



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

ELIETE FERNANDES MATIAS

**O JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
DE CASO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA - PB

2016

ELIETE FERNANDES MATIAS

**O JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
DE CASO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES oferecido pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho

JOÃO PESSOA – PB

2016

M433j Matias, Eliete Fernandes.

O jogo teatral para a formação continuada dos professores de arte da educação infantil: um estudo de caso nos centros de referência da educação infantil em João Pessoa / Eliete Fernandes Matias.- João Pessoa, 2016.

98f. : il.

Orientadora: Paula Alves Barbosa Coelho

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Artes. 2. Formação continuada. 3. Jogos dramáticos e teatrais. 4. Arte - educação infantil.

UFPB/BC

CDU: 7(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELIETE FERNANDES MATIAS

O JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES oferecido pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho

Aprovada em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho
Universidade Federal da Paraíba - Orientadora

Prof. Dr. Guilherme Schulze
Universidade Federal da Paraíba – Banca Interna

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba- Banca Externa

Dedico esse trabalho aos meus pais (em memória)
Palmira Pereira Fernandes e Antônio Fernandes
Matias, por toda proteção, amor e respeito que sempre
me dedicaram; e em especial ao meu grande amor
Dario Junior e ao meu filho Marcel M. Matias pelo
apoio amoroso de sempre.

*“A educação tem a ver com amor e responsabilidade.
É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o
bastante para assumir a responsabilidade por ele e o
renovarmos com a chegada dos mais novos.”*

(Jorge Larrosa Bondía)

AGRADECIMENTOS

Nesta página especial deste trabalho, agradeço a Deus por me permitir dar continuidade a minha carreira acadêmica. Gostaria de agradecer também as contribuições que recebi nesta jornada de estudo, dentre as muitas pessoas que me ajudaram a realizá-lo.

A toda minha família e em especial aos meus pais (em memória), pela educação que me ofereceram, pela dedicação e amor. Eles estarão sempre presentes na minha vida.

Aos meus grandes amores Dario Junior e Marcel, meu esposo e meu filho, maravilhosos companheiros de todos os momentos.

Ao Grupo de professores de Arte e Educação Física dos CREIs de João Pessoa que muito gentilmente concordaram em participar dessa pesquisa. Também a Mira e Neidinha pela parceria nesse grupo.

A Profa. Dra. Paula Coelho, pela orientação comprometida e afetuosa ao meu trabalho de pesquisa. Grata pelo incentivo, confiança e amizade.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Adelaide Dias e ao Prof. Dr. Guilherme Schulze, por aceitarem prontamente o convite para avaliação deste trabalho e pelas valiosas sugestões.

A todos os professores e professoras do mestrado que contribuíram com seus ensinamentos, em mais essa etapa de minha formação.

A SEDEC/CECAPRO, pela infraestrutura e recursos materiais oferecidos para a realização deste trabalho.

A professora Rose Mary Bandeira, diretora do CECAPRO, pelo apoio ao meu projeto e ao Programa de Formação Continuada dos Professores de Arte da Educação Infantil.

Aos meus colegas de turma, Adriano, Claudete, Daniel, Elenice, Ingrid, Liliane, Lisianne, Maria Augusta, Pablo, Tainá e Vadelma, por terem me confiado a responsabilidade de participar do colegiado PROFARTES/UFPB, como representante discente.

A CAPES através do programa de bolsa para a Pós-graduação.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desse momento importante para minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o jogo dramático e teatral como instrumento pedagógico na formação continuada dos professores de Arte da educação infantil de João Pessoa – Paraíba, para responder a seguinte questão: Como os professores de Arte relacionam as suas experiências na oficina de jogos teatrais, desenvolvida em sua formação continuada com as suas práticas no contexto escolar infantil? Para tanto, estudamos a formação continuada desses profissionais, o jogo dramático e teatral dentro do universo infantil e observamos o jogo teatral e sua fruição no grupo de professores de Arte da Educação infantil. A investigação teve como suporte teórico os estudos conceituais de autores reconhecidos no cenário internacional relacionados às temáticas da Educação e Formação docente, Psicologia infantil e especificamente Jogos dramáticos e teatrais. Em termos metodológicos foi realizada 01(uma) oficina de jogos teatrais para um grupo de 25 (vinte e cinco) professores. Na oficina que foi estruturada em 06 (seis) encontros foram desenvolvidos exercícios, jogos teatrais e jogos tradicionais, sendo os fatos relevantes ocorridos nos encontros, transcritos e comentados nesta dissertação. Promover oficinas de jogos teatrais na formação continuada de professores, de acordo com relatos dos educadores em foco, propiciou a eles a oportunidade de refletir a partir do jogo, sobre: as necessidades e características das diferentes etapas de desenvolvimento da criança; as diversas possibilidades educativas apresentadas no jogo; e as hipóteses, questionamentos e discussões sobre os desafios de se trabalhar com as linguagens artísticas na escola de Educação infantil. Sendo assim, concluímos que as oficinas de jogos teatrais são espaços de experimentação investigativa e contextualizada, unindo educação estética, a imaginação, a dramatização e o lúdico para ampliar as possibilidades de atuação crítica e criativa dos professores na Educação infantil.

