetáculo tenha êxito, existindo uma profunda identificação com o jogo dramático.

No que diz respeito ao desenvolvimento da expressividade, o Teatro oportuniza aos educandos estabelecerem diversas formas de comunicação, aplicando a linguagem oral, corporal e dramática por meio das ações, dos gestos, das atitudes e dos movimentos, permitindo essa abertura aos alunos, propiciando liberdade para manifestar os seus sentimentos. Diferentemente do que em geral acontece nas outras disciplinas, “*se tu ficares sentado em uma sala de aula, atrás de uma mesinha [...] a não ser dizer presente na hora da chamada, ninguém vai conhecer a tua voz, se é grave ou aguda, se tu tens sotaque ou não, [...] é quase uma lagartixa, ninguém está te enxergando*” (E1).

Neste ambiente, o Teatro cria as condições para que o educando construa o próprio discurso, particularize o seu estilo e expresse com objetividade e fluência as suas ideias. O trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de ideias, bem como em volume de voz audível para que todos os colegas ouçam quem está falando. Desse modo, o trabalho com a linguagem oral possibilita ao aluno aperfeiçoar a sua expressão oral em diferentes aspectos, tais como a entonação, a dicção e a empostação da voz. Nesse sentido, ilustram-se alguns relatos: “antes eu chegava nos lugares e falava baixinho” (A1EM), “Depois que eu entrei para o Teatro perdi o medo e a vergonha de me comunicar” (A1EM, A2EM, A3EM, A6EM), “Hoje eu falo mais alto, senão as pessoas não me ouvem” (A1EM).

Este aspecto é comum em ambas as pesquisas desenvolvidas, pois ocorre a superação da timidez. Destacamos que, até mesmo os alunos mais tímidos, acabam banhando-se pelo deleite do Teatro e entregando-se ao momento lúdico e descontraído. Vale esclarecer que, na sala de aula deste quarto ano, havia um menino que era considerado quieto e não costumava interagir com os colegas nem com a professora regente da turma. Durante toda inserção para o desenvolvimento desta pesquisa com o Teatro na sala de aula, preocupou-nos esta situação e focamos no envolvimento deste menino, em possibilitar atividades que o envolvessem de maneira convidativa para que ele se sentisse confortável em participar do que estava sendo proposto.

Podemos dizer que, aos poucos, ele foi se sentindo mais confortável e mais autoconfiante na turma, participando, a cada dia mais, das práticas propostas, deixando-nos felizes por termos conseguido romper com o seu silêncio. Outro ponto relevante de expormos foi a sua participação e a entrega nos ensaios e no dia da apresentação da peça, nestes momentos, nós acreditávamos que este aluno iria se sentir constrangido e se afastaria dos “holofotes”. Contudo, estas atividades foram as que ele mais participou ativamente e escreveu algo bem

interessante em seu questionário: *“Eu gostei muito, muito de fazer o Teatro e de participar, quando eu estava ensaiando a peça eu me senti muito feliz.”* (A7EF).

No entanto, não foi somente na fala deste aluno (A7EF) que percebemos esta consciência de felicidade com a ludicidade do Teatro, pois o mesmo promove momentos únicos de interação com os pares e possibilita uma satisfação pessoal, como podemos observar na fala de outro aluno: *“O Teatro para mim foi realizar uma conquista, uma felicidade, uma maneira de levar minha vida mais alegre, e também aprendi bastante coisa nova, fazer coisas novas isto é muito bom.”* (A8EF). Na fala deste estudante, notamos as intervenções favoráveis que o Teatro possibilitou e a reflexão que ele fez sobre seu comportamento e seus sentimentos após os acontecimentos que abarcaram a realização do Teatro.

A atividade lúdica e prazerosa do Teatro funciona também como *“uma válvula de escape para os alunos”* (E1, E5, E6), *“pois esses possuem várias obrigações e compromissos, encontrando no exercício teatral o único lugar em que eles conseguem relaxar e, conseqüentemente, eles não querem sair”* (E5). Sendo assim, o Teatro é o lugar para descontrair, refletir, aprender e estabelecer um novo olhar sobre a realidade em que vive, exercendo outro trabalho, diferente dos realizados na sala de aula. Os alunos que praticam esta atividade têm espaço para desenvolver as suas capacidades em um ambiente propício para que haja a liberdade de criar, de existir e de ser, vinculada às ações conjuntas com o outro. Desse modo, os educandos liberam as emoções, conseguem expor seus problemas, suas angústias e seus anseios por meio dos personagens que eles criam: *“os alunos falam dos próprios problemas através de um personagem”* (E1). O Teatro proporciona aos alunos a oportunidade para lançar um olhar diferenciado sobre o meio em que vivem, bem como *“sentar de uma outra maneira, relaxar, esquecer por um momento as preocupações, enfim, realizar exercícios não formais”* (E5), contribuindo para o desenvolvimento dos educandos. É o

momento em que os alunos conseguem expressar todos os sentimentos, permitindo que eles possam descontraír, tornando-se menos tensos.

Nesse sentido, entendemos que o Teatro proporciona, com sua ludicidade, momentos divertidos e que possibilitam esta reflexão sobre as mudanças que ele propicia. Uma aluna nos relata esta ideia em sua escrita: *“O Teatro significou para mim uma coisa muito importante, e depois do Teatro eu fui mais alegre.”* (A8EF). Esta fala está cercada de sentimentos, pois esta menina de apenas dez anos nos elucida, em poucas palavras, a diferença que o Teatro proporcionou em sua vida, foi importante para ela, pois se tornou uma pessoa mais alegre e quem não gosta de ser mais alegre? Neste mesmo sentido, observamos o que outro aluno tem a dizer: *“O Teatro foi divertido, muito legal mesmo, e a professora é bem alegre, eu adorei tudo do Teatro, que bom que foi tão legal.”* (A9EF).

Os alunos aprendem a ter *“desenvoltura, bem como a saber falar e a saber ouvir, que são questões utilizadas no Teatro e, também, na vida, independente da situação em que eles estiverem”* (E5). Ainda acrescentamos que é *“[...] fundamental para a formação dos alunos poderem falar bem em qualquer momento da vida, apresentando propriedade do texto, do assunto que estão desenvolvendo”* (E5), pois o *“Teatro ensina o aluno a expressar-se melhor”* (A2EM), *“a falar melhor”* (A5EM).

A expressão oral contribui para *“o aluno ficar mais comunicativo, mais feliz, uma vez que sente vontade de falar”* (E6) e de contar espontaneamente fatos, demonstrando ter orgulho em participar do Teatro. Sendo assim, o aluno *“[...] perde todos os medos de comunicar-se”* (E5), *“de externar os seus sentimentos, de expressar as suas ideias e, principalmente, o seu conhecimento”* (E6). Com a prática teatral *“[...] consegui me comunicar melhor”* (A3EM, A6EM) *com as pessoas e aprendi a expressar melhor tudo o que eu penso”* (A3EM).

Trazemos o relato de uma especialista que diz: “o *Teatro* começou a ser mais considerado na escola onde trabalho a partir do momento em que os pais e os professores perceberam que os alunos integrantes do *Teatro* obtiveram resultados positivos” (E6), pois “nos conselhos de classe, os professores comentavam a diferença entre os alunos que participavam do *Teatro* e os que não exerciam esta atividade, justificando que alguma coisa acontecia com eles” (E6). Os professores da escola perceberam que os alunos pertencentes ao *Teatro* eram diferentes “no momento das apresentações de trabalhos em sala de aula” (E6), argumentando que esses alunos que faziam *Teatro* se expressavam melhor, conseguiam falar com fluência e, também, possuíam clareza na exposição das ideias. Os pais também identificaram resultados positivos em seus filhos.

No que se refere ao desenvolvimento da expressão corporal, podemos dizer que “os alunos começam a conscientizar-se do próprio corpo” (E4), pois “o *Teatro* trabalha basicamente com a expressão corporal, ou melhor, com a comunicação não-verbal” (E4). É sabido que o corpo do aluno está presente e atuando no espaço cênico, por isso é importante o educando “conhecer o seu corpo, perceber a possibilidade de usar cada parte dele em relação ao todo” (E4). Vale salientar que o aluno aprende a “[...] utilizar o corpo como um instrumento de comunicação de maneira qualificada, sabendo dispor do próprio corpo, conseguindo ter domínio do gesto e apresentando qualidade de movimento” (E4).

Ademais os educandos desenvolvem “a própria questão motora, pois desde criança a aprendizagem começa pelo corpo e deve manter-se. Se assim não for, eles não aprendem” (E4). O *Teatro* proporciona esta sequência de aprendizagem por meio da ação corporal, ensina aos alunos a movimentarem o corpo com exercícios de alongamento, de aquecimento dos músculos, de noção de espaço, de movimentos de articulações, de flexão do corpo. Estas são atividades com o objetivo de desbloquear os alunos, possibilitando-lhes conseguirem realizar movimentos simples com o próprio corpo. Sendo assim, os

movimentos corporais, proporcionam aos alunos começarem a realizar uma leitura corporal, passando a conhecer o próprio corpo. No Teatro, o aluno *“usa mais o corpo”* (A1EM) e *“tu aprendes a te expressar com o corpo, tu aprendes uma maneira diferente de demonstrar as coisas”* (A2EM). A expressão corporal desenvolve a percepção dos alunos com o próprio corpo, bem como as possibilidades que o corpo tem para comunicar a cena. Desse modo, *“os alunos percebem com o corpo os próprios bloqueios existentes”* (E5EM), e, com o Teatro, eles conseguem superar as limitações pois, segundo a professora: *“[...] O aluno é um todo, deve ser visto de forma integral, corpo e mente”* (E5EM).

A prática teatral permite que os alunos aprendam por meio de exercícios físicos a utilizar o corpo de forma harmônica, integrada e prazerosa, demonstrando desembaraço no momento de interpretar o personagem. O Teatro ensina ao aluno adequar os gestos e os movimentos corporais com a fala, possibilitando um entendimento completo do texto pelo espectador. *“No espetáculo, tu trabalhas com a linguagem corporal, tu aprendes a utilizar outras formas de te comunicares com as pessoas”* (A4EM). Dessa forma, relatamos uma experiência em que a aluna tinha que contar uma história sem usar a fala, usando somente os pés e as mãos: *“E foi uma das coisas mais emocionantes que vivi, pois eu nunca pensei que seria capaz de contar uma história com os meus pés e com as minhas mãos. E eu pude”* (A4EM). Com o Teatro, o aluno aprende que *“o corpo é o teu instrumento de trabalho, de vida”* (A4EM). Eles adquirem uma postura de saber se colocar para o público, dirigir o olhar para as pessoas que estão assistindo, pois: *“cada vez mais é uma das competências que devem ser desenvolvidas”* (E5EM), auxiliando-os a aplicarem esse ensinamento na profissão que eles escolherem e contribuindo para o futuro dos mesmos.

Além disso, desenvolve a habilidade de expor-se, pois, no Teatro, o sujeito vive o papel do personagem, porém *“[...] existe uma hora em que é o aluno expondo-se, vivendo aquele*

personagem, [...] expressando o seu interior, ali é a pessoa, na sua forma de ver, de colocar-se” (E1). A adequação na forma de se expor está relacionada com a plateia que assistirá à peça. Em uma situação específica de apresentação para a Pré-Escola, a professora esclarece aos alunos dizendo: “você têm que escolher bem o que vão apresentar, não podem ser temas polêmicos e nem conter um texto muito complexo, porque os alunos da Pré-Escola não vão entender” (E1).

Acrescentamos também que os alunos desenvolvem a expressividade, interpretando o personagem de forma autêntica. Manifestam todas as sensações e os sentimentos existentes no personagem, imprimindo-lhe verossimilhança. Desse modo, os educandos começam a verificar as possibilidades e a perceber as sensações. *“É a questão da expressão ativa. Por exemplo, se o personagem exige que o aluno o represente de forma alegre, ele tem que interpretá-lo deste modo. [...] Eles começam a perceber as sensações, as possibilidades. E o Teatro revela tudo isso” (E2).*

No que tange à habilidade de ler, o Teatro propicia a formação do aluno crítico, que consegue decodificar as informações relevantes, retirando das entrelinhas do texto o essencial para a elaboração de suas respostas. Os alunos aprendem a identificar as ideias principais e secundárias do texto, conseguindo, assim, penetrar na sua essência, retirando o que nele está implícito. Aliamos a isso que o aluno-ator desenvolve o hábito de ler, pois o Teatro exige a realização de diversas leituras, a fim de instigar no educando uma alteração no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, *“no Teatro tu aprendes a ler e a gostar de ler” (A2EM)*, sendo assim, *“desde que eu entrei para o Teatro eu comecei a ler muito. Atualmente eu leio muitos livros, crônicas, textos e peças de Teatro” (A3EM)*. Com o Teatro, o educando precisa *“procurar textos, ler livros diversificados para poder criar as histórias para a peça teatral” (A4EM)*. É válido ressaltar que o aluno altera os seus hábitos em favor de uma aquisição de saber, de expansão de seus conhecimentos, assim sendo,

relata uma aluna: “*depois que eu comecei a fazer Teatro fico o tempo todo lendo, fazendo pesquisa em busca de novas e diferentes formas de concretização do conhecimento*” (A4EM).

O interesse pela aprendizagem não se limita à leitura, pois, quando os alunos participam do Teatro, percebemos que desperta neles o interesse por qualquer manifestação artística, “*eu comecei a ter um outro interesse pela Arte, hoje eu me interesso mais por pintura, por música, por poesia, por cultura*” (A3EM), sendo assim, “*eles passam a frequentar mais os espaços culturais, assistir a peças de atores profissionais e até mesmo de grupos amadores*” (E4EM, A3EM). Nesse sentido, é mister dizer que “*é preciso realizar uma releitura, uma ressignificação da Arte, pois as pessoas estão afastadas dela e o Teatro é o principal veículo*” (E4EM).

Podemos perceber, pois, que o Teatro favorece o desenvolvimento de diversos aspectos relacionados à aprendizagem cognitiva, corporal e sensitiva. Dentre os identificados nesta pesquisa, encontramos: autoconhecimento, compreensão do conhecimento, diversos olhares sobre o mesmo fenômeno, estabelecimento de relações com o conhecimento, questão cognitiva, autorreflexão, capacidades de expressão – espontaneidade, sensibilidade, observação, percepção, imaginação –, criatividade, memória, atenção, exigência consigo mesmo, consciência, crítica, expressão oral, expressão corporal, habilidade em se expor, habilidade para ler, questão motora e expressividade.

Reflexões acerca das dimensões encontradas na pesquisa

Com base na análise dos dados levantados com os entrevistados – especialistas e alunos – e na revisão da literatura sobre Teatro na Educação, registramos uma discussão sob duas grandes perspectivas. Primeiramente, apresentamos um confronto entre os resultados encontrados que endossam a literatura consultada. Em seguida,

elucidaremos os resultados encontrados que acrescentam novas percepções à referida literatura, bem como os que estão pouco ou nada explicitados nesta. Expomos associações resultantes de uma profunda reflexão realizada ao longo da análise dos dados, atingindo, assim, o objetivo principal desta pesquisa: compreender a influência da Educação Estética a partir da linguagem teatral na aprendizagem dos alunos, identificando os aspectos que são desenvolvidos nos alunos por meio do trabalho com o Teatro.

No que diz respeito aos resultados que endossam a literatura consultada sobre Teatro na Educação, encontramos aspectos relativos à socialização, envolvendo aumento na capacidade de trabalhar em grupo, na perda da timidez, no resgate da autoestima e da autoconfiança; outros aspectos relativos à capacidade cognitiva, abrangendo acréscimo na capacidade de imaginação, na habilidade de improvisação, na ampliação da criatividade, na capacidade de ser crítico e participativo; enfim, aspectos referentes à expressividade, resultando em melhora na expressão oral e na expressão corporal.

A primeira associação realizada nesta pesquisa diz respeito à **socialização**. Esta pesquisa aponta que o Teatro é uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Por ser uma atividade grupal, há o exercício das relações de cooperação, diálogo, construção, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças como resultado de poder agir, pensar e criar livremente. O aluno vivencia o companheirismo como um processo de socialização e de estabelecimento de amizades. Ao participar do Teatro, o aluno se desenvolve dentro de um grupo social, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo com a troca de ideias, de opiniões e respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão do grupo. Dessa forma, percebemos a importância do Teatro para o desenvolvimento da **capacidade de trabalhar em grupo**.

Na literatura consultada sobre Teatro na Educação, diversos autores abordam a questão da capacidade de trabalhar em grupo fomentada pelo Teatro. Encontramos, em Reverbel (1996), que as atividades teatrais são realizadas em grupo, permitindo que, por meio da expressão coletiva, o aluno se dimensione socialmente. De acordo com Leal (2000), o trabalho teatral propicia um movimento recursivo, ou seja, do individual para o coletivo e vice-versa, pois a fala individual emerge no grupo que a ouve, ao mesmo tempo em que a fala coletiva é ouvida individualmente. Dessa forma, a expressão coletiva surge pelo equilíbrio criado e conquistado entre os alunos. Para Silva (2000, p.127), o Teatro é um “espaço comunitário” que permite ao aluno expor as suas ideias, no qual “cada um só tem valor em função do outro”. Conforme Courtney (2001), os que trabalham com o Teatro conseguem superar as dificuldades que surgem em discussões com o grupo ao qual pertencem, assim desenvolvem uma organização na atividade teatral que propicia ao grupo se manter unido pela amizade, pois, buscando ser bem-sucedida, a tarefa está baseada na compreensão e na capacidade do grupo. Para Spolin (2001), quando atua com o grupo, experienciando situações em conjunto com os colegas, o aluno-ator se integra e se descobre dentro da atividade e do grupo. Nesse sentido, para este autor “tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas” (p.9). Para Spritzer (2003), o Teatro só acontece com o trabalho de grupo, com o coletivo, pois é uma atividade que fomenta no aluno-ator o diálogo e o questionamento.

Esta pesquisa reforça a ideia de que, ao participar das práticas teatrais, o aluno compartilha ideias, conhecimentos, sentimentos e experiências de vida. Quando atua com o grupo, experienciando situações novas, o aluno-ator se integra e se desenvolve como um sujeito capaz de participar efetivamente dando a sua contribuição pessoal, eliminando todas as dúvidas e os medos em interpretar um personagem, **perdendo a timidez**, abrindo caminho para a harmonia no grupo teatral e nas demais atividades em que o aluno participa.

Na literatura Teatro na Educação, encontramos em Slade (1978), que se deve oferecer oportunidades para o aluno exercer a atividade teatral no momento em que se sentir seguro em fazê-lo. Para que consigam vencer a timidez, deve haver encorajamento aos alunos que pareçam envergonhados. É um processo gradativo, sendo necessária a criação de situações em que o aluno se sinta estimulado a participar sem receio. Para Reverbel (1996), devemos oferecer atividades em um ambiente favorável, respeitando as ideias dos alunos, pois “a única lei na educação pela arte é a liberdade” (p.24). Desse modo, podemos dizer que eles superam as suas dificuldades a partir do momento em que conseguem se situar no seu mundo, conhecendo melhor a si mesmos e o meio em que vivem.

Considerando as entrevistas com especialistas e alunos, parece claro, com esta pesquisa, que a prática do Teatro na Escola favorece o resgate da **autoestima** do educando, pois se sente realizado pelo trabalho desempenhado, tornando-se mais **autoconfiante** e gostando mais de si mesmo. Dessa maneira, verificamos que o aluno apresenta um olhar e um posicionamento aprimorados, consistentes e prudentes acerca das pessoas e do mundo em que vive, sentindo satisfação e orgulho em participar de um grupo teatral.

Encontramos na literatura, na visão de Slade (1978), que a atividade teatral ajuda os adolescentes a “descobrirem a paz e a confiança em si mesmos e a reparti-las com os outros” (p.90-91). Para Reverbel (1996), as atividades em grupo permitem que o aluno aprenda com as descobertas dos colegas, isto o “estimulará e lhe dará autoconfiança para conduzir as suas próprias descobertas” (p.110). Ainda conforme a autora, o aluno, em contato com o Teatro, expressa os seus sentimentos, estimulando a autoconfiança e experimentando satisfação em interpretar um personagem. De acordo com Silva (2000), no Teatro ocorre um processo de descoberta, em que os alunos aprendem a conhecer e a aceitar a si mesmos, assumindo as suas dificuldades, assim “colocam ordem na desordem dos

afetos, recuperando a autoestima, o amor e o sentimento de pertença”. (p.153).

Encontramos uma segunda associação dos aspectos revelados por esta pesquisa, a questão do aumento da **capacidade cognitiva**. Esta pesquisa revela que os alunos têm liberdade de criação em todos os momentos da elaboração da peça teatral, desde a confecção do texto até a apresentação do espetáculo, visto que o Teatro recorre à **imaginação** dos educandos, fazendo-se necessário deixar aflorar todos os sentimentos, as angústias e as emoções que compõem a realidade dos alunos. O processo de criação do texto teatral desenvolve um comportamento exploratório, isto é, dedicar-se em descobrir as possibilidades, o que poderia compor as cenas e, para isso acontecer, é necessário cultivar a imaginação.

A literatura sobre Teatro na Educação aborda, segundo Reverbel (1996), que “a imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória” (p.80). Para Boal (1996), a imaginação é o processo de todas as ideias, emoções e sensações. Ainda sob este aspecto, encontramos, em Stanislavski (1997), que o aluno deve alimentar-se de todas as imagens visuais, acústicas ou de outro tipo para estimular a fantasia criadora, evocando as emoções e os sentimentos já experimentados, (re)agrupando-os de forma a corresponderem às imagens que surgem no indivíduo, pois as características dos personagens terão resultado da vitalidade da imaginação de cada aluno-ator. Conforme Silva (2000), o processo de criação do personagem e das cenas teatrais é amplo e integral, exige uma reflexão do aluno-ator, com o intuito de desenvolver a capacidade de imaginação. Para Courtney (2001), o desenvolvimento da imaginação está sedimentado na atividade teatral, pois permite a livre expressão com dados perceptivos e possibilita ocorrer o livre experimento. Desse modo, para Ostrower (2001), a imaginação é “um pensar específico sobre um fazer concreto” (p.32), ou seja, o pensamento do aluno só se tornará imaginativo por meio da realização de uma tarefa, atividade ou

exercício, possibilitando que ele construa as cenas teatrais. Nesse sentido, Spritzer (2003) acrescenta que, ao encenar um personagem, o aluno-ator experimenta possibilidades que exercitam a sua imaginação. Sendo assim, para a autora, a imaginação é o elemento fundamental para que cada aluno construa o seu personagem e a sua atuação.

Verificamos, com esta pesquisa, que trabalhar com o Teatro na escola é possibilitara a abertura para os alunos exporem todas as emoções, as aflições e os problemas por eles vividos, conseguindo perceber o que os está preocupando. É uma oportunidade de compreender como os alunos veem a si e ao mundo, como encaram os problemas, procurando auxiliá-los a sanarem as dificuldades existentes. Embora o Teatro trabalhe com um texto pronto, algo estabelecido e que será memorizado e ensaiado pelos alunos-atores, nenhum dia é igual ao outro. Há situações em que os alunos precisam usar ao máximo a sua capacidade de **improvisação** para resolver os problemas que surgem, ou seja, esquecimento de uma fala, interferência do cenário ou, até mesmo, da plateia. Assim sendo, os alunos improvisam para resolver os problemas que surgem nas cenas teatrais, visto que eles ajudam uns aos outros e acreditam que, embora as dificuldades existam, podem ser superadas com o auxílio e a contribuição de todos.

Nesse sentido, encontramos, na literatura consultada, em Stanislavski (1997), que as improvisações auxiliam ao aluno-ator aprender a se desenvolver por si próprio, pois se torna fácil usar a fantasia criadora na peça, no exercício teatral e na vida. Sendo assim, para Cavalieri (1997), a improvisação surge como atividade importante na eliminação das dificuldades dos alunos, facilitando, de forma adequada e criativa, o entendimento, a construção de personagens, das cenas e as possibilidades na montagem cênica. Para Silva (2000), o Teatro cria situações, incentivando e nutrindo os alunos-atores a enfrentarem e explorarem o caminho da descoberta. Da mesma forma, Spolin (2001) assinala que

a solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica³ e liberdade de ação, gera grande estimulação provocando o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo os alunos abertos para a experimentação. (p.19).

Ainda conforme Spolin (2001), o Teatro propicia a improvisação para a solução de problemas, possibilita que cada aluno contribua para o grupo, procurando, em sua própria fonte de inspiração, a força para alcançar o objetivo, pois improvisação é comunhão. Sendo assim, para Reverbel (2002), a improvisação é uma criação espontânea que ocorre a partir de um acontecimento, estimulando o desenvolvimento do aluno.

Complementamos esta pesquisa, observando que o Teatro é a arte do imaginário e se torna a forma que mais se aproxima do universo do educando, quando o educador trabalha com textos elaborados pelos alunos, favorecendo-lhes a **criatividade** e a imaginação. Dessa forma, valoriza o aluno com a sua produção própria e ele contracenando e revela a vivência de mundo do grupo, transforma a arte cênica numa verdadeira necessidade humana. O ato de encenar um personagem depende exclusivamente de cada aluno, como uma necessidade de compreender e representar a realidade. A dramatização é uma manifestação espontânea e contribui para o aprendizado do aluno.

Na literatura consultada sobre Teatro na Educação, encontramos, em Ostrower (1987), que criar é uma realidade nova compartilhada e vivenciada no fazer, estimulando um sentimento de desenvolvimento interior em que o aluno desperta para a vida. Para Reverbel (1997), a criatividade é uma característica própria do indivíduo e o Teatro propicia que

³ “Orgânico – Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo; funciona a partir do nosso ser total”. (SPOLIN, 2001, p.344).

seja estimulada por meio de exercícios e atividades de expressão, permitindo aflorar a sensibilidade e o potencial criador existentes em cada aluno-ator. Ainda segundo a autora, o Teatro oferece ao aluno a oportunidade para realizar descobertas, aplicando-as criativamente para expressar seus pensamentos, suas ideias, seus sentimentos e suas sensações.

Segundo Silva (2000), a imaginação aliada à criação se torna “a essência do fazer artístico” (p.126). No Teatro, este fazer artístico exige um processo constante de criar e recriar, partindo da “observação, inteligência, sensibilidade, compreensão, representação e recriação constantes” (p.126). Para Spolin (2001), a criatividade é um momento de transformação do sujeito. Compreendemos, nas palavras de Azevedo (2002), que a criatividade está presente tanto no ato de criação quanto no produto apresentado, ou seja, a peça teatral, envolvendo uma “abertura do indivíduo para a experiência, especialmente a que envolve a vida inteira” (p.194).

Evidenciamos também, com esta pesquisa, que os alunos se tornam mais **críticos** e **participativos**, ao mesmo tempo em que aceitam as críticas construtivas recebidas, analisando, verificando e avaliando as sugestões em favor da contribuição para enriquecimento do trabalho em grupo. Este procedimento permite ao aluno se sentir valorizado, respeitado e aceito pelo grupo, menosprezando a inibição, o descaso e a dúvida, cultivando em si a construção do seu próprio discurso.

Com base na literatura consultada sobre Teatro na Educação, encontramos, segundo Cavalieri (1997), que o Teatro tem a finalidade de ampliar o universo de conhecimento e a visão crítica do aluno, servindo de apoio para incrementar as possibilidades de construção das cenas. Para a autora, a participação e a discussão a respeito da realidade que envolve o aluno enriquecem a arte teatral. Assim, o aluno-ator estabelece um conhecimento crítico da realidade, buscando “um olhar mais consciente e sensível que projete um novo homem, transformador, capaz de construir um mundo melhor”

(CAVALIERI, 1997, p.7). O Teatro possibilita que o aluno adquira, gradualmente, conhecimento e amplie o seu saber, desse modo analisa os trabalhos dos colegas com propriedade, explicando e contribuindo para o enriquecimento da atividade. Na medida em que se cria o hábito de criticar, os alunos se expressam cada vez mais espontaneamente. Dessa forma, atuar, observar e criticar são ações primordiais para o desenvolvimento da personalidade do aluno (REVERBEL, 1997).

Um terceiro agrupamento de aspectos diz respeito ao aumento de **expressividade** que os alunos alcançam com a prática teatral. Esta pesquisa revela que, na habilidade oral, o aluno apresenta consciência argumentativa na defesa de pontos de vista e possui uma expressão oral fluente, clara e de fácil entendimento. Desse modo, o aluno consegue aperfeiçoar, em diferentes aspectos, a sua **expressão oral**, como a entonação, a dicção, a empostação da voz e a postura, colaborando para o entendimento do texto. Cabe salientar que esta proposta favorece ao educando um maior entrosamento e desembaraço com o texto escrito, pois esse tipo de leitura explora a expressividade e facilita a interiorização do texto. A linguagem oral permite que o aluno expresse a realidade social, possibilita que ele externar o seu pensamento e as suas ações, comunique ideias e intenções de diversas formas, mantendo um elo de comunicação com o próprio meio em que se encontra.

Podemos verificar na literatura consultada que, para Slade (1978), o aluno que pertence ao Teatro possui uma fala mais clara e audível. Sob este aspecto, Porcher (1982) aborda que a expressão dramática é um excelente meio para favorecer e aperfeiçoar a habilidade oral. O aluno aprende a expressar as variações da intensidade dramática do texto por meio dos sentimentos e das emoções, colocando o ritmo e a intensidade vocal de forma adequada. Conforme Dolci (2003), o aluno que participa do Teatro argumenta na oralidade de forma fluente, montando um raciocínio completo ao longo da fala. Ele aprende

a se expressar com clareza na exposição das ideias, apresentando explicação coerente e desembaraço na defesa de sua opinião.

Percebemos com esta pesquisa que, no Teatro, o corpo do ator é um instrumento de expressividade, pois o resultado do trabalho do aluno-ator está também na sua **expressão corporal**. A expressividade manifestada pelas suas ações e intenções ao interpretar o personagem aparece no corpo. Nesse sentido, o corpo do aluno-ator é o meio de comunicação, é um elaborador de sons, imagens e sensações. Sendo assim, por meio do Teatro, o aluno desenvolve habilidades físicas, como gestos, movimentos, equilíbrio, ritmo e flexibilidade. Além de explorar alguns sentidos, como visão, tato e audição, também obtém a noção de espaço. O aluno passa a conhecer, entender, gostar e aceitar o próprio corpo, pois, no Teatro, o seu corpo é uma forma de expressão que comunica além da sua voz. No Teatro, os alunos começam a conhecer as possibilidades do próprio corpo, tentando ultrapassar o limite e os bloqueios, pois eles aprendem a realizar os movimentos e os gestos, esforçando-se para desempenhar os exercícios de forma qualificada, enfim, o corpo é a matéria-prima do aluno-ator e esta é trabalhada no Teatro.

Nesse sentido, diversos autores sobre a literatura Teatro na Educação abordam esta questão. Encontramos, em Porcher (1982), que a expressão corporal favorece ao aluno um conhecimento aprimorado do seu corpo, propiciando-lhe apresentar um controle e um aperfeiçoamento das suas possibilidades. Segundo Leal (2000), o Teatro possibilita o trabalho com o corpo, instigando o movimento e o reconhecimento do corpo do aluno. Nesse sentido, a consciência corporal adquirida pelo aluno por meio do Teatro deve ser o caminho da sua aprendizagem. Para Spolin (2001), o corpo do aluno-ator “deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar” (p.131). Sob este aspecto, para Roubine (2002), o corpo está

presente integralmente na interpretação do personagem pelo aluno-ator. O personagem entra na cena com o corpo de que é dotado; antes de emitir qualquer som, é pelo corpo que ele está comunicando-se. Conforme Spritzer (2003), “no Teatro o produto/obra do ator existe no seu corpo” (p.17). Sendo assim, o aluno-ator dá forma às suas representações de personagens, “explicitada pelo corpo no espaço e no tempo, que no Teatro é sempre o tempo presente” (p.17). Desse modo, é o seu corpo que participa da atuação, um corpo que transmite emoções, sensações e sentimentos. O Teatro permite que o aluno se conscientize do próprio corpo, exercitando a emoção e o intelecto, realizando um processo de descoberta do próprio eu.

No que tange aos resultados obtidos que acrescentam novas percepções ao presente na literatura Teatro na Educação, encontramos aspectos relativos à **ética**, envolvendo a capacidade de saber ouvir, de reflexão introspectiva, de expressar a própria opinião e de ter respeito; outros aspectos referentes à **construção do saber**, tratando da capacidade de estabelecer níveis de leitura. No que diz respeito aos resultados em que estão pouco ou nada presentes na literatura consultada, revelaram-se aspectos relativos à **concretização das ideias**, abrangendo aumento de determinação, de comprometimento, de organização das ideias e de autoconhecimento; outros relativos ao **aumento do senso de humor**, referindo a capacidade de se tornar mais feliz, de minimizar a tensão e a de ser agradável. Enfim, aspectos relacionados à **aquisição de novos hábitos**, abarcando o hábito de leitura e a valorização das manifestações artísticas em geral.

Percebemos, com esta pesquisa, que, por ser uma atividade praticada coletivamente, o Teatro beneficia o desenvolvimento das atitudes **éticas** nos educandos, uma vez que eles aprendem a ser ponderados, responsáveis e corretos com o grupo ao qual pertencem, além de que aprendem a respeitar as ideias e as sugestões dos outros componentes do grupo, proporcionando uma integração e uma comunhão entre

todos os participantes da peça, incitando nos educandos que realizem com prazer o ato de representar. Desse modo, o Teatro instiga os alunos a terem respeito também com as pessoas que compartilham os materiais usados em cena, além de aprender a respeitar a plateia, pois ensina ao aluno a ter outro olhar frente à vida e ao ser humano.

Embora a literatura consultada mencione a questão ética no meio teatral, ela é pouco elucidativa. Encontramos em Silva (2000) que ética é “viver com o outro em comunhão” (p.127), do mesmo modo, Spritzer (2003) acrescenta que a educação do ator fundamenta-se no “corpo, voz, processo de criação, dramaturgia, história, ética e emoção” (p.14). Desta forma, a seguir relatam-se novas percepções.

Com esta pesquisa, descobrimos que o Teatro fomenta nos alunos o desenvolvimento das suas capacidades, com o intuito de possibilitar-lhes uma completa interação nos seus relacionamentos. Desta forma, contribuindo para sua formação, instiga nos educandos o **saber ouvir**, o saber respeitar e o ser verdadeiro com o outro, promovendo uma relação fundamentada no diálogo e na integração entre os sujeitos. Em razão disso, os alunos passam a cultivar os valores essenciais da vida humana, contribuindo para uma sociedade mais equitativa, cujas relações são baseadas no respeito, na sinceridade e na harmonia com as outras pessoas.

O Teatro, no meio escolar, é essencial para o desenvolvimento dos alunos, colaborando para que eles realizem uma **reflexão introspectiva** do próprio eu, possibilitando a construção das próprias ações como um ser humano integrado na sociedade em que vive. O Teatro atua de forma significativa e indispensável na aprendizagem do aluno, pois possibilita que ele amplie a sua capacidade de pensar, criar, recriar e imaginar a sua própria vivência, sempre partindo de dados concretos e inscritos em um contexto contemporâneo e social.

O exercício teatral fomenta nos alunos a livre expressão das ideias, criando situações em que todos possam colaborar, emitindo as suas opiniões, as suas críticas e os seus pareceres. Sendo assim, o ato de falar é um momento exclusivo de cada indivíduo e que é acolhido no grupo como forma de contribuir e auxiliar na concretização da atividade proposta. O Teatro propicia a partilha de ideias entre os alunos, tornando-se o espaço favorável para o aluno **expressar a própria opinião**.

Nesse sentido, existem diversas mudanças nas atitudes dos alunos. Demonstram ter mais **respeito** pelos que os cercam, ao mesmo tempo em que são mais fraternos com os colegas, professores, funcionários da escola e, até mesmo, com os pais. Evidenciamos, também, que os alunos ficam mais tranquilos para enfrentar e resolver os problemas do seu cotidiano, assim como eles ficam sensíveis a qualquer emoção, conseguindo ser indivíduos mais harmônicos consigo mesmos e com as pessoas com quem convivem no meio circundante.

Com esta pesquisa, também acrescentamos novas percepções e um aprofundamento à questão da **construção do saber**, que, sob o ponto de vista de Reverbel (1996), significa que o Teatro auxilia o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo do aluno, estimulando o aprimoramento das “capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção” (p.25). Para a autora, o Teatro fornece ao aluno uma gama de informações, estimulando o senso crítico e fazendo-o avaliar e selecionar os elementos assimilados. Dessa forma, o aluno elabora e expressa suas aquisições, conforme a sua capacidade. No entanto, com esta pesquisa, podemos averiguar que o aluno estabelece associações de conhecimento, instigando a construção do próprio saber. Ele consegue estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e o novo saber. Com isto, o aluno adquire um saber emancipatório, ele sabe quando, como e por que usar o seu conhecimento, havendo, assim, uma lógica de todo o ensinamento oferecido na escola. A prática teatral permite que o aluno aperfeiçoe as suas ideias, suas

intenções e seus posicionamentos, construindo o seu próprio saber, uma vez que existe uma (re)construção interna no seu conhecimento, aliada a uma série de acontecimentos externos despertados pelo Teatro, que permitem a evolução do educando.

O Teatro incita os alunos a estabelecerem relações com o saber já adquirido e o novo saber, incentivando que a aprendizagem se transforme em instrumento para a construção do próprio saber, proporcionando uma (re)leitura, uma compreensão do conhecimento. Nesse sentido, o educando permite que aflore todos os seus sentimentos, expressando as suas ideias e compartilhando o seu conhecimento com as pessoas com quem convive no seu meio circundante. Com o Teatro, o aluno consegue decodificar as informações e retirar das entrelinhas do texto o essencial para a elaboração das suas respostas. São **níveis de leitura** que vão aprofundando-se, atingindo a essência do que está explicitado ou não.

Outra percepção importante levantada por esta pesquisa é a questão da capacidade de **concretização das ideias**, também fomentada no educando pelo Teatro, pois coloca o aluno em situações práticas, como a de buscar os recursos necessários para que a montagem do espetáculo seja concretizada. Dessa forma, eles não hesitam em avançar nas possibilidades dos seus projetos teatrais, levando, posteriormente, para a vida este ensinamento de persistir e continuar trilhando o caminho para a realização das suas ideias.

Nesse sentido, os alunos se sentem integrados e cúmplices deste trabalho coletivo, buscando os objetivos traçados pelo grupo, a fim de concretizar o espetáculo imaginado. Aprendem que é preciso lutar para conseguir efetuar e vencer os obstáculos, fazendo despertar neles a **determinação**, característica que eles carregam para a vida, apresentando uma atitude contínua e ciente do seu papel de sujeito na construção de sua cidadania.

Desse modo, percebemos que o Teatro instiga no aluno a capacidade de se envolver com algo, fazendo com que ele tenha apego, dedicação, carinho, e se sinta motivado para realizar a atividade, despertado pelo profundo interesse em concretizá-la. Sendo assim, os alunos passam a apresentar um **comprometimento** com o Teatro, desenvolvem um sentimento de satisfação em relação àquela proposta idealizada pelo grupo, compreendendo que todos os elementos são fundamentais para a construção da cena da peça teatral.

Com o Teatro, os alunos aprendem que é preciso haver uma continuidade fluente nas falas do personagem para que a cena seja entendida. Com isso, faz-se necessário que cada aluno respeite o momento do seu personagem expressar o texto, existindo uma sequência na história encenada. Sendo assim, ele desenvolve uma **organização das ideias** para dar continuidade à história encenada, apresentando início, meio e fim adequados e que transmitam progressividade, levando essa compreensão do saber para a vida.

Para concretizar suas ideias no Teatro, acabam por desenvolver também o **autoconhecimento**, ampliam os horizontes, fazendo com que eles percebam a realidade de uma forma diferente, pois os sentidos se apuram. O Teatro envolve uma magia, uma cumplicidade entre os alunos, proporcionando que eles consigam resolver os problemas e busquem o novo. Desse modo, o Teatro propicia esta liberdade de criação e de construção das ideias e de conhecimentos.

A atividade teatral oportuniza ao aluno um conhecimento diversificado e lúdico, permitindo, assim, que ele manifeste um **aumento do senso de humor**, sinta-se mais estimulado e mais tranquilo para realizar as suas tarefas diárias, pois o Teatro é uma atividade em que o aluno aprende atuando, brincando e jogando. Podemos dizer que sua realização distrai, diverte e dá prazer. O Teatro na escola possibilita ao aluno se tornar um ser humano mais completo, propagando os novos ensinamentos aprendidos por meio do Teatro para o meio em que vive.

Outra importante revelação é a de que eles **se tornam mais felizes** e mais saudáveis. Percebemos que o Teatro possibilita um bem-estar para todos que praticam esta atividade. Deste modo, os alunos se consideram realizados no momento em que argumentam sobre suas ideias, expõem os seus objetivos e especificam o que pensam. Sendo assim, verificamos que os educandos ficam felizes por conseguirem adquirir novas e diversas informações sobre um determinado assunto que lhes era desconhecido, possibilitando-lhes dialogarem com mais facilidade.

Podemos também dizer que o Teatro é uma forma de romper com a rotina, pois eles se sentem pressionados a cumprir os compromissos exigidos pela escola e pela família. Neste sentido, verificamos que o Teatro auxilia os alunos a **minimizarem a tensão** escolar e familiar. É o lugar para relaxar, descontraír, aprender, estabelecer um novo olhar sobre a realidade em que vivem. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades em um ambiente propício para que haja a liberdade de criar, de existir e de viver as ações conjuntas com o outro.

Ainda sobre a questão do senso de humor, o Teatro possibilita ao aluno se tornar uma pessoa **agradável** e de fácil convivência. Ele aprende que é preciso saber conviver com as pessoas, que cada indivíduo é um ser diferente e que se deve respeitar as diferenças. Nesse sentido, ele levará os ensinamentos do Teatro para a sua vida profissional e pessoal, tornando-se uma pessoa com quem se convive amistosamente.

No que se refere à **aquisição de novos hábitos**, esta pesquisa revela que, influenciados pelo Teatro, os alunos adquirem hábitos saudáveis, começam a desenvolver o gosto por atividades relacionadas à Arte, bem como o hábito de leitura, interessando-se, principalmente, por contos, romances, crônicas e peças teatrais. Verificamos uma contribuição valiosa para a aprendizagem do aluno quanto ao seu desenvolvimento intelectual, cultural e estético. Com o Teatro, o aluno aprende que a leitura é uma fonte de informação, de prazer e de

conhecimento. Desta forma, ele amplia o seu vocabulário e a sua vivência de mundo, apresentando êxito no momento em que sentir necessidade de se expressar por escrito, trabalhando de forma mais harmônica quando precisa efetuar a sua produção textual. Ler não significa apenas se deter ao aspecto formal das palavras, mas atentar para o conteúdo, interpretar, refletir o que está sendo lido, relacionar com outros textos, identificar as ideias do autor e estabelecer um elo com a realidade. O **hábito de ler** fornece subsídios para o aluno ter o que escrever e contribui para a constituição de como ele deve escrever nas diversas situações com que ele se defronta. A leitura é algo enriquecedor, desafiador e interessante, algo que, conquistado, auxiliará a independência do educando.

Sobre novos hábitos, percebemos, ainda, que os alunos aguçam seu gosto pela Arte Dramática. Eles começam a assistir a peças teatrais com mais regularidade, ao mesmo tempo em que frequentam mais assiduamente os espaços culturais. Desse modo, existe um maior interesse por poesia, literatura, música, Artes Plásticas, pois, por meio do Teatro, adquirem uma visão mais sensível e mais aprimorada, estabelecendo, dessa forma, a **valorização das manifestações artísticas em geral**.

Ao longo desta seção, foram apresentados diversos aspectos do desenvolvimento do aluno que são influenciados pelo Teatro. Alguns já estão bem contemplados pela literatura atualmente disponível, outros, nem tanto. Sobre os últimos aspectos apresentados, podemos dizer que pouquíssimo ou nada está explorado, cabendo à presente pesquisa as devidas revelações. O percebido por meio desta investigação, fruto de profunda reflexão a partir dos dados coletados conjuntamente ao que dispõe a literatura sobre Teatro na Educação, auxilia sobremaneira o entendimento do fenômeno em estudo. Com vistas a expor esta compreensão, apresentamos neste trabalho tanto a análise como a síntese dos resultados, associando-as aos aspectos percebidos em grandes dimensões – socialização, capacidade cognitiva, expressividade, ética,

construção do saber, concretização das ideias, senso de humor e aquisição de novos hábitos – que, indubitavelmente, precisam ser consideradas para o desenvolvimento dos alunos como pessoas mais reflexivas e engajadas na sociedade em que vivem.