Palavras-chave: Formação continuada, Jogos dramáticos e teatrais, Educação infantil.

ABSTRACT

That research aimed to investigate the dramatic games as a teaching tool to child education Art teachers of João Pessoa - Paraíba, to answer next question: As art teachers make the connection between their experiences in theater games developed in its Continuing Education, with its practices in early childhood education? We studied the continued training of these professionals, the dramatic and theatrical play in the children's universe and we observed the theatrical game and your enjoyment in the group of art teachers of the kindergarten. The research was theoretically based on readings in internationally renowned authors addressing educational thematic related the teacher education, child psychology and specifically dramatic and theatrical games. In terms of methodology, it was held one Workshop theater games for a group of twenty five teachers. In the workshop, which was structured in six meetings, exercises were developed, theater games and traditional games, and the relevant ideas were transcribed, and discussed in this master's dissertation. Promote workshops of theater games in the continuing education of teachers, according to reports of the teachers, gave them the opportunity to reflect from the game: the needs and characteristics of the different child development stages; the various educational possibilities presented in the game; and hypotheses, questions about the difficulties to educate children's with Art in the school. Thus, we conclude that the workshops of theater games are spaces of experimentation and research, uniting aesthetic education, imagination, role play and playfulness, to expand the possibilities for critical and creative acting of teachers in early childhood education.

Keywords: Continuing Education, dramatic and theatrical games, childhood education.

LISTA DE SIGLAS

CECAPRO	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação
CREI	Centro de Referência da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
FC	Formação Continuada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Professores nos momentos de discussão e avaliação da oficina.....	68
FIGURA 2 – A professora e o cavalelino de plástico.....	74
FIGURA 3 – Registro de um momento do jogo – G1.....	81
FIGURA 4 – Registro de um momento do jogo – G2.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	17
1.1. Alguns conceitos e contextualizações.....	17
1.2 Formação continuada dos professores de Arte.....	24
1.3 O Professor de Arte na Educação Infantil.....	28
1.4 As Oficinas de Arte para os profissionais da Educação Infantil.....	33
2. CAPÍTULO 2: JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL	37
2.1. Jogar é preciso	37
2.2 O jogo dramático, a brincadeira e o brinquedo na construção da identidade cultural da criança.....	39
2.3 O jogo dramático na Educação Infantil.....	42
2.4 O jogo e suas características no cenário educacional.....	48
2.5 O jogo teatral na formação continuada de professores de Arte da Educação Infantil.....	50
3. CAPÍTULO 3: CENÁRIO DA PESQUISA	54
3.1. O grupo.....	55
3.2. Contexto do Jogo.....	64
3.2.1 Jogando a partir do texto Se os tubarões fossem homens, retirado do livro de Brecht ‘Histórias do sr. Keuner’.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

Em nossa trajetória acadêmica e profissional pudemos constatar a relevância do jogo dramático e teatral¹ enquanto ação educativa a partir de leituras e práticas embasadas nas obras de autores que se dedicaram, ou dedicam, a registrar a importância e os resultados da utilização do teatro na educação sob às óticas: cognitivas – relacionadas à aprendizagem; pedagógicas – com ênfase no conhecimento; sociológicas – compreendendo a apropriação e atuação do indivíduo a partir dos elementos de sua cultura; e biológicas – relacionando-se com a humanidade, sua linguagem e suas formas expressivas.

Alguns autores defendem que o jogo dramático acompanha os seres humanos desde as primeiras fases do desenvolvimento podendo ser visto como ação teatral em sua forma mais primitiva, aparecendo na infância e se aprimorando com o surgimento da linguagem. Compreendemos assim, que o jogo dramático é uma necessidade humana primordial, visto que, a composição dos jogos e das brincadeiras infantis é essencialmente cênica, assim como a forma de relatar as nossas lembranças e sonhos.

Nessa direção, partindo de nossa prática pedagógica na área da Educação infantil e na formação continuada de professores² de Arte desse mesmo segmento de ensino, passamos a indagar sobre os pressupostos preconizados nesses diversos estudos e sobre o entendimento dos professores a respeito do jogo dramático infantil enquanto metodologia na educação das crianças de 0(zero) a 06(seis) anos.