Considerações finais

As oito dimensões encontradas nos resultados reforçam aspectos presentes na literatura sobre Teatro na Educação, associamos às dimensões socialização, capacidade cognitiva e expressividade, mas, também, revelam outros aspectos. As descobertas dizem respeito ao desenvolvimento da ética nos educandos, da concretização das ideias, do senso de humor, de novos hábitos e da construção do saber.

O Teatro na Escola deve ser uma atividade assídua e contínua, proporcionando aos alunos liberdade de construção e criação diárias. Verificamos que é fundamental trabalhar dessa maneira, pois assim se consegue realizar um trabalho de (re)construção do conhecimento com os educandos. É uma atividade artística que permite ao aluno se expressar, explorando todas as formas de comunicação humana, além de desenvolver suas capacidades linguísticas de criação nas quatro capacidades: leitura, escrita, fala e compreensão. No Teatro, existe um clima de liberdade, no qual o aluno libera suas potencialidades, expressando seus sentimentos, suas emoções, suas aflições e suas sensações, pois é um meio de expressão para o estudante. Quando o aluno interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como sente, pensa e vê o mundo.

Com esta pesquisa, corroboramos que Teatro e Educação se reúnem em um só experimento, consideramos a linguagem teatral eficaz para auxiliar o desenvolvimento social, cognitivo, corporal, sensitivo, expressivo, intelectual, emocional, ético e afetivo do aluno. O Teatro na Educação oferece ao aluno oportunidades para atuar como sujeito no mundo, pensando,

refletindo, opinando, criticando e participando, busca incansável na (re)construção de uma sociedade equitativa entre os seres humanos.

Embora não seja o foco desta pesquisa, cabe salientar que percebemos a preocupação por parte de alguns entrevistados com certos trabalhos de Teatro na escola, os quais obrigam o aluno a se exporem sem a preparação adequada, ao mesmo tempo em que existem as peças encomendadas, realizadas pela escola, a fim de agradar aos pais. Este tipo de trabalho empobrece o exercício do Teatro e produz uma visão errônea da linguagem teatral, subvertendo o verdadeiro papel do Teatro no meio escolar, que precisa ter o propósito de auxiliar o aluno a se desenvolver em todos os aspectos possíveis, fornecendo-lhe instrumental para a aquisição de conhecimentos, com o intuito de prepará-lo para enfrentar os obstáculos da vida.

Para que o Teatro na escola seja encarado como processo de aprendizagem e não como produto, as representações feitas por alunos precisam visar o benefício dos mesmos, favorecendo-lhes o desenvolvimento. Promover improvisações teatrais tem efetivamente resultados qualitativos no desenvolvimento do aluno, se o objetivo traçado incluir apenas o educando e seu processo, e não visar a exibição.

Concluindo, esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para o conhecimento do tema sob investigação, elucidando os aspectos que são mais desenvolvidos nos alunos integrantes do Teatro no meio escolar, segundo a visão de especialistas e alunos. Igualmente, almejamos que este trabalho instigue outros professores e pesquisadores à realização de estudos neste sentido, possibilitando o preenchimento de outras lacunas ainda existentes neste amplo tema de pesquisa que é o Teatro na Educação.

Referências

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.

BELINKY, Tatiana; GOUVEIA, Julio. Teatro para crianças e adolescentes. A experiência do TESP. In: ZILBERMAN, Regina. **A Produção Cultural para a Criança**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALIERI, Ana Lúcia F. **Teatro Vivo na Escola**. São Paulo: FTD, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DOLCI, Luciana Netto. **A influência do teatro no desenvolvimento do aluno**. 2003, 135 f. Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2003.

_____. **O Papel do Teatro no Desenvolvimento de Habilidades**. Pelotas: UCPel, 2001. Monografia (Especialização em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2001, p.86.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, jul. 2002, p.21-29.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LEAL, Antonio. Teatro na Escola: da Clausura à Libertação. In: GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação:** teoria e prática. Porto Alegre, v.11, n.1, p.56-68, ISSN digital 1982 1654, ISSN impresso 1516 084X, jan./jun. 2008b.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 15.ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2.ed., São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SALDANHA, Suzana. **Teatro na educação**. Em Cena Brasil, São Paulo, jun. 2000. Seção Artigos. Disponível em: <<http://www.encena.com.br/artigo02.html>> Acesso em: 08 jun. 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Daisy Maria Barella. **Uma vida na escola em linguagem teatral**. Ijuí: Unijuí, 2000.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator**: um diálogo de ações. Porto Alegre: Mediação, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed., 1997.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Eliane Costa Brião
Gabriela Medeiros Nogueira*

Introdução

O propósito deste artigo é apresentar resultados de um estudo realizado sobre a proposta pedagógica que orienta o trabalho docente com a leitura e a escrita na Educação Infantil, a partir do caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações, que compõe o material da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Este material foi proposto para formação dos professores da Educação Infantil por meio do Documento Orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017.

O PNAIC foi instituído pelo governo Federal em 2012 e tinha como proposta a formação dos professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, em 2017, passou a incluir a formação aos professores da Educação Infantil, através do Documento Orientador publicado no respectivo ano, que apresenta:

[...] uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017, p. 5, grifo do autor).

Apesar de apresentar uma perspectiva ampliada de alfabetização, o documento destaca que a inclusão da Educação Infantil precisa garantir as especificidades do

trabalho de leitura e escrita com as crianças que frequentam esta etapa escolar. Para as formações de professores da pré-escola, este documento propõe como base o material da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que foi organizada por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e publicada no ano de 2016. Esta Coleção é composta por nove cadernos organizados da seguinte forma:

Apresentação – Leitura e Escrita na Educação Infantil

Caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e aprender

Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem

Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações

Caderno 4 – Bebês como leitores e autores

Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras

Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil

Caderno 7 – Livros infantis: acervos espaços e mediações

Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escolar.

Cabe destacar que esta coleção foi concebida a partir dos pressupostos do Parecer nº 20/2009, o qual trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, que expressa:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é

preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2009, p.15).

Corroborando com estes princípios, também destacamos a Resolução nº 5/2009, que Fixa as DCNEI, a qual tem como base os eixos norteadores interações e brincadeiras, e estabelece, em seu Art. 9º, experiências que:

[...] II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009, p.21).

Com isso, percebemos que a coleção utiliza como referência as orientações das DCNEI, expressando que, dentre as linguagens, a escrita também está inerente às experiências necessárias para o desenvolvimento infantil. No que se refere à forma, este material apresenta ilustrações e cores extremamente atrativas ao leitor, a capa de cada caderno tem uma cor de fundo, são tons vibrantes. Além disso, há alternância de cores entre as páginas. As imagens das capas, são desenhos e pinturas de animais, crianças e pessoas em situações representativas ao conteúdo do material, sendo que também há páginas com ilustrações entre os subtítulos do caderno. A linguagem é direcionada para o profissional da Educação Infantil, o qual, em sua maioria, são do gênero feminino, por isso utilizam o termo professoras.

A forma do conteúdo e a linguagem mostram a preocupação em dialogar com a professora. Com a estrutura semelhante, os subtítulos dos cadernos são organizados da seguinte estrutura: iniciando o diálogo; quadro teórico;

compartilhando experiências; reflexão e ação; aprofundando o tema; e ampliando o diálogo. Por essa organização, é possível perceber que a proposta inicia com o diálogo direcionado para a professora; depois apresenta o quadro teórico, justificando o trabalho com a temática; posteriormente, há uma exibição das experiências já realizadas; na seção reflexão e ação, são atividades para serem desenvolvidas pela professora; e, ampliando o diálogo, são sugestões de livros, filmes e materiais como aporte para a professora qualificar sua formação e prática pedagógica.

Deste material, selecionamos para tratar neste texto o caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações, tendo em vista que seu conteúdo trata mais especificamente sobre a linguagem escrita. Nossa intenção, é apresentar de que modo a leitura e a escrita são propostas para Educação Infantil neste caderno.

Metodologia

Este trabalho segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Nesse sentido, dirigimos o nosso olhar buscando pistas que nos possibilite compreender como a leitura e escrita estão sendo propostas no caderno 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Por se tratar de um material que compõe os documentos nacionais para formação dos professores da Educação Infantil, utilizamos como instrumento a análise

documental, a qual Cellard (2016, p.296) orienta que: “[...] o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento.” (p.296).

Ao investigar o caderno, analisamos as informações que orientam o trabalho com a leitura e a escrita para as crianças da Educação Infantil, bem como buscamos os referenciais teóricos que fundamentam esta temática, para compreender de que modo a leitura e a escrita são propostas para Educação Infantil a partir deste material.

Resultados e discussões

A discussão que propomos está centrada no Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações. Neste material, Ana Maria de Oliveira Galvão escreve sobre as crianças e a cultura escrita, Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata abordam as concepções e inter-relações da linguagem oral e escrita, e por fim, as autoras Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Maria Silvia Librandi da Rocha escrevem sobre os modos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita.

Galvão (2016) apresenta a perspectiva da cultura do escrito, definindo-a: “[...] como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.” (p.17). No entanto, acrescenta:

[...] que existem muitos modos de se relacionar com o escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles, temos a oportunidade de incorporar essa pluralidade de modos em nosso trabalho pedagógico, valorizando-os (e não apenas criticando-os). Para que isso ocorra, é necessário, antes de

tudo, conhecer essas culturas escritas. (GALVÃO, 2016, p.27).

A autora enfatiza a necessidade de reconhecer as diversas culturas escritas e inclui-las no trabalho pedagógico com as crianças. Além disso, destaca o importante papel da escola na aproximação das crianças à cultura do escrito, mas “[...] a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce” (GALVÃO, 2016, p.25). Por isso, propõe um trabalho com a escrita associado a outras linguagens, como a oralidade, a música, a dança, as artes visuais e outras linguagens utilizadas como forma de expressão.

O importante é que o trabalho com a escrita tenha significado relevante às crianças, e isso inclui as interações e as brincadeiras, considerando que: “É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças”. (GALVÃO, 2016, p.26).

Nesse sentido, destaca os eixos orientadores – interações e brincadeiras – para o currículo da Educação Infantil proposto nas DCNEI. Além disso, o caderno apresenta sugestões de atividades como proposta de trabalho com a escrita na Educação Infantil, entre elas chamadinha, registro da rotina, diário e agenda. São atividades que exigem o registro escrito e é realizado pelo docente por meio da interação com os alunos.

Atividades com exploração da oralidade e argumentação também são indicadas, como roda de conversa, cantar e ouvir histórias, além de promover que as crianças recontem histórias e fatos, permitindo a (re)construção de significados e envolvimento com a oralidade.

De acordo com Goulart e Mata (2016), “A oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente.” (p.45). Para as autoras, através da linguagem, as crianças vão atribuindo significados e se constituindo dentro da sua cultura. Por isso, a linguagem é fundamental para apropriação da cultura, por meio dela as crianças interagem com os outros e aprendem sobre o mundo.

Nesse processo de apropriação, é importante a participação da família e da escola na atuação, mediação e interação com as crianças, pois: “É no movimento social que aprendem e aprimoram a sua fala, agindo discursivamente” (GOULART; MATA, 2016, p.49). Segundo as autoras, isso possibilita às crianças a constituição da linguagem verbal, pois os adultos dizem os nomes dos objetos, descrevem situações, levam as crianças a conhecer lugares e vivenciar experiências sócio e culturais que oportunizam a aprendizagem da linguagem.

Com base nessa perspectiva, cabe ao docente da Educação Infantil proporcionar às crianças conhecimentos de mundo que são internalizados por meio da linguagem, mas também tem a função de ampliar e aprofundar estes conhecimentos. Para isso, deve promover o contato com as variadas formas linguísticas (não apenas a norma culta) e o trabalho com as diversas formas de expressão, entre elas, Goulart e Mata (2016, p. 55), afirmam que: “A escrita também pode ser considerada no conjunto de formas de expressão do mundo simbólico que crianças, jovens e adultos habitam, em sociedades letradas (desenhar, gesticular, pintar, dançar e outras)”. (p.55).

Neste conjunto de formas de expressão, o ler e o escrever ganham sentido e representação, desse modo o docente pode criar condições para inserir as crianças no mundo da cultura escrita, possibilitando que compreendam os usos e as funções sociais da linguagem escrita. Para isso, o docente pode envolver, no diálogo com as crianças, portadores de

textos, como jornais, livros, correspondências, anotações na agenda, bilhetes, entre outros materiais. No entanto, as atividades envolvendo os textos escritos não são para alfabetizar as crianças, mas sim para que percebam os meandros da cultura escrita (GOULART; MATA, 2016).

Refletindo sobre a apropriação da escrita, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) ressaltam a participação das crianças nas práticas discursivas, mesmo sem anunciar palavras compreensíveis aos adultos: “Seus gestos, suas vocalizações, interpretados pelos outros, adquirem sentido na trama de relações sociais.” (p.87). Este processo ocorre através da interação, por isso é importante a participação dos adultos. O docente da Educação Infantil exerce um papel importante na mediação das crianças com o mundo. Nesse sentido, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) apresentam relatos de cenas do cotidiano da Educação Infantil, com a finalidade de descrever algumas propostas que possibilitam a participação das crianças na cultura escrita.

A primeira cena descreve o contato das crianças de até dois anos de idade com o livro. A professora utiliza um livro de imagens, sendo que a escolha deste é importante para que mobilize o interesse das crianças. Nesse livro, há várias abas de animais, a cada aba aberta, um animal se transforma em outro, isso o torna interessante. A professora senta com as crianças ao seu redor e explora o material: fala o nome dos animais; utiliza as facetas do livro, despertando o interesse e o imaginário das crianças; gesticula e troca olhares para que as crianças se envolvam na atividade; além de cantar uma música conhecida por elas sobre o animal que aparece no livro.

Nessa situação, a professora pode acolher os gestos das crianças, evidenciando os diferentes modos de participação da leitura, tais como, o toque no livro, as trocas de olhares e os deslocamentos que ocorrem no decorrer da contação, como o choro da criança e a tentativa de pegar o livro. Além dos gestos e olhares, como recurso para chamar a atenção à oralidade, a professora utiliza o aumento ou prolongamento da voz. Esta

situação de mediação possibilita um jogo interacional em que a criança se apropria dos gestos dos adultos, como apontar os objetos do livro, estabelecer um diálogo e, por meio da palavra, elabora situações imaginárias.

O imaginário é desenvolvido a partir das práticas do cotidiano. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) citam uma cena de interação entre as crianças, em que um punhado de graveto se transforma em um sorvete. Isso acontece, pois há associação da palavra “graveto” com o “pauzinho”, mesmo sem saber pronunciar a palavra com todas as nuances, a criança atribui significado a ela e cria uma situação imaginária.

Outra situação citada pelas autoras acontece no canto da sala, onde três crianças de cinco anos de idade estão brincando, mas de repente cai um chapéu no chão, uma delas pega o objeto, coloca na cabeça e diz: “Eu sou Bete! Bete Carreira!” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA 2016, p.91). O gesto e a fala da criança expressam uma linguagem que possibilita o protagonismo e a imaginação ao assumir o papel da personagem “Bete Carreira”. Esse processo de criação ocorre a partir do que a criança conhece da sua cultura, refletindo como se apropria e se constitui através da linguagem.

As autoras também chamam atenção das professoras à escuta das crianças, que deve acontecer com distanciamento “crítico avaliativo”. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) destacam uma cena em que duas crianças conversam sobre brincar de bombeiros, uma delas enfatiza que é brincadeira para homem. Esta cena revela a capacidade de imaginação, as posições sociais que mobilizam as brincadeiras de faz de conta. Mas, por outro lado, destaca a questão de gênero, identificada no modo de pensar que são constituídos socialmente, em que estabelecem as brincadeiras “femininas” e “masculinas”. As autoras citam essa situação, identificando o sentido que estão implicados nas palavras.

Ouvir e dramatizar histórias também são formas de apropriação e elaboração da cultura. Smolka, Magiolino e

Rocha (2016) trazem como exemplo a narrativa de uma professora sobre a experiência da contação de uma nova versão da história dos Três porquinhos. Essa versão foi de uma história escrita em um livro de tamanho maior e reproduzida com imagens e gravação no CD, mostrava mais entonação, ritmo e sonoplastia, que mobilizava a imaginação das crianças. Nesta história, lobo e porquinhos assumem outros papéis, que passam a ser vivenciados pelas crianças através da apropriação das emoções.

Os desenhos (riscos e rabiscos) são representações gráficas, isto é, evidenciando em uma cena em que duas crianças dialogam sobre o que desenhar, mas apenas uma realiza o desenho. Nessa situação, a composição do desenho é definida a partir da palavra que acompanha o que é grafado. “Em sua possibilidade de representar graficamente objetos, movimentos, gestos, ideias, o desenho apresenta-se como precursor da escrita.” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA 2016, p.99). Por meio do desenho, a escrita aparece no cotidiano da Educação Infantil. As autoras ressaltam que a escrita também está presente nas letras e frases vinculadas às produções de filmes e desenhos animados para o público infantil.

A oralidade e a escrita são destacadas em uma cena de interação entre uma criança e a professora. Nessa situação, uma criança com síndrome de Down não consegue falar, mas indica à professora o objeto desejado, apontando com o dedo, trata-se de uma maleta de médico. A professora alcança a maleta e oferece um capacete que tem uma cruz vermelha. Com isso, ela sustenta a participação da criança na interação, incentivando ao que fazer com o objeto: “Você quer a maletinha? Você vai ser a médica? Onde vai ser o consultório?”. Mesmo sem falar, a criança se faz entender e, ao final da cena, a professora convida os demais alunos para participarem da brincadeira, sugerindo consultar com a médica. Essa brincadeira dura dias e emerge a função social da escrita através dos registros das consultas.

A vivência do registro e o apontamento da vivência é outra proposta do caderno, ele pode ocorrer a partir do livro da vida, e ser feito com recortes, fotos, desenhos, pinturas, entre outros. Nessa atividade, o professor faz o registro por escrito das atividades das crianças. Dessa forma, a criança assume a autoria, mesmo sem o conhecimento convencional da língua escrita.

Outra possibilidade é o registro do tempo. Nesta, o professor pode utilizar quadros e calendários para marcar as atividades pertencentes à rotina das crianças. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) apresentam um projeto em que o calendário pode ser elaborado com o uso de imagens combinado com as palavras, que nomeiam os dias da semana, a professora na roda de conversa questiona às crianças sobre o que realizaram em determinado dia da semana. Nessa interação, o objetivo da professora é que as crianças lancem o olhar para o calendário não somente como instrumento cultural, em que possam recuperar as informações, mas que também estabeleçam a relação da memória com o registro

Por fim, a “brincadeira de jornal” pode ser uma proposta a ser desenvolvida na Educação Infantil, a criação de um livro de histórias a partir dos jornais, que podem ser rasgados, recortados, amassados e utilizados nos desenhos das crianças que ilustram as histórias do livro. Os recortes de jornais em formas geométricas, como exemplo o triângulo, pode tornar um chapéu, uma tira de jornal ser transformada em espada. A colagem do jornal complementa o desenho realizado pela criança no papel e representa o registro, seu protagonismo.

As experiências compartilhadas acima são cenas do cotidiano da Educação Infantil, descritas no caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações, são atividades que envolvem a linguagem escrita nesta etapa escolar. Contudo, estas práticas revelam o quanto é importante papel da professora na mediação, dando sustentação aos modos de participação das crianças:

incentivando e dialogando na incorporação e elaboração da cultura escrita.

Além de apresentar práticas como subsídios às professoras (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA 2016), este material aborda um referencial teórico que amplia as concepções da linguagem escrita na Educação Infantil. Entre eles, a cultura do escrito, compreendendo que esta envolve os diferentes modos de se relacionar com a escrita na sociedade (GALVÃO, 2016). Ademais, por meio da linguagem oral e escrita, ocorre a apropriação da cultura (GOULART; MATA, 2016). Dessa forma, ressalta a importância do trabalho com a escrita na Educação Infantil, considerando as funções sociais da escrita e que, não somente a escrita, mas as diferentes linguagem possibilitam às crianças a internalização dos conhecimentos de mundo.

Considerações finais

Nesse trabalho, apresentamos dados de uma pesquisa qualitativa, em que tratamos da estrutura e do conteúdo do caderno 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, sendo este material voltado à formação do professor desta etapa escolar. Sua estrutura e linguagem estabelecem um diálogo diretamente com as professoras, apresentando conceitos e buscando ampliar o repertório de práticas pedagógicas ao compartilhar experiências realizadas no contexto da Educação Infantil.

Cabe destacar que as orientações indicadas neste caderno consideram as especificidades das crianças, pois têm como base as DCNEI. Com isso, fica claramente evidenciado que a escrita é considerada uma das linguagens que as crianças se relacionam.

Tratando-se do conceito de cultura do escrito, ele revela que existe um modo de escrever que é praticado na escola. No entanto, a proposta do material engloba os diferentes modos de

se relacionar com a escrita, compreendendo as suas funções sociais, sem ter como objetivo a sistematização da alfabetização nessa etapa da Educação Básica.

Por fim, este caderno indica diversas possibilidades para trabalhar com a linguagem escrita, mas destaca, reiteradamente, que o objetivo não é alfabetizar na Educação Infantil, e, sim, inserir práticas sociais de escrita nesta etapa escolar, tendo em vista que as crianças já participam do mundo da cultura escrita.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Documento orientador – 2017**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno 3. MEC, SEB, 2016.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações. Coleção **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno 3. MEC, SEB, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e escrita: modos de apropriação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Caderno 3. MEC, SEB, 2016.

UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Darlene Silveira Cabrera
Eliane Costa Brião*

Introdução

O projeto de estágio foi proposto a partir de uma articulação ao trabalho já existente do grupo de professores da Educação Infantil, na Escola Municipal Cheiro da Terra¹, na qual ficamos imersas durante cinco semanas. Os professores e a coordenação da escola tinham como proposta articular a temática “Contos” em um projeto universal a todas as turmas da Educação Infantil, por meio do qual cada turma trabalhou com uma subtemática, partindo das necessidades do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ademais, considerando a articulação com a proposta pedagógica da escola e o trabalho planejado pela coordenação e pelas(os) professoras(es) das turmas da Educação Infantil, nossa proposta de trabalho abordou a temática Contos e a subtemática sentidos e movimento, contemplando os cinco sentidos (tato, paladar, audição, visão e olfato), a aprendizagem por meio do e no movimento, o reconhecimento do corpo e do espaço, a identidade, a autonomia, a relação com o outro e com o mundo (FREIRE, 2014).

Assim, a organização da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUES, 2007) docente ocorreu em uma turma do Maternal I, formada por oito alunos: quatro meninas e quatro meninos, todos com idade entre dois e três anos. Dessa forma, o trabalho com as crianças foi desenvolvido por meio do projeto Contos: uma mediação do ensino-aprendizagem através dos sentidos e do

¹Nome fictício da escola.

movimento, sendo balizado pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil - DCNEI (2009), por compreendermos que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.20).

Para tanto, destacamos aqui a importância da socialização das crianças entre dois e três anos de idade, por meio das relações que desenvolvem com o outro e com o ambiente circundante, ampliando, assim, o repertório de linguagens, pelas quais se expressam e se relacionam (MALAGUZZI, 2015). Tais processos proporcionados no cotidiano da Educação Infantil possibilitam que as crianças interajam, conheçam e apreendam com o outro e no mundo através dos cinco sentidos e do movimento (CAMPOS, 2000).

Assim, a temática geradora do projeto: Os Contos, foi o princípio ativo para aguçar semanalmente a imaginação e a criatividade das crianças, impulsionando o desejo pelas atividades e a curiosidade pelo novo, por meio das múltiplas metodologias desenvolvidas, as quais mediavam o processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Almejamos, então, como objetivo geral, desenvolver os cinco sentidos (tato, olfato, audição, paladar, visão) e a linguagem corporal – o movimento – para melhor conhecer e interagir com o mundo e com o outro em seus múltiplos processos relacionais, tendo como mediação os contos infantis.

Nesse sentido, como forma de melhor delimitarmos nossas finalidades e direcionarmos nossa práxis cotidiana,

organizamos nossos objetivos específicos. Em síntese, os apresentamos:

a) Desenvolver a linguagem corporal por meio do movimento, da expressividade, do equilíbrio e da coordenação motora, explorando a identificação das partes do corpo, dos gestos e ritmos por meio de jogos e brincadeiras, dos movimentos: de apreensão, de encaixe e de lançamento, das diferentes posturas corporais, inclinações e ampliação da destreza.

b) Ampliar a capacidade sensível da audição através das músicas, da expressão sonora e corporal: ouvir, perceber, distinguir, imitar, produzir sons e explorar a expressão do silêncio (brincando, movimentando).

c) Expandir o conhecimento sobre o mundo por meio do tato e da visão, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio por intermédio de formas diversas de expressão artística; conhecer e manusear suportes gráficos, cores primárias e tamanhos, possibilitando ampliar o repertório da expressão oral e corporal.

d) Participar de variadas situações de comunicação oral, interagindo e expressando desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita, contando suas vivências, interessando-se pela leitura de histórias.

e) Explorar a natureza natural, os diferentes ambientes, relacionando-se com as pessoas, os objetos, a fauna e a flora, identificando sabores por meio do paladar (doce, salgado, azedo) e os diversos cheiros por meio do olfato.

f) Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, através da identificação dos tamanhos: pequeno, médio e grande; da contagem oral e das noções de quantidade de tempo e de espaço por meio de jogos e brincadeiras com a expressão corporal.

g) Compreender a importância da higiene corporal e desenvolver o gosto por alimentos, como frutas, legumes e verduras.

A efetivação das metodologias por meio das múltiplas linguagens: um processo metodológico desenvolvido com as crianças na Educação Infantil

No decurso desse projeto, constituído com os sujeitos da Educação Infantil, trabalhamos na perspectiva de abranger os múltiplos campos do conhecimento, com ênfase nos eixos curriculares, orientados pelas DCNEI, visando garantir que as crianças tivessem como experiência:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza; [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas [...] dança [...] poesia e literatura. (BRASIL, 2009, p.21).

Não obstante, nossa práxis teve como impulso cotidiano a literatura infantil, os contos foram recursos assiduamente presentes na articulação dos conhecimentos, no cotidiano das crianças, proporcionando o embasamento de ideias para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, as quais visavam aguçar os sentidos e a linguagem corporal, possibilitando desenvolver do conhecimento por meio da interação com o mundo e com o outro. As atividades foram

articuladas dentro da rotina das crianças (BARBOSA, 2006), buscando utilizar os diferentes espaços da escola e da sala de aula, a qual foi transformada à medida que o projeto se desenvolvia, sendo organizada em cantos/ambientes (BARBOSA; HORN, 2001) de cada um dos sentidos trabalhados, onde as crianças podiam acessar e vivenciar novamente as brincadeiras e os jogos por elas criados em conjunto com as professoras.

Compreendemos, então, a musicalização como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Assim, a música foi ferramenta primordial para o desenvolvimento de diversificadas metodologias, auxiliando na exploração do movimento corporal e espacial, tendo em vista que, ao se movimentar, a criança reconhece e se expressa através do seu corpo, desenvolvendo, dessa forma, habilidades de reconhecimento dos limites espaciais.

Essas atividades possibilitaram, também, construir com as crianças instrumentos para ampliação da sensibilidade da audição, gerando o reconhecimento dos sons fortes e fracos, dos sons da natureza e do próprio corpo. Nesse contexto, citamos aqui algumas atividades desenvolvidas, como: jogo da memória dos sons, brincadeiras de identificar os sons da natureza, brincadeira de reconhecer os sons produzidos pelos animais, criação de ritmos e música com o próprio corpo, além de confecção de instrumentos musicais.

Diante do caminho metodológico constitutivo dessa práxis, ressaltamos a importância de pensar as artes como possibilidades metodológicas, as quais, atreladas aos objetivos de ampliar a percepção dos sentidos pelas crianças, propiciaram experiências profícuas. Para tanto, foram desenvolvidas atividades no que tange os sentidos visuais e de tato por meio das cores primárias, das diferentes formas geométricas e diversas texturas, como a confecção, junto da turma de: binóculos, óculos que tinham como lentes as cores primárias, um livro em que as crianças se apresentavam por meio do desenho, intitulado: **Meu reflexo no espelho**, janelas

que continham imagens desenhadas a partir de releituras de obras de arte, fotografias feitas pelos estudantes e expostas em sala de aula, bem como brincadeiras com encaixe de formas geométricas, jogo da cor primária, circuito com desafios geométricos, etc.

Ademais, exaltamos a necessidade de propiciar, na Educação Infantil, experiências que contemplem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o desejo pela leitura, desse modo os Contos Infantis foram a ferramenta que impulsionava a práxis cotidiana. A Hora do Conto ocorria diariamente, em um primeiro momento, a história era lida para as crianças, com auxílio de imagens, caracterização, objetos e artifícios sonoros. Posteriormente, os estudantes se expressavam oralmente sobre a história, imitavam a leitura, manuseando o livro e recontavam.

Como forma de desenvolver a linguagem oral e escrita, as atividades propostas partiam do contexto do Conto Infantil, sendo elas: o reconhecimento do nome dos personagens principais das histórias, relacionando às imagens; a representação da história por meio do desenho e da colagem, feito em papel a metro preso na parede; a representação da história por meio do teatro de sombras apresentado pelas crianças; a contação da história por meio do desenho e das garatujas.

Os Contos Infantis, ainda, propiciaram o desenvolvimento de atividades relativas à ampliação do olfato e do paladar, pois, a partir dos alimentos, perfumes e objetos mencionados nas histórias, foram desenvolvidas atividades, em que os alunos eram convidados a identificar cheiros e sabores. As atividades desenvolvidas extrapolaram o ambiente da sala de aula, uma vez que os estudantes se deslocaram no contexto da escola e em seu entorno, tendo como desafio cheirar e degustar: elementos da natureza, alimentos, aromas de objetos cotidianos e de temperos e ervas de chá. Tais propostas possibilitaram, também, aos estudantes experimentar e manusear alimentos naturais nunca provados antes.

Nesse viés, a linguagem corporal – a expressão por meio do movimento – transversalizou todas as atividades desenvolvidas durante o projeto, tendo em vista que o trabalho com crianças necessita ser permeado pelo movimento e pela interação com seus pares, com os mediadores do processo, com os objetos, com a natureza natural e com os ambientes, tanto do interior da escola como do entorno dela.

Ao concebermos, portanto, que a avaliação na Educação Infantil consiste em observar o processo de desenvolvimento das crianças por meio das atividades, realizamos o acompanhamento das crianças no individual e no coletivo através das várias possibilidades de registro: registro reflexivo escrito, fotos, vídeos e materiais produzidos pelas crianças (BARBOSA; HORN, 2008). Assim, a medida em que registrávamos, diariamente, refletíamos acerca de nossa práxis docente, o que subsidiava nossos consecutivos planejamentos e a criação de outras possibilidades estratégicas de mediação (VYGOTSKY, 2007), visando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a avaliação – enquanto atividade *si ne qua non* da práxis docente – constitui-se no processo diário de observação e análise reflexiva dos estudantes, tendo como foco compreender se os mesmos desenvolveram conhecimentos acerca da especificidade do eixo de ensino abordado. Desse modo, lançando mão dos registros reflexivos escritos e das fotografias, organizamos um portfólio (BAROSA; HORN, 2008), o qual foi o “produto final” dessa práxis, bem como foi apresentado às famílias das crianças em uma atividade de encerramento do projeto.

Experiências e significados resultantes de uma práxis mediada pelas múltiplas linguagens.

No processo prático desse projeto, imerso no cotidiano da Educação Infantil, vivenciamos um arsenal de experiências pedagógicas que só nos reafirmaram o quanto as teorias que

subsidiar esse nível de escolarização são praticáveis e viabilizam a possibilidade de constituir conhecimentos na relação ensino-aprendizagem por meio da mediação com o outro e com o ambiente e tudo que nele se insere. Neste sentido, tivemos como premissa organizar práticas pedagógicas concernentes à faixa etária dos estudantes com os quais trabalhávamos, considerando seus limites e suas possibilidades cognitivas e suas especificidades, práticas estas diferenciadas dos Anos Iniciais da alfabetização.

Nesse contexto, a medida que desenvolvíamos as atividades, transformávamos os espaços da sala de aula, criando cantos/ambientes de interação permanentes entre as crianças, constituídos por artefatos (brinquedos, jogos e objetos) construídos pelos estudantes. Esses espaços geraram nas crianças um sentimento de pertença (OLIVEIRA, 2014) a esse lugar: sala de aula, onde passavam parte significativa do seu dia, haja vista que cuidavam desses ambientes, davam manutenção aos artefatos, quando necessário – muitas vezes por iniciativa autônoma – e, orgulhosamente, levavam os familiares e os demais colegas da escola para conhecer e experimentar as vivências possíveis nos cantos que criamos coletivamente.

Diante do exposto, desafiamo-nos, no decorrer do projeto, a buscar propostas metodológicas que atendessem às necessidades da turma, bem como pensarmos em alternativas que dialogassem com essa tão recente modalidade de ensino no Brasil: a Educação Infantil, a qual tem como objetivo desenvolver habilidades e capacidades para socialização e humanização – para a vida – e não para o ensino de ler, escrever e contar.

Ademais, nossos planejamentos diários almejavam contemplar, ainda, as significativas diferenças de maturidade expressa entre as crianças – embora elas estivessem na mesma faixa etária – o amadurecimento cognitivo influenciou em seus interesses e na disposição para desenvolver as atividades oportunizadas.

Outrossim, nossa práxis docente foi permeada pela imbricação entre o cuidar e educar, relações as quais concebemos como intrinsecamente ligadas (BUJES, 2001), uma vez que entendemos a articulação entre os processos pedagógicos educativos – intencionais sistematizados – e os cuidados necessários com essas práticas, ao se trabalhar com crianças, presente em todas as interações na Educação Infantil, pois o cuidado com as crianças, por sua vez, também, é método educativo. Como exemplo, podemos citar os momentos em que planejamos o uso de tintas ou massa de modelar, nos quais sempre verificávamos o tipo de material e a sua validade, tendo em vista que poderia provocar processos alérgicos nas crianças; e nos momentos de rotina, quando as crianças escovavam os dentes após o lanche, sempre tentávamos travar um diálogo agradável, no sentido de explicar a necessidade daquela prática de higiene e dos bons hábitos com o seu corpo, além de nos preocuparmos em tornar este um momento prazeroso, possibilitando que se tornasse um hábito cotidiano.

Ao refletirmos, durante os planejamentos, sobre quais conhecimentos deveríamos mobilizar no desenvolver de nossas aulas, almejávamos sempre contemplar os conhecimentos que mobilizassem um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998), isto é, buscávamos propiciar um repertório de experiências que contribuíssem com a vida cotidiana, visto que os conteúdos trabalhados na Educação Infantil permeiam questões comportamentais, de inserção das crianças em novos ambientes, de apresentação a novas situações, objetos, sensações, sentimentos, extrapolando o universo ao qual elas estavam acostumadas a conviver – o lar –, partindo para novas experiências de vida, inseridas em um novo contexto – a instituição escolar.

Nesse constructo cotidiano, em busca de pensar e constituir o currículo que totalizava nossa práxis, tivemos como

questão suleadora² contemplar as especificidades dos sujeitos que constituíram esse currículo, como se davam suas interações, seus limites e suas possibilidades, o contexto histórico, social e cultural em que se inserem (PIMENTA, 2009; 1995). Destarte, a práxis pedagógica é um processo, no cerne do qual precisamos observar, ouvir e refletir, tendo como condição indispensável atentar e organizar o currículo de forma a suprir as necessidades do desenvolvimento dos estudantes.

Concebemos, portanto, a Educação Infantil como um momento único no desenvolvimento humano, visto que, em nenhum outro momento da vida, teremos as condições cognitivas específicas do período da infância para o desenvolvimento de certas habilidades, por nós compreendida como uma atitude de criação e recriação partindo de experiências vividas.

Nossas considerações

Planejar, desenvolver e refletir por meio dessa experiência docente, desde as concepções a qual afirmamos, perpassando pelas escolhas metodológicas até o desenvolvimento prático do trabalho com as múltiplas linguagens, possibilitou-nos significar e dar sentido à totalidade (LUKÁCS, 2003) da atividade do professor. Desse modo, foi possível observar o desenvolvimento de conhecimento tanto dos estudantes, quanto o nosso, que, na condição de mediar os saberes, ressignificávamos o que já sabíamos e aprendíamos outros *modus* de ser e agir da nossa profissão.

Destarte, consideramos o quão importante é o trabalho que articula e respeita a necessidade das crianças de ter uma rotina na Educação Infantil, pois vivenciamos um dos momentos mais significativos nesta etapa escolar, quando começamos a

2 Termo cunhado pelo jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeno, como posição política, e como estratégia de enfatizar que o caminho a ser seguido também pode ser o sul.

observar que os alunos por si só faziam o que solicitávamos cotidianamente, como, por exemplo, guardar a chupeta ao chegar da Hora do Sono; organizar os brinquedos antes de ir para roda de conversas; fazer questionamentos ou comentários após a Contação de história, sem que fosse solicitado; colocar a mochila no lugar, ao entrar na sala; ir ao banheiro para escovar os dentes após o lanche. Enfim, observamos que, autonomamente, as crianças se dispunham a ações que, nas primeiras semanas de estágio, precisávamos solicitar, ensinar e acompanhar para que fossem realizadas, sendo concretizadas a partir da terceira semana por iniciativa própria e como algo prazeroso e comum do cotidiano.

Consideramos essas atitudes autônomas, realizadas pelos estudantes, como um dos resultados de nosso trabalho, por meio do qual apostamos na imbricação entre o educar e o cuidar. Assim, atribuímos a esses resultados, também, a preocupação que tivemos em respeitar e considerar a rotina no cotidiano da Educação Infantil – questão primordial não só à ordem escolar, mas à vida das crianças.

Para tanto, concebemos que o vínculo que desenvolvemos com as crianças foi ponto decisivo para o desenvolvimento saudável da integralidade do projeto, mesmo que esses vínculos tenham se constituído de maneira diferenciada. Alguns estudantes eram bem próximos, expressavam claramente o carinho e respeito que sentiam por nós, outros, embora não tão próximos, demonstravam gostar do ambiente, dispendendo atenção durante as atividades diárias – a relação de afeto com as crianças é questão decisiva no processo de ensino-aprendizagem, pois a emoção é a mola propulsora do desejo pelo conhecer.

Compreendemos, com esse estágio, o quão necessário é o trabalho com hábitos de higiene e saúde na Educação Infantil, haja vista que, no contexto em que nos inserimos, a falta desses hábitos por parte de algumas famílias era questão rotineira e naturalizada pelas crianças. De acordo com as preposições do nosso trabalho, a percepção dos sentidos e o

reconhecimento do corpo auxiliaram as crianças a compreenderem a importância de higienizar o corpo entre as atividades diárias, bem como após fazer as necessidades fisiológicas, suscitando, assim, bons hábitos de higiene pessoal.

Em suma, consideramos que as vivências desenvolvidas ao longo desse projeto a partir das metodologias por meio das múltiplas linguagens possibilitaram às crianças a ampliação da sensibilidade e das habilidades necessárias ao desenvolvimento infantil previstas a este nível escolar. Além disso, proporcionou-nos um aprofundamento acerca do movimento inconcluso, que é a compreensão sobre a totalidade das relações que constituem a docência.

Referências

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria G. S. Organização do Espaço e do tempo na escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BUJES, Maria I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Neide P. **A construção do Olhar estético-crítico do educador** – Razão e sensibilidade: o ser humano e o caminho do conhecimento. Santa Catarina: UFSC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Traduzido por Rodnei Nascimento, revisão de tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

OLIVEIRA, Livia. O sentido do lugar. In: MARANDOLA Jr. Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. CAMPOS, E. *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.** São Paulo, n°94, p.58-73, ago. 1995.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DAS INFÂNCIAS: CORPOREIDADE, CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À INTEGRAÇÃO À VIDA

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Paulo Ricardo do Canto Capela

Carlos Eduardo Pereira Garcia

Introdução

O presente texto tem como perspectiva organizar e sistematizar um processo que envolveu expectativas, verbalizações e vivências de trabalho desenvolvido com as educadoras a partir da Educação Biocêntrica. A temática é a formação das educadoras das infâncias.

O problema que nos instigou foi o de encontrar possíveis maneiras de vivenciar e refletir a formação das docentes, no sentido de viabilizar vivências³ e reflexões que permitam um processo de integração e de fortalecimento da corporeidade e das emoções, diante das dificuldades de atuação cotidiana vividas nas escolas.

Nossa convicção é de que, através do conhecimento vivencial-teórico do princípio biocêntrico, seja possível desencadear o desenvolvimento de vivências com ênfase na corporeidade, na afetividade e na criatividade.

As vivências de Educação Biocêntrica/biodanza se iniciam com a roda. Em todo o mundo e em todas as épocas, foi e será o “local” do encontro, da festa, da brincadeira, da comemoração. Desde os povos primitivos, a roda é um símbolo que representa o encontro para compartilhar a vida.

Que prazeroso é sentir o encontro das mãos na roda e brincar, dançar o reencontro dos elos perdidos! Toda educadora

pode propiciar esse encontro solidário e cooperativo às crianças.

Sendo assim, baseados nas fontes teóricas e nas verbalizações do grupo, antes, durante e depois dos encontros, damos a seguinte estrutura a este texto: no primeiro momento, indicam-se alguns fundamentos teóricos para a compreensão dessa experiência. Faz-se uma síntese do Princípio Biocêntrico e de sua aplicabilidade na Educação Biocêntrica.

Em segundo lugar, são apresentadas. Fenomenologicamente, as expectativas das participantes, verbalizadas nos inícios dos encontros. Fala-se das expectativas, das relações, da atuação pedagógica, dos processos de vida, das diferentes possibilidades de conhecimentos, das atuações pedagógicas, das dimensões integradoras dos afetos.

Em terceiro lugar, passamos aos depoimentos. Assim, fala-se dos encontros, dos espaços de conhecimentos, das lições apreendidas, das transformações.

No último momento, procura-se fazer uma síntese dos sonhos e embalos sugeridos nos diversos encontros durante o desenrolar deste projeto de formação das educadoras das escolas infantis.

Indicativos da Educação Biocêntrica

A roda demarca o espaço, o espaço do encontro, o “útero afetivo”, onde não existe quem é mais, nem quem é menos, criando o compromisso com o dar “as mãos...”, contar consigo mesmo e com os outros... É o espaço onde todos têm a possibilidade de olhar... Olhar para si... Olhar o brilho dos olhos, perceberem as semelhanças e as diferenças... Olhar os sonhos... O dito e o vir-a-ser. Na roda, necessitamos estar de peito e braços abertos... Estar abertos para a vida que está nesse espaço.

É na roda que se tecem vínculos e se desenvolve um processo de sensibilização da educadora para se perceber e poder perceber as crianças com as quais trabalha, estando atenta para o cuidar da vida. Em diferentes situações, um gesto, um movimento, um símbolo e, às vezes, uma palavra, são suficientes para despertar a pessoa. Esta, uma vez despertada, abre-se para se construir e passa a colaborar com a construção do mundo que a rodeia. As educadoras assumem o compromisso de facilitarem o próprio desenvolvimento e o da criança, criando condições para ela “ser mais”.

Para sensibilizar as educadoras a respeito desse processo, é necessário estarmos sensíveis às expressões, às corporeidades, às experiências. Para isso, contamos com a nossa experiência de educadores, em diferentes níveis de ensino. A sensibilidade para se perceber e perceber o outro foi despertada através das vivências corporais, envolvendo os princípios da biodanza. Ela é um sistema que promove o desenvolvimento do ser humano em uma totalidade. As vivências enfatizam o “aqui e o agora” e permitem, ao participante, integrar pensamento, corporeidade, emoção, sentimento, percepção e intuição.

A biodanza, nos dizeres de Viotti e Carvalho (1997), permite que:

O acesso à realidade por outra via, por outro canal, outra linguagem; cala nossa fala para ouvir nosso corpo, nosso instinto, nossa emoção. Sua fala é silenciosa: música, gestos, movimentos, olhar. Aprendemos a realidade não ao pensarmos nela, mas ao senti-la. Abrimos espaços ao corpo sensível de que nos fala Merleau Ponty; aprendemos sobre nós mesmos, não através da consciência, como nos foi ensinado, mas da vivência, inversão epistemológica que nos faz transformar a realidade ao vivê-la. (p.45).