Diante dessa questão e tendo o privilégio de conhecer um grupo de Educadores que nos ajudou a esclarecer, a conhecer e, sobretudo a refletir a importância do jogo dramático e teatral, tanto na formação continuada, quanto nas suas práticas educativas nas creches, desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado.

¹Jogo Dramático e Jogo Teatral - Não encontramos entre os autores e pesquisadores do tema, uma definição para o uso técnico ou acadêmico dessas expressões. Para alguns, jogo dramático e jogo teatral, são sinônimos. Já outros buscam delimitar conceitualmente estas expressões, vendo o jogo dramático como a expressão natural da criança em seu faz-de-conta e o jogo teatral como uma ação planejada, geralmente usada como base para uma preparação e vivência da prática teatral. Elkonin sugere ainda: jogo protagonizado, ou jogo de papéis ao se referir ao jogo espontâneo infantil. Sendo assim, nesse momento optaremos por usar o termo jogo dramático, quando nos referirmos ao jogo infantil, e jogo teatral para os jogos realizados com os professores.

² Libâneo (2004, p.227) afirma que: “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Essa formação é obrigatória em nosso sistema de ensino, e deve dar suporte ao trabalho do professor dentro da realidade escolar em que atua.

Assim sendo, essa pesquisa consiste em apresentar uma prática de formação continuada para professores de Arte que atuam nos Centros de Referência da Educação infantil (CREI)³ em João Pessoa/Paraíba, onde promovemos uma oficina de jogos dramáticos e teatrais, oferecendo aos professores oportunidade de refletir a partir do jogo sobre: as necessidades e características das diferentes etapas de desenvolvimento da criança; as diversas possibilidades educativas apresentadas no jogo dramático e teatral; as hipóteses, questionamentos e discussões sobre os desafios do ensino da Arte na escola de Educação infantil.

O nosso principal objetivo com esse trabalho foi pesquisar o jogo dramático e teatral como metodologia para a formação continuada de professores de Arte da Educação infantil. Para tanto, nos propomos a estudar a formação continuada desses profissionais; investigar o jogo dramático e teatral na formação dos professores e dentro do universo infantil; e observar o jogo teatral e sua fruição no grupo de professores de Arte da educação infantil de João Pessoa, para responder à questão: Como os professores de Arte relacionam as suas experiências na oficina de jogos teatrais, desenvolvida em sua formação continuada com as suas práticas no contexto escolar infantil?

A motivação para essa pesquisa se deu dentro dos encontros de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) de João Pessoa, percebendo a necessidade de se demonstrar a importância do jogo dramático e teatral como um diferencial na formação de professores de Arte que atuam na educação de crianças. Pois sabemos que o potencial pedagógico presente no jogo dramático é para o professor uma ferramenta valiosa como prática pedagógica na Educação infantil.

O jogo dramático como ação espontânea da criança traz em seu contexto atividades lúdicas, aspectos relacionados ao meio social, cultural e escolar da criança, como também a possibilidade de elaboração de ideias, conceitos e socialização infantil. Sendo ao nosso entendimento uma metodologia importante para mediar o conhecimento e a produção de saberes na educação de crianças.

No entanto, para realizar um trabalho pedagógico com crianças a partir do jogo dramático, além dos conhecimentos teóricos e metodológicos, o professor precisa estar com sua percepção e suas capacidades criativas aguçadas. Sendo assim, é imprescindível que sejam proporcionados a esses profissionais espaços de experimentação investigativa e contextualizada

³ CREI é como denominamos as creches municipais em João Pessoa/PB.

através das práticas com oficinas de jogos teatrais, unido a educação estética⁴, a imaginação, a dramatização e o lúdico.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa tivemos como espaço de experimentação o grupo formado por 13(treze) professores licenciados em Arte e 12(doze) professores licenciados em Educação Física que atuam nos CREIs de João Pessoa.

A metodologia que utilizamos para fundamentar a pesquisa baseia-se em uma investigação qualitativa descritiva por não necessitar de dados estatísticos, pois estivemos em contato direto com o grupo de professores e estaremos ao longo dessa dissertação descrevendo e interpretando o fenômeno estudado dentro da perspectiva desses profissionais. Ressaltamos que enquanto pesquisa social, como apontam os autores Bauer, Gaskell e Allun (2004, p.12), o nosso interesse também reside na “[...] maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros”. As observações e discussões durante e após as oficinas se constituem em textos que revelam os processos de interação, compreensão dos professores dentro da experiência vivenciada e apontam ainda como se dá o desdobramento dessa ação educativa em suas atuações nos CREIs.

De acordo com Bogdan e Biklen (2003, p. 49) dentro da pesquisa qualitativa nada pode ser considerado banal, mesmo o episódio mais simples “tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Em nossa pesquisa o interesse maior concentra-se no processo da investigação e nos diálogos que estabelecemos com os professores do grupo.

Também de acordo com o objeto de estudo, nossa opção foi pelo estudo de caso por ser um tipo de pesquisa qualitativa mais concreta permitindo investigar mais profundamente assuntos particulares. É ainda uma pesquisa mais contextualizada e favorável para a interpretação do leitor. Tal recurso configura-se como investigação social e é a primeira das 04 (quatro) dimensões desse tipo de investigação, apontada por Bauer, Gaskell & Allum (2004, p. 17), qual seja “o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos”.

Nesse sentido, no presente trabalho foi considerado como princípios estratégicos: a oficina de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de Arte da educação

⁴“Educação estética talvez tenha a ver com um antigo mote da fenomenologia: voltar às coisas mesmas. Isto é: temos que partir do irredutível fato de sermos um corpo que procura sobreviver – com prazer e alegria – em meio aos perigos do mundo, e quando temos consciência de que somos capazes de enfrentar e até de tirar proveito dessas ameaças, um sentimento de espanto, de maravilhamento (vale dizer, de beleza) nos sobrevém. A partir de tal maravilhar-se, de tal espantar-se com as coisas e nossas relações primordiais com elas é que se podem então erigir todos os saberes”. (DUARTE JR, 2012, p. 363, grifo do autor)

infantil; os registros dos professores em seus portfólios no Moodle SEDEC⁵ e no grupo online como geração de dados; e o exame de interações discursivas aliadas ao interesse de ampliar sentidos e significados da prática docente na educação infantil como análise dos dados.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa trata-se de uma análise subjetiva da formação continuada de 25(vinte e cinco) professores da educação infantil que ocorre no formato de oficinas de jogos dramáticos e teatrais. Essa é ainda uma pesquisa de natureza explicativa, pois tem como meta detectar os fatores que determinam ou que contribuem para que o fenômeno estudado ocorra. Esse tipo de pesquisa, em nosso entendimento, é adequado a estudar um tema pouco explorado no contexto da rede municipal de ensino em João Pessoa.

Para a validação da pesquisa estão demonstrados na dissertação alguns registros fotográficos do processo de trabalho realizado com os professores na oficina; relatos de experiências com jogos dramáticos e brincadeiras populares nos CREIs; recortes das discussões ocorridas na oficina; e trechos da avaliação da formação continuada de 2015.

A fundamentação teórica apoia-se nas obras de autores que abordam os temas: formação continuada de professores, educação infantil, jogos dramáticos e teatrais entre outros temas que se relacionam ao fazer pedagógico na educação de crianças de 0(zero) a 06(seis) anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN) que foi promulgada em 1996 é documento de fundamental importância para nossa pesquisa, especialmente em seu Art. 26 que delibera sobre a obrigatoriedade da Arte em suas diversas linguagens no ensino básico. Essa determinação foi reafirmada com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998 e ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009.

Seguimos a pesquisa em livros como: *Concepções e práticas da formação continuada de professores* (1991) e *Formação de professores e profissão docente* (1997) do autor Antônio Nóvoa; *Organização e Gestão da Escola* (2004) de José Libâneo; *Saberes docentes e formação profissional* (2002) de Maurice Tardif. A partir das ideias desses autores pudemos discutir sobre a formação continuada dos professores, sua estrutura, objetivos e desenvolvimento. Discutimos ainda, os saberes dos professores no seu cotidiano, no seu trabalho e em sua formação.

Estudamos com base no artigo de Stela Maris Lagos Oliveira: *A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios*, que foi publicado no ano de

⁵MOODLE SEDEC - é uma plataforma virtual da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, destinada a formação continuada dos profissionais em educação desse município, promovendo a integração em fóruns de debates, troca de saberes em pesquisas online e aprimoramento do uso das tecnologias digitais. Está disponível no endereço: <http://sedec2.joaopessoa.pb.gov.br/moodlesedec>

2002 no livro *Encontros e desencontros da Educação Infantil* de Maria Lúcia de A. Machado. Nessa leitura tivemos uma base de como funciona a legislação que ampara a infância e um panorama de como deve ser a estruturação de instituições de qualidade para a Educação infantil.

Entre os principais autores que embasam nossa pesquisa sobre Jogos teatrais estão: Danil Elkonin em seu livro *Psicologia do jogo* (2009); Viola Spolin, principalmente nos livros *Improvisação para o Teatro* (1982) e *Jogos teatrais - o fichário de Spolin* (2008); Ryngaert a partir do livro *Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação* (2009); e Ingrid Koudela no livro *Jogos teatrais* (2004).

A continuidade de nossa pesquisa bibliográfica se dá com a leitura e reflexão das contribuições teóricas acerca da