Trabalhar com as educadoras, propondo-lhes vivências, na perspectiva anunciada acima, significa criar condições para que se percebam como pessoas inteiras, capazes de ver e sentir a si e aos outros. Na medida em que percebam seus limites e suas possibilidades, podem estar abertas para educar, cuidar, brincar e orientar crianças durante o seu processo de integração no e com o mundo.

A capacidade para “cuidar do outro” é despertada quando se trabalham os potenciais humanos primários, de modo a estabelecer uma integração entre a dimensão motora, o sensorial e o visceral, facilitando a expressão da afetividade, da cognição e do movimento numa totalidade.

Educar e cuidar de crianças é educar e cuidar da vida num momento em que ela tem pulsação vibrante e uma disposição crescente para explorar o ambiente. A educadora é convidada, pela criança, a participar da aventura de viver com intensidade, de se tornar questionadora, do permanente interrogar-se, das descobertas, do inesperado, de viver o tempo chamado, por Rubem Alves (2003, p.166), de *Kairós*, em que se vive das permanentes surpresas, das batidas do coração e do tempo *Chronos*, onde a vida se organiza num tempo fechado regido no ritmo, da precisão, dos números, no tempo do relógio.

Embalado no “Tempo do coração”, caminho com minhas lembranças das vivências nas escolas como criança. Como educador, interrogo-me: em que tempos os corpos dançam no cotidiano das escolas? Em que ritmos as corporeidades das educadoras e crianças se manifestam? E os cursos de formação, como têm percebido o tempo do coração, ou se pautam no tempo *Chronos*? Para essas indagações, busco encontrar caminhos neste processo de formação que articula reflexão vivencial e teórica com as bases teóricas da educação biocêntrica/biodanza.

Educar-se no cuidado, na escuta: uma pedagogia biocêntrica

Ao estabelecer uma proposta de formação de educadoras centrada na vida, devemos concretizar ações que se relacionam com o “cuidar a vida”, com uma nova pedagogia de vida. Assim, é preciso desenvolver a corporeidade vivida, a criatividade, e transformar a própria vida, almejando uma percepção, uma inserção e uma construção ampliada do mundo em que vivemos. Torna-se necessário estar sensível ao vínculo com a própria corporeidade, com a corporeidade das crianças, com outras pessoas e com o universo. Ao mesmo tempo, é necessário estar aberto e romper com a corporeidade do tempo *Chronos*, pois o novo exige um desprendimento do passado com o diverso, é viver um processo de criação no tempo *Kairos*. Ser educadora de crianças pequenas em processo de vir-a-ser é estar aberta às transformações. É reeducar-se também na e com a corporeidade continuamente, em comunhão com as crianças, com os pais, com a escola e a comunidade, em uma relação profunda e comprometida.

Os comentários vindouros revelam o que significou compartilhar as vivências com as educadoras:

Parece que entramos na vida da criança, num ambiente que é repleto de novidades e surpresas que nos deixam frequentemente, perplexos. É preciso estar aberto a questões: com é que estou vivendo? (DIÁRIO DE CAMPO).

Pais e professores consumidos pelas próprias dificuldades de se cuidar ficam sem condições para escutar as crianças em seus apelos (DIÁRIO DE CAMPO).

A criança nos leva a indagações, pois ela deixa que suas dúvidas venham à tona com espontaneidade. Elas confiam na própria percepção e se expressam em sintonia com o mundo (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao desenvolver uma educação organizada pelo tempo do coração, proposta por Rubem Alves (2003) e baseada no Princípio Biocêntrico, iniciamos uma reflexão a respeito do que é “cuidar da própria vida”. Cuidar da vida de uma criança é cuidar dos encontros com as forças vitais em crescimento. É um cuidar que não significa superproteger. Esse cuidar envolve estar atento a tudo que se passa na escola, na vida é estar junto, oferecendo condições para que o crescimento do outro desenvolva as suas potencialidades. É gerar vida a partir da própria vida. É estar atento ao outro sem querer determinar o seu caminho. É caminhar ao lado e com o outro percebendo mutuamente os ritmos, que passam a não ser mais os ritmos individuais, mas, sim, os ritmos das relações. O cuidar deve ser entendido como a arte do encontro, encontro que envolve crianças, pais, mães e educadores e comunidade em processo contínuo de transformação.

Estar em sintonia com as crianças pressupõe estar aberto para o universo que elas partilham, que vivem cotidianamente. Ter coragem para viver junto às suas corporeidades, emoções, curiosidades, estar disposto para acompanhar suas idas e vindas, seus desvios, seus sonhos, seus direitos é aceitar seu egocentrismo, respeitar seu direito de expressar sua corporeidade, brincar, fantasiar, deixar-se aventurar no mundo desconhecido, ter o direito de sonhar. Para que isso aconteça, é necessário que as educadoras possam sentir admiração e respeito por si mesmas, pelos outros, pelo universo.

As ações da Educadora Biocêntrica se expressam em um processo criativo que transforma a própria corporeidade/vida de cada um que está envolvido no processo coletivo, construindo relações de encontros consigo mesmo, com o outro e com o universo.

Uma educação, nessa perspectiva, não nega a corporeidade, a emoção, o prazer, a alegria, o sonho: permite o pulsar dos diferentes conhecimentos, construídos nos espaços da escola. Ela viabiliza o equilíbrio da razão e da emoção, rompendo com as abordagens fragmentadas e dualistas. Um

processo nesta dimensão raramente está presente nas escolas, principalmente naquelas que lidam com crianças pequenas.

As educadoras que trabalham com crianças podem, além de compreenderem os conhecimentos teóricos e técnicos, conhecer as linguagens da corporeidade das crianças e a sua própria, permitir a expressão das emoções e experimentar as diversas formas de conhecer e interagir no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, Moraes (2002) indica novas maneiras de pensar a escola- mundo, afirmando que:

[...] para o resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada. O aluno passará a ser visto com aquela que aprende que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções [...] (p.84).

Assim, compreendemos como a autora, da necessidade “para o resgate do ser humano” e de referências educativas pautadas na corporeidade das educadoras, das crianças, portanto, de uma visão sistêmica de vida em que podemos reconhecer a consciência da unidade da vida e da interdependência de suas diversas manifestações, dos seus ciclos de mudanças e suas transformações.

A comunicação da criança ocorre no corpo em movimento, que brinca, que ri e chora, nos seus olhos que brilham, na expressão de seu rosto, nas exclamações de agrado ou desagrado. Ela nos oferece, na sua corporeidade, “pistas” para compreendermos sua vida e a nossa própria.

Cavalcante (1999), ao comentar sobre a Biodanza, afirma que esse sistema surgiu de uma reflexão sobre a vida, do desejo de restaurar em nós próprios o paraíso perdido, integrando os nossos gestos de solidariedade numa dança de conspiração para gerar mais vida dentro da vida.

Nessa obra, a autora considera que, ao trabalhar a identidade através da música, do movimento, do sentimento, da poesia, estabelece-se uma comunicação dialógica e afetiva entre todos os que se envolvem no processo educativo. Há, então, possibilidade de construção de conhecimentos em ambientes interativos. Dessa forma, em uma educação que envolve a expressão da corporeidade autêntica que parte das vivências das educadoras, das crianças, torna-se possível integrar os saberes produzidos, conectados com os sentimentos. Em consequência, a vivência da cidadania se pauta no respeito e no amor pela vida no aqui e agora.

Nesse sentido, as vivências que realizamos com as educadoras nos deixam várias interrogações: o que significa tecer redes de sensibilização criativa dentro de nossas escolas? Será que existe sensibilidade dentro das instituições? Como as educadoras olham para as crianças, sentem seus cheiros, seus tocos, suas interrogações, seus medos, suas certezas e incertezas? Será que as direções das escolas, as coordenações, conseguem olhar nos olhos das educadoras e enxergam a vida que ali pulsa? E os planejadores da educação do País, do Estado, do Município, enxergam as diretoras, as coordenadoras, as educadoras, as crianças, os pais, as mães e a comunidade como seres que necessitam ser compreendidos, educados, cuidados e amados?

Nesse sentido, os fragmentos de “cenas” vindouras expressam “fotografias” das corporeidades dos diferentes momentos vividos no processo de formação com as educadoras.

Diálogos, expectativas, sonhos, o que indicam as verbalizações, os registros

Partimos de uma análise fenomenológica das expectativas, expressas e registradas a partir das verbalizações das educadoras, colhidas durante as vivências. Delineamos os caminhos percorridos, as percepções, as lições que ficam, as propostas nascidas dos sonhos das professoras. Das sínteses, constituem-se os saberes e os conhecimentos sistematizados e compartilhados com as educadoras.

As expectativas das educadoras oferecem um “panorama fotográfico” expressos nas manifestações verbais delas, nas quais emergiram vários ecos fatores que não favorecem uma vida plena nas relações nas escolas e fora delas. No conjunto, estes representam as corporeidades, os modos de viver, os estilos de vida centrados no antropocentrismo vigente social e cultural.

As situações que se evidenciaram foram a competição, o egoísmo e o conseqüente isolamento. A falta de apoio e de companheirismo se associa a estruturas de organização cotidianas das escolas numa perspectiva tradicional e autoritária, que implica em cobranças, críticas que levam à desqualificação pessoal e do trabalho do outro. A ausência de encontros nutritivos, a agitação crescente, o isolamento no trabalho de cada um, configuram um quadro de ações dissociadas, sem sabor e sem estímulo. Da mesma forma, ao chegar à escola, a educadora sente dificuldade de integração por não ter formação adequada para o trabalho com as infâncias e pela indiferença das pessoas e dos grupos que não envolvem e não integram a educadora principiante. Adicionam-se as efetivas dificuldades de olhar-se olho no olho, tocar-se, abraçar-se e criar vínculos. A ausência de amor e de companheirismo é tocante, concomitantemente com a falta de compromisso com valores éticos comprometidos com a vida.

A vigilância social-cultural, associada ao mau humor, às máscaras e à conseqüente insegurança, torna os espaços

restritivos e de difícil articulação pela desqualificação, pelos rótulos, pelo desrespeito, criando um clima pesado e a vivência de uma corporeidade de solidão e falta de alegria, de prazer. Somam-se a isso um “espaço” descuidado e o tédio da cobrança dos pais distantes da escola e na educação dos seus filhos, enquanto as educadoras se culpam por não cuidarem dos próprios filhos e de si mesmas. Há uma angústia e um desencanto no ar por não conseguirem trabalhar a corporeidade, a afetividade, as perdas, os silêncios, os ritmos dissociados. Enfim, interrogamos: que formação das educadoras das infâncias será necessária construir nesses ambientes para que a corporeidade vivida seja a centralidade?

A educação das infâncias, muitas vezes, é o espaço que torna as ações pedagógicas marcadas por limites decorrentes também de uma visão antropocêntrica restritiva e que não permite as condições de uma ação conjunta e integrada ao processo educativo. Imobilidade, espaços não criativos, rotinas, ignorância e falta de qualificação dos profissionais geram ansiedade, falta de fluidez, de criatividade para trabalhar com a espontaneidade da criança.

Restrições de ordem pessoal, como uma corporeidade que expressa a vergonha, a insegurança, a timidez, a desorientação, o medo de se expor, a solidão, as contradições, as marcas das infâncias, as verdades veladas, a falta de respeito e de confiança das companheiras que não iluminam as experiências de trabalho, tornam as ações cotidianas desgastantes e sem satisfação, sem prazer e alegria. Como romper com estas ações e viabilizar outras integradoras da vida?

Quando olhamos por uma janela semiaberta, podemos visualizar a noite que chega, o nascer de um novo dia, as pessoas que caminham de diferentes maneiras, enfim, somos iluminados pela vida circundante e passante. Quando se tem abertura, abertura ao outro, abertura ao grupo, abertura ao novo, abertura à vida, temos a condição para desencadear um processo de formação das educadoras de vida, integrando à

construção dos saberes na escola, num ambiente de cuidado, num ambiente feliz, onde se aprenda a ser calmo, a cultivar as amizades, os vínculos, o amor, a conexão, a confiança, a confiança.

Assim, o colo, o conhecimento de si e do outro, a cooperação, o cuidado, expressam a sincronização no convívio espontâneo com a criança. A ajuda, a doação, a cooperação, o cuidado consigo e com o grupo, somam-se às condições de perceber, relacionar-se, dar carinho, dialogar, descontraírem-se.

A sedução à relação democrática se amplia com a abertura de si e do pensamento que vão sendo compartilhados nos novos e renovados encontros. A escuta é uma postura profundamente educativa que, ao ouvir o outro, permite que ele aconteça como outro.

Fazer o que se gosta é se valorizar. Fazê-lo com carinho, diálogo e consideração pelo grupo permite gostar das pessoas, do ambiente de trabalho e permite o crescimento. A sensibilidade no olhar, no movimento, nos ritmos, nos cheiros, facilita a interação, o intercâmbio e as trocas na comunidade implicada na escola. A qualificação e a iluminação do outro pelo elogio dos pais, das mães, das colegas, eleva a autoestima e a capacidade de ação amorosa. Este é um processo que permite que as educadoras, ao se colocarem no lugar das outras, no lugar dos outros pela corporeidade da empatia, possam criar um ambiente de acolhimento, de bem-estar, um ninho de gestação e de conexão com o que é invisível aos olhos dos menos sensíveis. Além da fala, as linguagens da corporeidade expressam diferentes estados emocionais e permitem a integração silenciosa.

Pensar no outro, abrir-se, pedir ajuda, permite a proximidade, a acolhida das diversidades. Acolher, ouvir, ser simples, ser sincero, sorrir, abre espaços para a criação de vínculos surpreendentes e encantadores, de uma educação, de uma poética do encontro em uma multiplicidade de dimensões. Assim, diante destas percepções, interrogamos: que cuidados a

escola tem dedicado à corporeidade das educadoras e das crianças?

Almejamos uma escola que enfatize outras sensibilidades, capaz de muitos jeitos de parir a vida. Precisamos de descobertas que rompam e transcendam os velhos estilos de educar, que substituam as ações rotineiras que amordaçam e matam as centelhas de esperança que circulam nesses espaços esquecidos e descuidados. Necessitamos vivenciar outros ritmos das corporeidades, das faces, dos olhares, das alegrias que teimam em desobedecer aos rituais da mesmice; uma cultura com outras sabedorias e outros conhecimentos muitas vezes esquecidos pelas educadoras, pelas gestoras, que não percebem que as crianças simbolizam o desabrochar da vida, do novo, da transformação vibrante e contagiante.

Assim, perguntamos: que ações devem ser construídas na formação das educadoras das escolas das infâncias para não continuarmos fechados(as) às transformações, às descobertas, ao equilíbrio da razão e da emoção?

Serão necessárias ações pedagógicas novas para transformar e arrumar a escola, onde a educação tenha uma cara realmente nova, para que as educadoras, ao irem chegando, sejam capazes de construir uma proposta coletiva que crie processos de vida em todos os momentos. Uma realidade que se compõe de muitas contradições que, muitas vezes, impede que os encontros sejam sistemáticos e verdadeiros. Ações capazes de atentar para os diferentes anseios da comunidade, que assegurem uma educação de qualidade e que expressem a cidadania no aqui e agora. Esperança, que exige muitas formas de energia, de coragem para viabilizar processos de trabalhos que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças, das educadoras, da comunidade e de todos os envolvidos na escola.

É fundamental construir um viver nas escolas das infâncias diferentes, que sejam gratificantes, que inovem sem negar os velhos conhecimentos, mas transformem-nos. Uma

corporeidade de união, salas amplas, materiais, espaços, ambientes que permitam a expressão das crianças, das educadoras, são outras formas de trabalhar que vão além do cuidar. Organização, paciência, formação sistemática, em que as educadoras mantenham os pés no chão, através de ações que lhes permitam colocar em ação aqueles elementos que Madalena Freire (1999) indica como fundamentais na formação das educadoras: a observação, o registro, a reflexão para repensar o cotidiano e transformá-lo.

Para construir uma corporeidade que gere vida no aqui e agora, será necessário transformar posturas e ideias em outros sonhos, nos quais a confiança será a tônica nesses ambientes para construir um mundo mais digno. Ações capazes de valorizar a vida, na qual todos possam ser cidadãos que expressam um viver na sua totalidade – ser um cidadão inteiro e feliz. Nessa linha de pensamento, interrogamos: que caminhos são necessários para que as ações pedagógicas, no processo de formação das educadoras, permitam o novo, de salas repletas de alegria, de esperança, de confiança, de cidadania, de vida?

É necessário ambientes que cultivem a autoestima, capazes de cativar, de expressar o contentamento, o amor, a compaixão e o encantamento. É preciso uma escola infantil que prime pelo equilíbrio e pela harmonia, que tenha uma paixão incondicional à vida que se manifesta na satisfação do olhar, no sentimento de solidariedade. Relações que permitam tempo para as educadoras cuidarem de si próprias, dos outros, de encontros nos quais a alegria, o brincar, os brinquedos, a arte, a música, a dança, a ciência, a fantasia, o sonho, sejam expressões permanentes do viver. Espaços de prazer, de conquista, onde a vida seja o centro das diferentes ações que circulam na escola.

Descobrir o renascer desses afetos será um desafio para todas as educadoras das escolas das infâncias. Uma proposta pedagógica que integre as dimensões da corporeidade, da afetividade com a dimensão pedagógica, em que todas as

possam reencontrar a própria criança que foram, que vive em si; que possam viver com a possibilidade de encontro e crescimento, com as crianças com as quais trabalham em permanente transformação.

Os encontros, os conhecimentos, as emoções, as lições aprendidas

Lá estava a sala – o palco organizado, esperando as educadoras. A tarde ia se aproximando de seu final e, com ela, aproximava-se a noite, que trazia as educadoras; lentamente iam chegando e sentando nos lugares aparentemente protetores – cantos, proximidade das paredes ou da porta. Um início ao som de uma música, um convite a ser – “um eterno aprendiz, cantar e cantar”, como nos convida Gonzaguinha, na música O que é que é? Espanto, nos olhares, nas faces, as corporeidades se inquietam, assim foi nossa chegada: falando sem falas, com outras expressões de vida. Começos com movimentos que rompem com as expectativas e fazem uma dança de vivenciar outras maneiras de fazer a formação das educadoras. Continuamos com uma interrogação: quais são as expectativas das educadoras ao participarem em cursos de formação?

Os encontros se constituíram em surpresas para a grande maioria, cuja expectativa era participar de um encontro em que seriam debatidas ideias, textos, sugestões e receitas de como trabalhar na educação infantil. Muitas esperavam trabalho expositivo, chatices, esperavam receber coisas prontas, coletar conhecimentos. Para essas educadoras, os encontros foram surpreendentes pela forma como foram realizados, pelas dinâmicas vivenciadas, pelas possibilidades de relação nova com as colegas. Algumas não imaginavam ser possível tais tipos de trabalhos, tampouco era esperado. Algumas estavam condicionadas pelos encontros costumeiros, nos quais os coordenadores chegam com a pauta e com os caminhos

predeterminados, conseqüentemente recheados de dicas, cobranças, exigências, sem a efetiva participação.

Esse fato ficou evidenciado em um seminário realizado posteriormente aos nossos encontros. Nele, a indignação estava no ar, a tensão fez parte daquele espaço, o tédio era visível nos corpos de algumas das participantes que se quedavam adormecidos, sonolentos nas cadeiras; outras optaram por instantes de dispersão e de esvaziamento da plateia. Exemplos foram os prolongados e cansativos monólogos, cuspidos por educadores alheios à educação das infâncias, talvez perdidos e dissociados da própria infância e dos interesses e das experiências das participantes. A culminância desse ato se configurou com o desenvolvimento de uma metodologia que deixou dúvidas quanto à sua ação democrática, através de perguntas escritas em pequenos bilhetes, que não estabeleciam um diálogo, não ouviam a voz do(a) perguntador(a). Fica uma indagação já rotineira nos meios acadêmicos: que concepção de educação está inserida numa proposta desta natureza?

Nos encontros que realizamos, a intuição e a percepção de muitos participantes era de que foram fecundos e corresponderam aos desejos e anseios de uma ação de integração, de qualificação, de nutrição das educadoras. Cotidianamente, as profissionais das escolas se sentem desgastadas pelas atividades rotineiras, em um espaço, muitas vezes, desintegrado e fastidioso. A ausência de encontros, de ações engajadas e coletivas, a falta de solidariedade e união, representam uma escola que mantém uma estrutura rígida e inadequada aos desejos do novo, insatisfatória por não promover o desenvolvimento dos potenciais das educadoras. As vivências, o encontro com a própria corporeidade, o encontro com o outro, ao encontrar a educadora que está sendo, confirmaram as expectativas e os desejos desse grupo, cujas manifestações foram de surpresa, alegria e uma vontade forte de continuidade das vivências iniciadas.

Na experiência de solidão, de isolamento, de despreparo, de falta de compensação pelos esforços, as relações tensas e dissociadas do cotidiano escolar, os encontros as fizeram plenas de entrosamento, de descoberta de si e dos outros e reafirmaram o desejo de uma efetiva participação desses encontros nutritivos e qualificadores.

Algumas, contudo, esperavam discussão de propostas inovadoras em educação infantil e não tiveram a percepção de que o trabalho consistia em uma proposta diferenciada, indicativa de uma dimensão de educação que envolve as dimensões da corporeidade, emocionais, afetivas, e os potenciais do educando e da educadora integrados ao processo de construção do conhecimento e da comunidade.

Muitas esperavam que os encontros se reduzissem a reuniões administrativas, que já faziam parte do ritual de formação a que estavam habituadas. As surpresas as levaram a encontros calorosos, descontração e amizade. O desejo sentido ou intuído de ter tempo para si, tempo de relaxamento, descontração e tranquilidade, ocorreu como um presente, sendo ajudadas e nutridas no trabalho.

Pensar que os encontros seriam a repetição de experiências passadas abriu espaço à descoberta de novas amizades, aproximação, criação de vínculos, descoberta de novas colegas, contato com a corporeidade coletiva, com emoção, com a calma, com o prazer e a alegria. A vontade de ter momentos para relaxar, conversar e ouvir muitas pessoas se concretizou por meio das dinâmicas-vivências e nas verbalizações dos sentimentos e das experiências de cada uma durante os encontros. Houve identificação que despertou respeito, compreensão, equilíbrio com as colegas que emergiram com preocupações e desejos iguais em relação ao trabalho educativo e em relação à própria vida.

Na entrada da sala, estava estampada na pele, no olhar, no caminhar, no falar de cada educadora, uma corporeidade de desconforto, desconfiança, a inibição ao adentrar em um

espaço onde não havia mesas para se apoiar, nucas para olhar, costas para se esconder, enfim, havia um espaço vazio e desafiador que inquiria a mudanças na maneira de ser e estar no e com o mundo.

As primeiras emoções que ecoam em cada coração se expressam em analogias poéticas e surpreendentes – a fala de uma educadora sintetiza esse estado: “é como se estivesse adormecida e fosse despertada para a vida”. Uma vida que vai transformando a vergonha, a timidez, o medo, o não acreditar em suas próprias possibilidades em caminhos de segurança, em ficar à vontade, descontraída e calma, transformando espaços de desconfiança em confiança, de desintegração em integração, de controle em liberdade, de críticas em escuta, de monólogos em diálogos. Assim se manifesta uma corporeidade, uma vida que pulsa dançante no universo, capaz de aflorar mil emoções escondidas, amordaçadas em cada uma das educadoras.

As escutas na roda anunciam e abrem um processo de renovação, de despreocupação, de segurança, de mais leveza e criatividade para a educação. As tristezas, as apatias vão cedendo lugar às alegrias, à não-percepção das emoções cotidianas dando lugar à paz interior; o isolamento dá lugar ao companheirismo, o individualismo dá lugar ao encontro, a tensão dá lugar ao relaxamento, o olhar severo dá lugar aos sorrisos tímidos; do corpo enrijecido surgem a descontração e a fluidez, os caminhares tímidos vão se transformando em movimentos dançantes e caminhares de determinação.

Da clausura dos horários e tempos rígidos que aprisionam, asfixiam e matam qualquer possibilidade, nasce o tempo da eternidade, dos olhares que se cruzam, das mãos que se tocam, das danças que se integram e dos cantos que ecoam pelo universo; dos desgastes cotidianos brotam a leveza, a alegria, a expansão e a pertença ao todo.

Das falas tímidas e inaudíveis, surge a energia que contagia, que conecta, que vincula numa corporeidade de

escuta e permissão de ser mais. As velhas expectativas cedem lugar a ações educativas integradoras. Das interiores transmutações da insegurança, da vergonha, da ansiedade, surgem a coragem, a tranquilidade, a calma emocionada e a esperança anunciada diante do outro e do mundo. Nos espaços do desconforto, da ansiedade, germinam as expressões do prazer de viver. Assim, perguntamos: que mudanças, encontros sistemáticos, nesta perspectiva, tendo a vida como centralidade, poderão desencadear?

Dos encontros, surge a exigência de mudança de vida pessoal e profissional. A postura de ser ouvido é o que permite ao outro se expressar como o outro. Nesse sentido, fica suposto que não podemos julgar pela aparência. Os problemas da educação das infâncias são comuns às escolas. A integração com outros grupos, com momentos de reflexão e de descontração permitem, ao mesmo tempo, investir em nós mesmos, em oportunidades semelhantes a esta que vivenciamos nos processos de formação de educadores e educadoras. Viver nossas corporeidades cotidianas nas escolas nos indica que temos que deixar nossa timidez e conquistar o próprio caminho. A abertura ao diálogo favorece que não vivamos sozinhos. A solidão pode ser superada no contato com as crianças, com as colegas e com a comunidade. A educação do passado tornava tudo difícil. É urgente a abertura de espaços que nos facilitam expor nossas diferentes linguagens. A exigência de ir ao encontro do outro é condição para superar as dificuldades que permeiam a escola e as relações com as educadoras, os pais, as mães e a comunidade.

Como cuidar de crianças e educá-las quando as educadoras não disponibilizam de alguns minutos do dia para reflexão de suas ações, para cuidarem seus espaços interiores?

Dentre as lições aprendidas nestes encontros, ressaltamos o aprendizado de se doar e, na emergência da proposta de vivenciar a sensibilidade, a corporeidade, surge a possibilidade de trabalhar dessa forma em diferentes espaços educativos.

A segurança e a confiança em si mesmas e nas próprias opiniões se somaram a grande experiência em relação aos colegas e à família. Foi possível compreender a dificuldade de dar e de receber carinho e compreensão. No entanto, a fortaleza é necessária diante das dificuldades, enquanto que se percebe a importância de saber conviver em grupos. O nosso saber é limitado, mas se acresce a cada novo dia.

O diálogo exige muita paciência. Faz parte do saber socializar. Entendemos que as palavras não são a única forma de expressão que possuímos. O corpo expressa muitas maneiras de comunicação.

A solidariedade é importante para cada uma possa se superar. A melhoria do nosso espaço de construção da solidariedade vem com a descontração e com a alegria. Mesmo que as coisas sejam marcadas com dificuldades, cada situação pode servir de estímulo para crescer e viver.

É necessário algum tempo de reflexão e de conexão com a vida, durante o dia, para qualificar a forma de estar no mundo. As experiências no processo de formação podem ser aceitas e associadas ao encontro consigo mesmo e aceitação do outro como ele é. Nesse sentido, a abertura às mudanças permite aceitar os novos caminhos com confiança.

Não vivemos sozinhos. Para um trabalho desafiador, o grupo tem que ter harmonia. Quando um dá amor ao outro é porque está bem consigo mesmo: outra situação que pode ser considerada uma lição é aquela própria das mães que trabalham e ficam com sentimentos de culpa por deixar os próprios filhos em casa para cuidar e educar os filhos dos outros.

Assim, também a vida é estressante sem um momento de liberdade e de cuidado consigo mesmo. Uma brincadeira pode trazer ótimos resultados. É importante a troca com outros(as) colegas de profissão. Ressalta-se que, hoje, as pessoas não param para se abraçar, para terem contatos, para criarem vínculos e sorrirem com os olhos da alma.

Portos para novas partidas: o que ficou de tudo isso?

Singramos muitos mares, novos portos se descortinam no horizonte, acreditamos que, para uma compreensão da leitura desse ensaio, é preciso fazer diferentes olhares que passeiam por diferentes mundos.

Assim, as educadoras enfatizam o crescimento pessoal, a valorização do grupo presente e a construção de um ambiente de um mundo melhor. Dizem que, no contato com as colegas, adquiriram conhecimentos fundamentais ao trabalho infantil, que permitem uma reflexão mais sistemática sobre as crianças, a escola, as famílias e a vida. Indicam que a condição é perceber os limites da realidade para poder transformá-la, mantendo a unidade do grupo, compreendendo e criando processos de ações solidários. Houve integração, respeito e compreensão nos diferentes espaços de vivências.

Muitas participantes sugerem a continuidade dos encontros, tendo em vista que a tarefa da educação de infâncias é muito difícil e que há necessidade de muitas contribuições para nosso trabalho que iluminem novos caminhos no processo de educação com as crianças. Os encontros devem ser momentos de qualificar as profissionais em uma variedade de dimensões, como da corporeidade, a intelectual, a afetiva, a emocional. Um dos aspectos dessa qualificação é que a educadora possa resgatar a sua criança interior para melhor se relacionar com as crianças com as quais trabalha. Todas as profissionais têm a necessidade de vivências que envolvam razão e emoção, num permanente cuidado pelos organizadores de políticas públicas de formação continuada junto com as universidades.

Mediante as expectativas, as vivências, os relatos e a avaliação das participantes dos encontros, tendo valorizado e articulado todas as manifestações, podemos dizer que as expectativas revelaram a intuição e a necessidade de encontros nutritivos, questionadores, orientadores, dialógicos e fortalecedores da corporeidade das educadoras das escolas.

Ficou explícita a necessidade de prosseguir com vivências que possibilitem a escuta, o diálogo e a ação transformadora dos estilos de atuação das educadoras para transcender os medos, as inseguranças, o não cuidar de si, das práticas pedagógicas, os espaços e a vida. Enfim, conectar-se consigo, com o outro e com o universo.

Nas verbalizações das vivências, surgiu a surpresa da maioria das participantes com a metodologia do trabalho desenvolvido e as contribuições na formação de cada pessoa e dos grupos. Iluminaram-se novos caminhos com o trabalho de formação que mobilizou as energias integrativas dos participantes.

Para a maioria das educadoras, fica a vontade de participar de novos encontros que valorizem a vida: reafirmam a necessidade de enfatizar a humanização dos espaços da escola infantil. E, assim, construir uma cultura de participação em que se possa repensar as ações cotidianas, buscando novos caminhos para formação das educadoras que atuam com a infância.

Estes são mundos em que a vida é o centro de uma poética do encontro, no qual as educadoras, as crianças, os pais, as mães e a comunidade são convidados a participarem da aventura de viver com intensidade e abertura para o novo. Onde aceitam a condição de transcender os próprios limites.

Referências

ALVES, R. **Conversas com que gosta de ensinar**. 19.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

_____. O amor que acende a lua .8.ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARROYO, M. O significado da infância. **Criança**, Brasília, n.28, p.17-21, 1995.

CAVALCANTE, R. (Org.) *et al.* **Educação Biocêntrica**: um movimento de construção dialógica. Fortaleza, 1999.

FALEIROS, A. M. **Professor**: a pessoa se transformando profissionalmente. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola**: brincadeiras, jogos e desenhos. 6.ed. Pelotas: UFPel, 2008.

_____. **O jogo da corporeidade na educação**: Da infância à escola. Pelotas: UFPel, 2006.

_____; SOARES, J. M. **Por dentro da escola**: Corpos e o controle na educação das crianças. Curitiba/PR: CRV, 2012.

_____. *et al* (Orgs.). **Diários Educativos**: Cultura, Infância e Educação Infantil, v.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Pelotas/RS: UFPel, 2008-2016.

_____. **Diário de Campo**: Observações, registros, reflexões. Pelotas: UFPel, 2015.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coautora e tradutora Sandra Costa. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARANDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8.ed. Capinas: Papirus, 2002.

PACÍFICO, M. I. C. **Biodanza para crianças**. São Paulo, 1990. Monografia. Escola Paulista de Biodanza.

REDIN, E. **Pré-escola, para quê?** São Paulo: Ideias, 1988.

SILVEIRA, M. B. **A arte como uma proposta de desenvolvimento humano na escola**. São Carlos, 2000.

Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação - Universidade Federal de São Carlos, 2000.

VECCHIA, A. M. D. **Afetividade e ética**. Pelotas: UFPel, 2001.

VIOTTI, L. S.; CARVALHO, G. B. **A empresa no tempo do amor**: Biodanza nas organizações. Belo Horizonte: Fênix, 1997.

TORO, R. A. **Biodanza a cura di Eliane Matuk**. Milão: Red edizion, 2000.

_____. Teoria Biodanza. **Coletânea de Textos**. Fortaleza: ALAB, 1991.

_____; LUZZI, C. **Biodanza para crianças**. São Paulo: Monografia, não publicada.

POSSIBILIDADES PARA REFLETIR SOBRE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roseli Belmonte Machado

Primeiros contornos

A inclusão, ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade, passa a se inserir dentro de uma grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento das fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade.

(LOPES; FABRIS, 2013, p.7-8)

As políticas de inclusão passaram a compor o cenário contemporâneo brasileiro a partir da década de 90, incitadas por interesses de minorias e capturadas pelo Estado. Apesar de essas políticas trazerem um discurso conexo a uma benevolência e a um senso de justiça, tenho-me aliado a pensadores que investigam as políticas de inclusão, analisando-as para além do bem e do mal, ou seja, pesquisando o que elas produzem e como são produzidas nos diferentes espaços, bem como os significados dessas práticas para os diversos sujeitos. Como apontam Lopes e Fabris (2013), na epígrafe acima, a inclusão, ao ocupar o *status* de imperativo de Estado, insere-se numa grade de inteligibilidade que, dentre outros aspectos, promove a circulação dos sujeitos, modificando seus modos de vida. Tais mudanças, contudo, não

são desacompanhadas de formas de regulação e controle que intentam, dentre outras coisas, planejar a vida e controlar os riscos dos mais variados indivíduos que ora circulam. Para Lopes e Fabris (2013), além de a inclusão, como imperativo de Estado, apresentar-se “como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para se fazer valer e legislar sobre as práticas” (p.110).

Nessa esteira de pensamento, concordo que a inclusão toma forma e corpo na contemporaneidade, adentrando as agendas políticas, econômicas e sociais. É um discurso que prolifera dos mais distintos modos, ganhando uma visibilidade e um *status* de verdade. Ao olharmos para o nosso entorno, podemos ver as inúmeras campanhas produzidas em favor dessa política, ora por órgãos e agências ligadas ao Governo, ora pela iniciativa privada. Numa troca de sentidos e de palavras, podemos pensar que a inclusão não discrimina ninguém. Todos são, de um modo ou de outro, capturados, gerenciados, controlados.

Tais colocações já podem indicar que esta é uma reflexão ancorada numa perspectiva pós-estruturalista, a qual procura questionar, interrogar e desestabilizar certos discursos que são tomados como verdade (SILVA, 1994). Para tanto, utiliza os conceito-ferramenta do aporte dos Estudos Foucaultianos para pensar e problematizar os assuntos que tomam as agendas educacionais. Esta escrita, em particular, vale-se dos conceitos-ferramentas da genealogia e da governamentalidade para fazer uma breve discussão sobre possibilidades para se pensar uma educação inclusiva nos dias de hoje.

Ao olhar para o que é produzido sobre inclusão com um olhar genealógico, conseguimos ver os discursos que são tramados nesse tema e “apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 2008, p.69-70). Na opção pela genealogia, está a utilidade de empreender um estudo que

análise as condições de possibilidade para a emergência de uma educação inclusiva, engendradas dentro de um arcabouço que nos constitui e nos conduz nas relações entre saber, poder e verdade. Não obstante, o conceito-ferramenta de governamentalidade auxilia a olhar para o modo de exercício de governo, avançando para compreender a racionalidade política deste tempo. No curso **Nascimento da Biopolítica**, ministrado em 1979, no *Collège de France*, Foucault (2008b) apresenta uma análise sobre os modos de exercício de governo a partir da égide da governamentalidade, afirmando: “o que propus chamar de governamentalidade não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p.258).

Com base nesses traços teórico-metodológicos, as linhas que seguem esta escrita estarão organizadas de forma a estabelecer um debate a respeito das formas como a inclusão vem sendo abordada e compreendida. Em primeiro lugar traz uma conversa com autores recentes que aventam sobre o tema, além de propor uma discussão sobre a constituição da Educação Inclusiva no Brasil. Os encaminhamentos posteriores destacam tópicos teórico-didáticos que possibilitem o trabalho em um ambiente da diferença. Ao finalizar, são sublinhadas questões que aludem para pensar de outros modos as relações entre escola, professor e alunos na perspectiva de uma Educação Inclusiva e das Linguagens.

O debate sobre abordagens inclusivas

Candiotto (2013), ao tratar da biopolítica nos Estados de Bem-Estar Social, afirma que, no período entre guerras e no período que as seguiu, a adjetivação *de* Bem-Estar foi atribuída aos Estados. O *Welfare State* tratou de evitar a morte e fazer viver, cuidando da vida da população por meio de diversas políticas de inclusão educacionais e nutricionais, além de políticas de empregabilidade, previdência e garantia de moradia, lazer, cultura, planos de saúde governamentais e

manutenção dos padrões de vida e de consumo. Ao analisar o *Welfare State*, Lopes (2013) mostra uma mudança nessa proposta. No final da década de 1980, acontece “uma grande virada no cenário promissor do *Welfare State*” (p.295), em que os Estados diminuem seus investimentos e começam a incorporar práticas do neoliberalismo. É preciso formar sujeitos para serem livres dentro de uma lógica de mercado, garantir que se sintam interpelados pela concorrência, educar para que as pessoas se mobilizem em empreendimentos sociais e fazer com que os sujeitos, cada vez mais, ocupem-se de si mesmos e garantam para si as condições que antes eram garantidas pelo Estado (LOPES, 2013). As garantias de responsabilidade do Estado passam a ser realizadas pelos indivíduos, e, para que isso ocorra, todos devem estar incluídos no jogo e devem ser educados para tal.

Junto a essa compreensão da necessidade de inclusão dos indivíduos, encontramos, nos trabalhos de Foucault, um destaque para um pilar importante da racionalidade neoliberal: a garantia de uma “não-exclusão do jogo econômico, que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p.278). Lopes (2009), observando essa afirmação feita por Foucault no curso Nascimento da Biopolítica, propõe pensar a inclusão como uma característica do neoliberalismo, na medida em que faz a manutenção de todos nas redes do mercado. Segundo a autora, há duas grandes regras que operam no jogo neoliberal: a primeira é se manter sempre em atividade, e a segunda é ter todos incluídos em diferentes níveis de participação, mas, para isso, é necessário ser educado para entrar no jogo, permanecer nele e desejar essa permanência.

Ainda de acordo com Lopes (2009), a inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas se tornam alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir

as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações, nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza. Ademais, todos os indivíduos são alvo dessas políticas, pois há a proliferação de verdades que apontam para que todos se curvem ao imperativo da inclusão.

Embasadas em Miller e Rose (2012), Lopes e Fabris (2013) dizem que, no liberalismo, o Estado estava limitado a si mesmo e considerava que igrejas, organizações filantrópicas e sindicatos lhe eram estranhos, mas necessários. Já na virada do século XIX para o século XX, o Estado começou a governar o social, passando a desenhar uma concepção de Estado responsável pelo bem-estar de cada um; ao mesmo tempo, desenhavam-se estratégias capazes de responsabilizar os indivíduos. Contudo, é na Contemporaneidade que podemos pensar que governar se constitui por meio de “práticas que instituem uma racionalidade econômica que opera tanto sobre as condutas de cada indivíduo quanto sobre a população que se necessita governar” (LOPES; FABRIS, 2013, p.29). É possível entender o esforço dispensado para capturar a todos os sujeitos e incluí-los nas normas da racionalidade neoliberal; como apontam as autoras, o Estado “se fortalece operando como um mediador social que articula e cria estratégias capazes de gerir a vida de cada indivíduo e do coletivo da população” (p. 0).

Podemos entender que, para atingir tal propósito, as reivindicações de direitos das minorias e os movimentos sociais que trabalham em prol da inclusão podem ser capturados e usados como instrumentos do neoliberalismo. Do mesmo modo, ações que visam a melhoria das condições de vida da população, consideradas benevolentes, são políticas de segurança que gerenciam os riscos e prestam serviço à racionalidade vigente. Dessa forma, entendendo que uma das regras da racionalidade neoliberal é a não-exclusão, compreendo a busca pela inclusão como uma estratégia que

visa a posicionar e conduzir os sujeitos dentro dessa racionalidade, colaborando para um gerenciamento dos riscos. Estando no jogo, é preciso que cada um invista em seu capital humano, torne-se um empresário de si, responsável pelos cuidados consigo, que antes eram de responsabilidade do Estado; é necessário, ainda, que se mobilize em empreendimentos sociais e se curve à inclusão como algo bom para todos. Tem-se um movimento que deve atingir a todos indistintamente e que se configura como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013).

A partir de tal perspectiva, entendo que, hoje, a inclusão, a partir de uma possível garantia de melhores condições de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais e assumida como um imperativo de Estado, pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos. Nesse sentido, cabe-nos perguntar a que e como os sujeitos vistos e postos em situação de inclusão, como as pessoas com deficiência, por exemplo, estão sendo conduzidos. Talvez, ao entendermos tal lógica, possamos começar a produzir a inclusão para além dos jogos do mercado.

A educação inclusiva no Brasil

Na intenção de problematizar os discursos sobre educação inclusiva que hoje circulam, os quais são parte da racionalidade neoliberal deste tempo, faço um recuo, de inspiração genealógica, para trazer o modo como a educação inclusiva se constitui no que temos hoje. É no século XIX, ainda na época do Império, que são pensadas as primeiras instituições e lugares para o tratamento das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Em 1854, surge o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos. O atendimento a outros tipos de deficiência foi ampliado no século XX. Em 1924, foi fundado

o Instituto Pestalozzi, que passou a atender pessoas com deficiência mental; em 1952, surge a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), e, em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)³. Essas instituições – algumas de iniciativa estatal e outras não – têm em comum o caráter de atendimento em separado das pessoas com deficiência. Embora esses indivíduos recebam atendimento educacional, não frequentam escolas regulares, nem as chamadas classes especiais, que foram surgir depois desse período. Nesse momento, ainda não existia a lógica de trazer essas pessoas para a inclusão na sociedade, como ocorre atualmente, no entanto, percebia-se a necessidade de conhecê-las, ou seja, de que se produzissem saberes sobre tais pessoas. O que é de destacar é que isso que se percebe como uma vontade de saber sobre esses indivíduos é o que possibilita uma intervenção biopolítica sobre eles, indicando a indissociabilidade entre as questões de saber-poder-verdade (MACHADO, 2010).

Na passagem da década de 1950 para a década de 1960, crescem no Brasil campanhas para lidar com as pessoas com deficiência, o que resulta em mudanças nas leis educacionais. Dessa maneira, a lei 4.024/61 aponta, no seu artigo nº 88, que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CNESE), pelo Ministério da Educação e Cultura, com o intuito de expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais. Aos poucos, vai ocorrendo uma mudança nas estratégias de poder endereçadas às pessoas com deficiência. Nesse momento, apenas atendê-las e conhecê-las deixa de ser suficiente; a intenção agora é de começar a integrá-las nas diversas redes sociais.

³ Sites consultados: <www.ibr.gov.br>; <www.ines.gov.br>; <www.pestalozzi.gov.br>; <www.aacd-rs.org.br>; <www.apaebrasil.org.br>.

A partir da década de 1970 e, em especial, de 1980, é que há uma ascensão das “preocupações” com as condições e com os direitos das pessoas com deficiência. Como sabemos, os grandes difusores de todo esse discurso a respeito de “diversidade” e “respeito às diferenças” são as grandes agências internacionais, tais como OMS, UNESCO, FMI e Banco Mundial. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante, em seu Artigo 205, que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em continuidade, prevê o inciso I, do artigo 206, que um dos princípios do ensino é o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988).

Mas é a partir da década de 1990 que acontece o que pode ser considerado o marco da Educação Inclusiva, através da **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**, de 1990, e da **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, de 1994, da qual o Brasil foi signatário. Dentre seus textos, destacam-se:

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

(Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990, artigo 3°).

SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Acreditamos e proclamamos que:

- * toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- * toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- * sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- * aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- * escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, artigo 2º).

Sustentada por tais princípios, a inclusão toma forma de lei e se difunde mundialmente. Dentro do contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) traz, em seu artigo 4º, inciso III, que: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Hoje, a LDB 9394/96, alterada pela lei 12.796, de 04 de abril de 2013, passa a entender como educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58°).

Outro destaque importante no desenrolar de uma educação inclusiva em contexto brasileiro é a consolidação de uma chamada **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, publicada em 2008, a qual destaca: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p.1). Nota-se uma afinidade dessa política com os princípios internacionais que balizaram a construção da lógica de uma educação inclusiva. No objetivo dessa política temos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008, p.8).

Não obstante, essa política enfatiza o papel do professor para sua concretização:

Para atuar na educação especial, o *professor deve ter como base da sua formação*, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita

a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11, grifo meu.).

Nota-se que, embora muitas vezes os discursos sobre inclusão de pessoas com deficiência, que nos tomam, pareçam ter um caráter puramente benevolente, considera-se que tais discursos estão ancorados em outras vontades e verdades. Ao exercitar a ideia de um pensar sobre a prática, destaca-se que esses princípios e vontades, mesmo que pudessem ter um caráter puramente benevolente e não associados a questões de mercado e a princípios da governamentalidade neoliberal, acabam por aí se delineando no cotidiano das escolas. Pela falta de aporte financeiro que afeta o equipamento, os recursos humanos e o acesso às escolas, pela não compreensão da diferença como um princípio fundamental em qualquer relação humana e educativa e pela inexistente ou paliativa formação de professores, assistimos a uma distante materialização do que foi almejado num imaginário de educação inclusiva. Observamos alunos que estão em sala de aula sem auxílio que os possibilite compreender as atividades ao seu entorno, professores com salas de aula repletas de alunos em suas diferenças sem qualquer apoio, currículos embasados em perspectivas que visam a concorrência e produzem a exclusão dos que não conseguem seguir a ordem do empresariamento de si, dentre tantos outros aspectos. Presenciamos que o ato de inclusão, neste momento e ancorado nesta ordem neoliberal, produz processos de exclusão.

Destaco que estamos em um processo de in/exclusão. Isso porque vivemos, na educação inclusiva, uma tensão. Embora tenhamos, por um lado, a busca por equidade de condições, atendimento, acesso, permanência e vivência das diferenças, por outro lado, tais vontades foram capturadas dentro de uma lógica na qual apenas importa a inclusão dentro de um jogo social e econômico, sem necessariamente seguir as posições pensadas para esse processo. Mais do que pensar em “fazer a inclusão acontecer”, o que busco mostrar é o quanto a inclusão escola, neste momento, traz consigo a exclusão e a faz aparecer, ou, seguindo a esteira de pensamento de Lopes (2007), “Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica” (p.11).

A partir desse panorama, talvez seja possível pensarmos outros modos de estar com o outro para além do estar junto e pensarmos em potencializar o ensino num ambiente de diferença. Gallo (2010) interroga sobre o modo como podemos pensar uma educação da diferença, questionando se educar a diferença já não seria domá-la, domesticá-la e reduzi-la ao mesmo? Nesse sentido, talvez pensar desse modo seja uma opção arriscada, mas que também abre a possibilidade de ver, sentir e estar com o outro, com as singularidades.

Para pensar uma educação inclusiva e os pressupostos das linguagens

Como foi mostrado, as preocupações com uma educação inclusiva estão ocupando uma centralidade nas políticas educativas. Isso permanece, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na qual se destaca o compromisso da educação brasileira, a qual se responsabiliza pela “formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p 19).

A BNCC, além de ventilar as questões de uma sociedade inclusiva, reafirma outros pontos que já haviam sido sinalizados

em nossas legislações educacionais. Um desses pontos é a ratificação de uma disposição curricular por áreas de conhecimento. Para o Ensino Fundamental, essa organização dispõe as seguintes áreas: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Nesta discussão, dar-se-á destaque à Área das Linguagens.

Importa dizer que esse arranjo por áreas não é novidade, pois vem sendo indicativo de diversos documentos. Aprovado em 01 de junho de 1998, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) já trazia essa organização e, especificamente, afirma que um dos desafios dessa organização curricular é “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p.37). Também afirma que as disciplinas identificadas nas Linguagens, além da Língua Portuguesa, são aquelas que correspondem a “outras formas de comunicação, como as artes, as atividades físicas e a informática, evidenciando a importância de todas as linguagens como partes de conhecimentos e identidades” (BRASIL, 1998, p.59). Pode-se dizer que “à Área das Linguagens associam-se os conceitos de linguagem, texto e contexto, sendo que, para cada disciplina, esses conceitos integram conteúdos específicos” (FONSECA *et. al.*, 2015, p.112).

A Resolução 7/2010 CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, apresenta, no artigo 15, os componentes curriculares do Ensino Fundamental e sua distribuição nas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já o artigo 16 aborda que

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a

vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual (BRASIL, 2010, p.5).

Ao trazer a reflexão de uma educação inclusiva situada dentro de uma área como a das Linguagens, levantam-se dois pontos de discussão. Em primeiro lugar, sobre como incluir diferentes componentes numa mesma área, visto que há sempre tensões curriculares sobre quais componentes teriam mais ou menos valor nos distintos aspectos, como os avaliativos, por exemplo. Articular Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física na Área das Linguagens, como disposto na BNCC (BRASIL, 2017), é uma tarefa complexa. Todavia, para aliviar tais tensões se advoga por uma compreensão para além do componente curricular e se tende a olhar/problematizar a área e os seus significados, mas sem perder a especificidade do componente. A justificativa da constituição das áreas do conhecimento retoma o objetivo de promover a interdisciplinaridade, que é vista como facilitadora do exercício da transversalidade, “promovendo a integração do processo formativo do estudante e contribuindo para que a escola torne seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, com a possibilidade de criar novos direitos, coletivamente” (FONSECA *et.al.*, 2015, p.114).

Em segundo lugar, sobre como realizar um trabalho que aborde as diferenças dentro desse contexto, e, continuando a discussão estabelecida acima, são propostas possibilidades para pensar e produzir, junto a uma vontade de educação inclusiva, ações que considerem a diferença.

Para iniciar, propõe-se olhar os lugares e os espaços. A proposta está relacionada com compreender os lugares e os espaços em que a escola se encontra. Importa conhecer e refletir sobre a comunidade escolar. Isso inclui as questões históricas que a construíram, além de dialogar sobre os rumos da instituição e seu contexto, envolvendo alunos, pais, professores e funcionários. Muitas dessas questões estão

presentes no Projeto Político Pedagógico da escola e as demais podem ser observados previamente e ratificados no cotidiano da experiência no conjunto. De um modo ou de outro, o conhecimento do contexto possibilitará ao professor a oportunidade de refletir sobre como foi sendo constituído o ambiente escolar e os sujeitos que ali estão presentes. Compreender onde estamos e quem são os sujeitos com os quais trabalhamos pode ser o primeiro passo no avanço da concepção das singularidades que ali habitam.

Não obstante, faz-se destaque para compreender as singularidades do espaço. Pensar a diferença não significa domá-la, domesticá-la ou fazer do outro o mesmo. Tampouco significa encerrá-la no eixo da diversidade. Pensar a diferença tem relação com olhar o outro, vivê-lo, senti-lo. Compreender a escola constituída de pura diferença. Todavia, vemos um direcionamento do olhar para as diferenças que saltam aos olhos por fugir de um padrão de normalidade, seja no âmbito físico, intelectual ou social. Encontram-se aí os alunos com deficiências físicas, intelectuais ou os crescentes corpos medicalizados. A busca que está sendo proposta é a de que começamos a compreender as singularidades dos sujeitos para, talvez, pensarmos com outra potência a diferença.

Do mesmo modo, importa trazer um destaque ao currículo. É preciso compreender que o currículo é uma invenção e que, na medida que vai sendo constituído, vai criando normas, classificando, organizando saberes e subjetivando sujeitos. No entendimento de que um currículo pode constituir sujeitos e práticas, certas opções curriculares também produzem a diferença num caráter excludente, ou seja, marcam o que é normal ou aquilo que não e enquadra dentro de uma normalidade desejada. Para tanto, é preciso problematizar o currículo no contexto de uma educação inclusiva, debatendo sobre quais sujeitos temos constituído com cada currículo, quem excluímos e quem incluímos a partir do currículo ou, mesmo, quais diferenças temos tentado apagar com nossos currículos.

Nessa perspectiva, talvez possamos pensar em produzir uma educação que pense, problematize, sinta e viva a diferença. Isso já seria um grande propósito.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61**. Brasília, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/71**. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2018.

CANDIOTTO, César. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade biopolítica. In: BRANCO, G; VEIGANETO, A (Orgs.). **Foucault filosofia e política**. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FONSECA, Denise *et. al.* A Educação Física na Área das Linguagens: aspectos curriculares, legislativos e pedagógicos. In: **Revista Cenários**, Porto Alegre, n.11, 1.sem., 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Orgs.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p.11- 33.

_____. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2009.

_____. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault, filosofia e política**. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, Roseli Belmonte. **Paraolimpíadas e Políticas de inclusão: formas de governar os corpos na sociedade e na escola**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA, Canoas, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. “Adeus às Metanarrativas Educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Governamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZSALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (Comp.).

Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas.
Bogotá: IDEP, 2011. p.105-122.

A LUDOTERAPIA NA SALA DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

*Priscila Wally V. Chagas
Guilherme Botelho Chagas
Kamila Lockmann*

Palavras iniciais

A infância, devemos dizê-la claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes de qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2015, p.217).

A educação na contemporaneidade necessita perceber a sala de aula enquanto contexto promotor de desenvolvimento, no qual as crianças, permeadas por seus enigmas, têm acesso à uma gama de informações que redirecionam o trabalho pedagógico, pois apenas transmitir conteúdos de maneira sistemática já não contempla os mesmos objetivos que outrora contemplava. Isso se deve a diversos fatores que estão inter-relacionados, tais como: as linguagens à que a maioria das crianças têm acesso, as diferentes formas de comunicação, o tempo mais restrito e delimitado devido às tantas atividades que as crianças são submetidas, bem como o crescente número de sujeitos em situação de inclusão, fazendo emergir, com ainda mais intensidade, a necessidade de trazer novas metodologias para o trabalho pedagógico.

Diante disso, buscamos apresentar a construção de uma oficina de jogos pedagógicos, a qual se baseia na metodologia da ludoterapia e foi partilhada na Formação de Professores, em algumas Escolas da Rede Municipal de Educação de Rio Grande/RS. Ousamos discutir tal metodologia a partir das contribuições de autores pautados em diferentes perspectivas teóricas, tais como: Urie Bronfenbrenner, Michel Foucault, Jorge Larrosa, assim como Jan Masschelein e Maarten Simons.

Cabe salientar que, ao apresentar tal oficina, não temos a pretensão de tratá-la como uma solução educacional para as problemáticas de socialização ou de aprendizagem que perpassam o cotidiano das escolas. Antes disso, a compreendemos como uma possibilidade de suspender determinados papéis sociais e escolares atribuídos especialmente aos sujeitos que ocupam o lugar da outridade na escola. Muitas vezes, tais sujeitos chegam à escola com suas marcas e seus destinos escolares previamente traçados, sendo um difícil exercício retirá-los do lugar de não aprendizagem que ocupam.

Talvez o jogo, como meio de suspender a realidade social, possa ser uma alternativa para que tais sujeitos se afastem das prerrogativas sociais previamente traçadas a eles. Masschelein e Simons (2013) apresentam uma ideia que nos parece interessante: compreender a escola como tempo e espaço de suspensão, ou seja, como algo que permite aos alunos se afastarem das posições sociais atribuídas a eles, “permitir aos alunos se separem do passado (que os defini em termos de [falta de] habilidades/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se distanciarem temporariamente de seus efeitos” (p.34).

Assim, as oficinas baseadas na ludoterapia não se apresentam como uma solução universal para todos os sujeitos, mas podem ser potentes espaços para suspender as marcas que tais sujeitos trazem consigo e fornecer meios para que cada um possa desenvolver um trabalho sobre si mesmo, subjetivando-os de modos distintos.

Segundo Foucault (2004), os processos de subjetivação podem ser compreendidos como sendo “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (p.236). Nesse sentido, como diz Larrosa (2000), a infância se dá na alteridade, no desconhecido, à medida em que os discursos que circulam em determinadas épocas e sociedades inscrevem as crianças em modos distintos de viver estas infâncias.

Portanto, a ludoterapia nos possibilita compreender “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p.236). A técnica ludoterapêutica se baseia, principalmente, nas relações interpessoais e no brincar, sendo esta uma importante ferramenta que pode ser utilizada no ambiente da sala de aula, lugar este, no qual a criança estabelece contato com seus pares, influencia e é influenciada pelo meio promotor de desenvolvimento (LANDRETH, 2002).

Embora a Ludoterapia seja utilizada em maior escala em sessões terapêuticas de consultórios e clínicas especializadas ou em Salas de Recursos, a Oficina de Jogos Pedagógicos que propomos surge como uma estratégia de aplicabilidade escolar, ampliando as relações interpessoais para além das estabelecidas entre criança e terapeuta, dando possibilidade desta vivência a todos. É possibilitadora, ainda, de que o educador possa interpretar as alternativas apresentadas durante a ação, bem como perceber lacunas que ainda precisam ser trabalhadas, tais momentos demonstram, inclusive, onde estão as demandas de problemáticas de aprendizagem através das estratégias utilizadas para resolver determinada situação que se apresenta.

Dentro dos aportes teóricos que aqui utilizamos, daremos especial destaque ao conceito de desenvolvimento apontado por Bronfenbrenner (1996), quando afirma que o mesmo se dá a partir dos processos que se estabelecem nas relações entre os sujeitos e o meio, possibilitando mudanças em suas

características. Nesta perspectiva, proporcionar o brincar dentro do contexto da sala de aula traz a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento à criança, enquanto que, para o educador, através da Observação Participante, há a possibilidade de ressignificar suas ações pedagógicas e estabelecer relações de reciprocidade nas díades que ali se formam.

Como forma de organização didática, abordaremos dois eixos de análise, sendo estes: as condições de possibilidade do protagonismo infantil na ludoterapia e as contribuições da oficina de ludoterapia na formação de professores e seus desdobramentos nas práticas inclusivas escolares.

Percursos metodológicos

A criação de uma Oficina de Jogos como estratégia metodológica de ensino partiu da necessidade teórica e prática de criar possibilidades de aprendizagem e de resoluções de conflitos psicossociais presentes no cotidiano escolar. Situações de inclusão de crianças com deficiências, síndromes e transtornos passam a ser, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), uma possibilidade de suprir a demanda histórica dos processos de exclusão, bem como ter um olhar mais atento àquelas crianças que permaneciam por diversos tempos retidas nas mesmas séries/mesmos anos por não conseguir adquirir os conceitos considerados como pré-requisitos.

A citada legislação, em seu Artigo 59, inclusive garante que as crianças tenham “I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.10). Amparados nisso, a Oficina de Jogos constitui-se em um método que traz possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, bem como, estabelece díades entre os pares (BRONFENBRENNER, 1996).

Uma díade acontece quando os sujeitos se desenvolvem em determinada ação, esta, por vezes, pode ter seu objetivo mais centrado nesta ou naquela criança, mas, ainda assim, oportuniza às demais que se desenvolvam em uma ação recíproca pautada na ludicidade. Bronfenbrenner (1996) aponta dois tipos de díades: Observacional e de Ação Conjunta. A primeira ocorre quando uma criança estabelece um padrão de comportamento ou ação a partir da ação percebida no outro. Já a segunda, ocorre na participação direta das crianças umas com as outras em determinada atividade.

Inicialmente, a Oficina de Jogos foi pensada oportunizando quatro jogos (que podem ser alteradas as quantidades de acordo com o número de crianças), organizados na forma de circuito, dispostos em grupos em que, preferencialmente, o máximo de quatro crianças participassem. A opção por um número restrito de participantes se dá para que o educador possa estabelecer uma Observação Participante, a qual pressupõe que o mesmo irá proceder de forma a coletar informações relevantes para sua prática, bem como interagir com as crianças, dando-lhes confiança nas ações promotoras de desenvolvimento.

Importante salientar que a Oficina parte do pressuposto do protagonismo infantil. Assim, ao estabelecer regras, como o tempo de permanência em uma estação do circuito, deve ser negociada com as crianças, no entanto, deixando claro que divergências de posicionamento entre eles são positivas e passíveis de discussão sobre respeitar o tempo e o espaço dos demais.

A proposta da Oficina, com o cunho ludoterapêutico, objetiva oportunizar a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento a todos, independentemente das subjetivações que se apresentam. Por meio dos jogos e das brincadeiras, colocamos as crianças para além do que, a priori, constitui suas identidades sociais, como sujeitos capazes de colocar à prova o que lhes foi atribuído e inscrito como verdade, como a não aprendizagem, por exemplo. Foucault entende que

todos estamos inscritos em jogos de verdade, que se constituem por meio dos discursos que circulam na mídia, nos círculos sociais, nas academias, nas escolas, ou seja, na sociedade. Tais crianças são alvo desses discursos que constituem verdades sobre si, sobre suas capacidades e incapacidades e sobre sua maneira de se ver e narrar como sujeito.

O autor entende como jogos de verdade “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2004, p.235). Dessa forma, a maneira como o sujeito olha para si mesmo está implicada no quadro discursivo que o descreve e, ao mesmo tempo, o constitui, moldando sua subjetividade.

É importante compreender que a subjetividade é constituída por discursos que circulam no âmbito mais amplo da sociedade, ou seja, ela não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas à maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam o constituindo. Assim, o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade. Diante disso, a subjetividade aqui é compreendida como a dobra do lado de fora. Se há interioridade, ela é a própria exterioridade dobrada no sujeito (LOCKMANN, BELMONTE; FREITAS, 2017, p.16).

Compreendendo a subjetividade dessa forma, pode-se perceber que a oficina pode ser considerada uma possibilidade de modificação de si, de se olhar e se narrar de outros modos, ocupando outros lugares na trama social e escolar. Isso significa se deslocar do lugar de incapacidade e de não aprendizagem, seguidamente, atribuído a tais sujeitos.

A oficina que iniciou, na perspectiva teórico-prática dos autores, tomou proporção e passou a fazer parte das formações de professores que ocorrem no Plano Municipal de Educação,

no âmbito das vivências internas das Escolas municipais. Ao todo, já aconteceram em 20 das 75 escolas da rede, sendo todas a convite da gestão e partindo da demanda de formação apontada pelos professores que nelas atuam.

A primeira instituição escolar foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz, na qual a oficina foi feita inicialmente para os Anos Iniciais e, posteriormente, adaptada para a Educação Infantil. A gestão da citada escola apresentou seu plano gestor à mantenedora Secretaria de Município da Educação (SMEd), a qual passou a divulgar a formação através da Oficina para outras instituições da rede, passando, assim, a fazer parte das demais.

Na aplicação com os educadores, procuramos deixar clara a funcionalidade de atender a demanda inclusiva e da diversidade que se apresenta na infância contemporânea. Da mesma forma, orientamos que a escolha dos jogos se dê a partir do que os profissionais estejam trabalhando ou sentindo necessidade em suas turmas. Num primeiro contato, estabelecemos que, ao jogar, atendem-se às possibilidades que os jogos escolhidos podem trazer para além do brincar, mas sem desconsiderar esta importância, percebendo as possibilidades e aplicabilidades do currículo dentro dos jogos e dos jogos dentro do currículo. Atentando ainda para que as crianças possam inferir e problematizar quanto às regras do jogo, construindo, quando possível, novas regras que visem a coletividade e a participação de todos, assim como possíveis aprendizagens não dimensionadas pelos professores até então.

Ao ingressar nas escolas, procuramos trabalhar com os seguintes jogos: Hora do Rush – que possibilita trabalhar o raciocínio lógico na movimentação de um carrinho vermelho no meio dos demais que simulam um engarrafamento. Lince – jogo de tabuleiro, com diversas figuras dispostas no mesmo, no qual uma criança retira peças de um saco que condizem com as do tabuleiro. O primeiro que apontar, ganha a figura, neste, objetiva-se manter a atenção e concentração nos movimentos. Monopoly – muito semelhante ao conhecido Banco Imobiliário,

possibilita que a criança tenha noções de adição e subtração através da compra e venda das propriedades adquiridas ao longo da brincadeira. Cara à Cara – jogo que possibilita prestar atenção às características físicas das personagens do jogo e, por meio de eliminação, tentar adivinhar qual a carta dos demais.

Atualmente, ainda é pequena a demanda de escolas de Educação Infantil que demonstram interesse pela temática, contudo, nas já realizadas, primamos por apresentar dinâmicas de jogos ligados à técnica do Relation Play. O jogo, de cunho relacional, surgiu como uma técnica primeiramente pensada para intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolvido na Inglaterra por Veronica Sherbone, em meados de 1950-1990. Sherbone baseou-se nos estudos do dançarino Rudolf Laban que desenvolvia a dança de uma maneira promotora de leveza e consciência corporal, sem se ater apenas nas perfeições exigidas em coreografias, por exemplo, ou seja, baseado na forma que cada um conseguia e poderia movimentar-se ao expressar a dança. A partir daí, o Relation Play objetiva que os sujeitos criem consciência do seu corpo e, sobretudo, possam utilizar-se do outro (educador, familiares, colegas) para desenvolver o autoconhecimento e a autoconfiança.

Embora pensado primeiramente para crianças com TEA, apresentamos as técnicas que consistem em criar brincadeiras com o corpo, tais como: uma criança ser o trilho do trem e a outra o vagão que passa girando sobre, entre outras. Consideramos que estas poderiam ser desenvolvidas com todas as crianças e em todas as idades, possibilitando, inclusive, socialização e respeito ao espaço do outro. Todas as atividades são realizadas no chão e com interação entre os participantes e não há condicionalidades com relação às representações estarem corretas ou não, apenas é realizada uma instrução inicial e se permite que os sujeitos possam criar a partir disso. Nesse sentido, compreendemos a Oficina de

Jogos como ferramenta possibilitadora do protagonismo da criança, pensamento melhor discutido a seguir.

As condições de possibilidade do protagonismo infantil na ludoterapia

Durante muito tempo, as crianças iam para a escola para aprender, sem que lhes fosse oportunizada a opção de intervir e protagonizar momentos pedagógicos que possivelmente enriqueceriam suas aprendizagens. Partia-se do pressuposto de que as crianças precisavam ir à escola para “ser alguém no futuro”, produzindo discursos e subjetividades infantis que desconsideravam o que já estavam sendo.

Walter Kohan (2003) traz uma importante contribuição nesse sentido, ao estudar algumas marcas da infância encontradas, segundo eles, nos escritos de Platão. Uma dessas marcas se refere ao que o autor denomina “infância como pura possibilidade”.

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2003, p.40).

Compreendemos que a infância, por escapar do que é esperado, planejado e direcionado para elas, causa receios e medos nos adultos, o que acaba limitando os momentos de escuta e protagonismo dos sujeitos infantis em diversos espaços da sociedade. Trata-se de pensar a infância como algo

que foge ao pensamento do adulto e que, por isso, pode proporcionar outros olhares, perspectivas e sensações, qualificando as aprendizagens construídas dentro e fora da escola.

Na Ludoterapia, buscamos desenvolver o olhar atento àquilo que as crianças estão percebendo, dizendo e sentindo, a fim de que possam ser participantes e atuantes na referida atividade. Ainda, entendemos que:

[...] se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2000, p.185).

Em tal abordagem, Larrosa demonstra que são necessárias novas formas de compreender essas crianças, pensando em suas alteridades, suas inquietudes, suas possibilidades, que desviam do olhar do adulto e que, por isso mesmo, não podem ser controladas/conduzidas a todo tempo/espço. O trabalho pedagógico precisa ser redimensionado e o currículo escolar necessita abarcar outras formas de ensinar e aprender em conjunto com os estudantes. Louro (1997) complementa:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição

escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (p.57).

Portanto, a própria escola categorizou e diferenciou os sujeitos por muito tempo e, atualmente, necessitamos construir pedagogicamente meios pelos quais essas diferenças possam ser pensadas não por suas rupturas ou faltas, mas por suas oportunidades, protagonismos e desmistificação de estereótipos sociais, culturais, raciais ou econômicos. Talvez um currículo escolar pensado não para, mas pelas crianças reforce essa participação dos estudantes, proporcionando tais meios. De acordo Veiga-Neto (2002):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (p.7).

Dialogando com o citado autor, percebemos que a Ludoterapia, como ferramenta pedagógica, aliada a outros modos de pensar a criança, a escola, o ensino e aprendizagem corrobora com um currículo escolar capaz de ter como mote principal a participação social dos sujeitos e qualificando os processos escolares e não escolares dos mesmos.

Contribuições da oficina de ludoterapia na formação de professores e seus desdobramentos nas práticas inclusivas escolares

Os seres humanos possuem receio em participar de atividades que exponham seus modos de ser e estar no mundo, seja pelo julgamento alheio ou por vergonha de se colocar. Para os professores, inicialmente a oficina se mostrou como mero meio de exposição social, porém, após identificarem as potencialidades presentes na mesma, puderam se desamarrear dos discursos que os subjetivam e aproveitar as atividades como meio de compreender seus próprios enigmas de infância. Nesse sentido, os discursos são poderosos meios de nos conduzir a determinados caminhos e mudar nossas perspectivas a respeito de determinados assuntos, mas também a respeito de nós próprios.

Portanto, os discursos são capazes de organizar modos de ser sujeito, de ser professor, de ser homem, de ser mulher, de ser criança, limitando todos a determinados padrões socialmente aceitos. Com os desdobramentos da proposta, o professor passa a se perceber como parte do sistema promotor do desenvolvimento da criança e entende a oficina como aliada da prática pedagógica, podendo problematizar os efeitos que tais discursos produzem nos modos de ser, de agir e de aprender de tais sujeitos. Algo amplamente discutido na aplicabilidade nas escolas municipais está no fato de levar a compreensão de que as crianças são subjetivadas pelos diversos contextos nos quais está inserida, atravessada por microssistemas que influenciam no seu modo de ser e estar no mundo.

Para Bronfenbrenner (1996), a importância de considerar as ações dos microssistemas nos quais a criança se insere (família, comunidade, escola, ambientes da instituição, grupos sociais...) leva a dimensionar a compreensão de que o desenvolvimento ocorre em diversas instâncias e, sobretudo, é potencializado pelas díades formadas durante a execução da ação do brincar e do jogar.

Segundo Yunes e Juliano (2010):

[...] para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja inserida em uma atividade; a dita interação nesta atividade deve acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve ainda ser progressivamente mais complexa; e os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. (p.365).

Assim, buscamos auxiliar os educadores a compreender a funcionalidade e amplitude que a Ludoterapia pode trazer, como meio de contribuir com sua prática, especialmente no sentido de, não só contemplar os modos de subjetivação existentes no cotidiano escolar, mas também de deslocá-los, tendo em vista que tudo aquilo que nos perpassa modifica nosso modo de ser e estar no mundo e de nos relacionarmos com as outras pessoas.

Palavras finais

Concordamos com Noguera-Ramirez (2013), quando ele diz que “como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá” (p.12). A oficina de Ludoterapia surge justamente como uma forma de possibilitar diferentes maneiras de ensinar e de aprender para novas gerações, que precisam de novos interesses, assim como meios que possam auxiliar no desenvolvimento dos mesmos.

Nesse sentido, compreendemos que, por meio de atividades que envolvam ludicidade, suspendendo as marcas

sociais que os sujeitos estão previamente inscritos, pode-se, mesmo que temporariamente, oportunizar situações em que todos sejam capazes de algo.

Ao perceber as potencialidades de desenvolvimento psicossocial que os jogos proporcionam, educandos e educadores dimensionam a importância do mesmo como estratégia de suspensão de suas realidades e dos padrões de aprendizagem impostos pelo nosso sistema escolar, mesmo que momentaneamente. As interações tecidas, os processos criativos expostos, as possibilidades de resoluções de situações conflituosas que se apresentam, passam a ser solucionadas no momento em que a oficina possibilita que todos possam participar e redimensionar o já, por vezes imposto, insucesso escolar.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FOUCAULT, Michel. Política e Ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.218-224.

_____. **A ordem do discurso**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**. Rio de Janeiro, v.17/2, p.216-226, jul.-dez. 2015.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LANDRETH, Garry. **Play Therapy: the Art of Relationship**. Nova Iorque: Brunner-Routledge, 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: **Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.183-199.

LOCKMANN, Kamila; BELMONTE, Roséli; FREITAS, Débora Duarte. **A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande. EDUCAÇÃO EM REVISTA (ON-LINE)**, v.1, p.1-18, 2017.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.57-87.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola: uma questão pública**. Belo Horizonte; Autêntica, 2013.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. 2013. Crisis de la Educación como Crisis de Gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. In: Coloquio Latinoamericano del Biopolítica, IV, Bogotá, 2013. **Anais...** Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças, 2002.

YUNES, Maria Ângela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel), Pelotas, n.37, p.347 - 379, set./dez. 2010.

ERA UMA VEZ: CONVIVÊNCIA FAMILIAR E ESCOLAR NA “FAZENDO ARTE”, ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Lima Piske

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Araceli Lima Marques

Introdução

A presente escrita é resultado de uma Monografia realizada na “Fazendo Arte”, Escola de Educação Infantil, em parceria com o Projeto “Escola que Protege” da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. É um relato de experiência no ambiente escolar realizado com crianças na faixa etária de um ano até seis anos, os pais e os educadores que resultou na intervenção. O Projeto consistiu na construção de oficinas multidisciplinares com o objetivo de perceber e entender a relação lúdica a partir de uma ginástica historiada realizada com os pais, as crianças e os educadores no ambiente da educação infantil.

A proposta foi pautada na escuta atenta e nos anseios da comunidade, visando o fortalecimento da convivência familiar e escolar, através da ludicidade, ao realizarem brincadeiras. As infâncias dependem dos repertórios de imaginação e das múltiplas linguagens, nos quais os educadores precisam lançar desafios junto e com as crianças para a aproximação da família com a escola. Com a ginástica historiada construída com as crianças, os pais e os educadores, resgatamos brincadeiras ao estar, participar, interagir, experimentar, conhecer, construir, desafiar e perceber a imensa interação entre o contar e o interagir.

Metodologia

A metodologia levará em conta o caráter evolutivo ao contemplar a socialização, a maturação, a linguagem e a organização dos ambientes pela possibilidade de aliar as

brincadeiras a partir de uma ginástica historiada na “Fazendo Arte”, Escola de Educação Infantil. A construção do Projeto intitulado “Era uma vez: convivência familiar e escolar” é resultado de uma parceria com o Projeto “Escola que Protege” e a “Fazendo Arte”. Os dados resultantes da intervenção realizada com as crianças, os familiares e os educadores resultou na escrita de uma monografia do Curso de Especialização em Educação, área da Educação Infantil, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Chegou o momento de apresentar a metodologia construída com as crianças e os educadores numa permuta de afetividade, comprometimento e participação ativa, já que possibilitou um olhar com as infâncias. O Projeto “Era uma vez: convivência familiar e escolar” interagiu com a cultura e o saber das crianças e dos educadores no coletivo, ao despertar a sensibilidade e a percepção ao estar com através de uma escuta atenta aos anseios, às expectativas e às necessidades ao conversar com os pais e as crianças. Foi exatamente assim que construímos com a comunidade escolar e familiar uma intervenção alicerçada nas brincadeiras como fonte de aprendizagens lúdicas.

Um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados na pesquisa foi o diário de bordo, no qual foram registrados todos os acontecimentos e as percepções acerca das interações entre e com os pais, os educadores e as crianças. A proposta, pautada na escuta atenta, visou o fortalecimento da convivência familiar e escolar através do resgate de brincadeiras para viver um mundo mais afetivo e prazeroso pela e com a pessoa, o processo, o tempo e o contexto, conforme o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011).

Na magia do faz de conta ao contar histórias, ouvir e participar, foi construída a metodologia para conversar: uma ginástica historiada, em que fomos dando vez e voz às crianças, aos familiares e aos educadores através da realização de uma oficina. Participaram 23 pais, conseqüentemente o

mesmo número de crianças, além de sete professoras, um auxiliar, uma coordenadora, uma diretora e uma auxiliar de higienização. Iniciamos com uma contação de histórias, intitulada “Joelho Juvenal”, na qual o mesmo apresentou sua família e falou o que mais gostava de fazer com ela convidando os pais, as crianças e os educadores a brincarem e interagirem a partir de uma divertida ginástica historiada.

Ponderamos que todo planejamento que considera a totalidade do saber, as etapas do conhecer e as culturas no e com o coletivo, colocam-nos em movimento, sendo possibilidades para pensar e estar com as infâncias. A seguir podemos acompanhar com o subitem, pelos e com os resultados alcançados coletivamente entre e com os atores da educação.

Resultados

Os projetos são aliados indispensáveis na Educação Infantil (EI), pois agregam o cuidar, o educar e o brincar na proposta construída com as crianças, os educadores e os familiares, “o nosso objetivo é construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa” (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p.59). Salientamos que trabalhar com projetos na EI são possibilidades de descobertas, de questionamentos, de indagações e de desafios frente ao viver e estar com os atores e os ambientes. Enquanto ser social, as crianças desafiam, exploram e compartilham aprendizagens nos e com os ambientes.

A rotina diária da turma é muito importante, assim como o diálogo, as brincadeiras, o faz de conta, as músicas e as histórias que fazem parte da construção e desconstrução dos saberes cotidianos das e com as infâncias. Percebemos que essa construção depende de nós! Precisa e deve ser construída com todos os atores presentes no ambiente escolar e familiar.

As práticas educativas precisam transcender o prazer do arriscar em diferentes ambientes, onde as crianças transitam e (re)significam as aprendizagens que são compartilhadas ao somar e multiplicar pelo e com o ritmo das emoções, do viver e até nos menores movimentos que carregam as particularidades contidas no cotidiano em que as crianças estão. Todas essas agitações precisam ser consideradas ao construir uma proposta com e ao considerar as especialidades das infâncias.

Concebemos a infância como um espaço de descobertas, atitudes, atividades e brincadeiras, no qual a imaginação, o faz de conta, a fantasia e a capacidade de criar e recriar devem fazer parte do universo infantil. Nesse sentido, Delgado e Muller afirmam:

“o mundo do faz de conta” faz parte da visão de mundo da criança e da atribuição dos significados às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência. É por isso que “fazer de conta” é processual e permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (DELGADO; MULLER, 2006, p. 15, grifos dos autores).

Certamente, precisamos parar para pensar nas formas e nos modos em que vivemos hoje, debatendo nossas experiências e, principalmente, temos que agir e refletir sobre a atuação educativa. As crianças vão se constituindo nos diferentes ambientes que elas circulam, nos universos particulares e singulares, cabendo a nós, educadores, oportunizar a participação.

A comunidade em uma escola, inspirada por relações, respeito e participação, tem as crianças, os professores e os pais no seu cerne. Frequentemente, a qualidade do espaço favorece o diálogo, a reciprocidade e as trocas proporcionando um senso de pertencimento e de alegria por fazer parte de uma experiência de aprendizagem (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p.323).

Muitas vezes, as crianças chegam cheias de histórias e as calamos, silenciemos estas narrações, não aproveitamos a imensa bagagem que elas trazem. Contudo, temos que conhecer sobre as infâncias e as culturas para, assim, possibilitar que as crianças sejam capazes de formular seus próprios objetivos e conhecimentos.

Dessa forma, as infâncias são configuradas pelas diversidades culturais. Sendo as crianças produtores de cultura, são sujeitos históricos e sociais que influenciam o cenário econômico, político e cultural. No entanto, ainda temos muitas dificuldades para conceber o ato pedagógico como dialógico em que educadores, familiares e educandos participem da construção do currículo na Educação Infantil.

Ao priorizar no projeto as habilidades e potencialidades de cada criança, respeitamos a integralidade e os valores morais e culturais. Assim, de maneira lúdica, os ritmos, as brincadeiras, as atividades e as maneiras de brincar foram construídas espontaneamente e colaborativamente. Uma intervenção que escuta, dialoga, compartilha e é construída considerando os saberes, respeita a etapa do desenvolvimento de cada criança. Foi de maneira lúdica, dialógica, participativa, problematizadora que iniciamos o projeto “Era uma vez: resgatando a convivência familiar e escolar”. A partir de uma contação de histórias, o Joelho Juvenal apresentou sua família e falou o que mais

gostava de fazer com a mesma, convidando os atores a vivenciar uma ginástica historiada.

Seguimos com uma música inventada pelas crianças, na qual ninguém ficou parado por muito tempo, pois começamos dando ritmo e oportunizando a participação e interação ativa entre e com todos, conforme as orientações.

“ERA UMA VEZ... JUVENAL”

Juvenal tinha uma máquina, a máquina era do Bartolo.
Quando ia fotografar mandava todo mundo pular.
Bartolo tinha uma máquina, a máquina era do João.
Quando ia fotografar mandava todo mundo cantar.
João tinha uma máquina, a máquina era da Lara.
Quando ia fotografar mandava todo mundo bater palmas.
Lara tinha uma máquina, a máquina era da Lethícia.
Quando ia fotografar mandava todo mundo dançar.
Lethícia tinha uma máquina, a máquina era do Alexandre.
Quando ia fotografar mandava todo mundo rodar.
Alexandre tinha uma máquina, a máquina era da Eliane.
Quando ia fotografar mandava todo mundo pular num pé só,
num só (...).

A música seguia, conforme orientação expressa pelo pai e/ou a criança, neste processo eram todos protagonistas das aprendizagens. Um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados foi o diário de campo, no qual foram registrados todos os acontecimentos e as percepções dos participantes acerca do ambiente em pauta, os relatos e as suas aprendizagens. Incidindo, assim, com o relato do pai Natanael, que escreveu: “brinca com Bruno me fez aproxima da mãe dele e eu ela junto agora dinovo sem brigar. Bruno brinca e a familia ta crecendu na fotu, olha...”¹. Vale mencionar que os

¹ O trecho foi retirado conforme está no diário de campo.

pais assinaram um termo concordando com a divulgação das imagens, assim como autorizaram a divulgação dos relatos.

O Projeto resultou numa apresentação à comunidade acadêmica, além de uma mostra de brinquedos construídos com as crianças e os familiares, os quais foram apresentados no Cidec-Sul, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Neste momento, trazemos o relato de um dos pais para constatar o fortalecimento da relação entre os pais, as crianças e as educadoras. O pai Vitor disse: “Há anos não brincava, hoje foi muito legal”. Não acreditamos numa concepção de vir a ser, pois somente temos a certeza do agora, o que nos mostra que a criança vive o hoje. Por isso, ao construir um projeto, temos que nos colocar em movimento com as crianças, os pais e os educadores, ter a capacidade de analisar as coisas e diferenciar com atividades que invistam e resgatem as brincadeiras, os interesses e a participação ativa e protagonista de todos os atores sociais.

As atividades devem proporcionar momentos significativos e ricos em experiências, integrando a criança na cultura corporal do movimento. Dessa forma, as práticas precisam respeitar as individualidades e integrar os conhecimentos de maneira lúdica e dialógica. Como destacamos as palavras de Figueiredo:

Se por um lado, os seus corpos são marcados pelos ritmos determinados pela instituição, por outro, elas também deixam suas marcas. Elas estão nas paredes, nos muros, nas mesas e nas portas que, cheias de rabiscos contem mensagens que falam do cotidiano vivido (FIGUEIREDO, 2009, p.47).

Temos que partir do que eles sabem e querem conhecer, já que as infâncias não são estáticas, nem iguais e, embora todas as crianças sejam crianças, nem todas tiveram a mesma

infância. Sendo assim, os projetos pensados **com as crianças e não para elas** contribuem para a autonomia, ao ampliar possibilidades ao atuar, e expressar no fazer, ao intervir e expressar as escolhas e preferências.

Considerações finais

Constatamos que a educação é desencadeada por múltiplos nós e a relação entre os participantes tem que ser o fio condutor da proposta. Felizmente, conseguimos firmar vínculos participativos e interativos entre e com todos os envolvidos. As observações e interações dos educadores, das famílias e das crianças denotaram a existência de dificuldades no brincar pela falta de um espaço de lazer na comunidade, além do tempo que muitos achavam que não tinham. Coletivamente, perceberam que as brincadeiras podem ser facilmente realizadas através de um diálogo coletivo e interativo entre e com os envolvidos.

Vale mencionar que os pais expuseram que o maior limitador era o tempo e o entendimento que não tinham sobre a importância das brincadeiras. Entendemos e defendemos que a magia do brincar, criar, descobrir e inventar deveriam permanecer atreladas nas e com as atuações. Além disso, evidenciamos que foi, a partir das interações lúdicas, que as crianças, os educadores e os pais foram conhecendo, experimentando, construindo, aprendendo, interagindo, desafiando e percebendo a imensa magia de viver ao conversar com as infâncias. Cabe ressaltar que percebemos que as atividades proporcionaram a interação entre os pais, as crianças e os educadores, sendo fundamentais para aproximar e conviver com e pelas múltiplas linguagens que fazem e são parte da Família Fazendo Arte!

Referências

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Traduzido por CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana; MULLER Fernanda. Sociologia da Infância, pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.91, p.351-360, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FIGUEIREDO, Marcio. **A corporeidade na escola**: brincadeiras, jogos e desenhos. 6.ed. Pelotas: Universitária, 2009.

Sobre as/os autoras/es

Ângela Adriane Schmidt Bersch: Doutora e mestre em Educação Ambiental. Licenciada em Educação Física. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder no Grupo de Pesquisa no CNPq Ecoinfâncias: Infâncias, Ambientes e Linguagens.

Araceli Lima Marques: Pedagoga. Diretora na “Fazendo Arte”, Escola de Educação Infantil.

Carlos Eduardo Pereira Garcia: Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF/UFPel. Bolsista do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer Rede CEDES.

Caroline Leal Bonilha: Doutoranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Artes Visuais e Ciências Sociais pela UFPel. Professora assistente na área de Arte e Cultura na Universidade Federal de Pelotas com atuação nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais.

Darlene Silveira Cabrera: Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Licenciada em Pedagogia pela FURG. Tutora do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Eliane Costa Brião: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (PPGEDU/FURG). Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TICEdu) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tutora do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG).

Eliane Lima Piske: Doutoranda e mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (PPGEA/FURG). Licenciada em Pedagogia pela FURG. Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do Grupo Ecoinfâncias: Infâncias, Ambientes e Linguagens.

Gabriela Medeiros Nogueira: Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação (IE/FURG). Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG).

Guilherme Botelho Chagas: Mestrando em Educação (PPGEDU/FURG). Pós-Graduado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdades Dom Bosco. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande –FURG. Professor da Rede Municipal de Rio Grande/RS – EMEF Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG, atuando com os Anos Iniciais.

Kamila Lockmann: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq).

Leila Cristiane P. Finoqueto: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Luciana Netto Dolci: Doutora em Educação Ambiental. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação (NUPEATRO/FURG).

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo: Doutor em Educação e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) – Escola Superior de Educação Física e Faculdade de Educação. Facilitador em Biodanza pela Escola Paulista de Biodanza. Orientador no Curso de Especialização em Educação, no Núcleo Cultura, Infância e Educação Infantil. Orienta os estágios na Educação Física, Anos Iniciais, e no Curso de Pedagogia, na Educação Infantil.

Pauline Apolinário Czarneski: Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre Teatro na Educação (NUPEATRO/FURG).

Paulo Ricardo do Canto Capela: Doutorando e mestre em Educação, linha de investigação História e Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em futebol pela UFPEL. Especialista em Ciência da Preparação Física, Faculdades Integradas Castelo Branco/RJ. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atualmente, é um dos Coordenadores de um Núcleo de Pesquisa (CNPQ/UFSC).

Priscila Wally V. Chagas: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em Educação pela FURG. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdades Dom Bosco. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora da Rede Municipal de Rio Grande/RS – EMEF Frederico Ernesto Buchholz, atuando em Sala de Recursos. Pesquisadora do Grupo Ecoinfâncias: Infâncias, Ambientes e Linguagens.

Renata Schlee: Doutora e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Ecologia Humana pela UNISINOS. Formação em Estudos Sociais e História pela UFPel. Docente do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Roseli Belmonte Machado: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Canoas). Pós-graduada em Biomecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID/UFRGS). Graduada em Educação Física/Licenciatura Plena pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Canoas).

Cadernos Pedagógicos da EaD

A coleção Cadernos Pedagógicos da EaD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Coordenadora da Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO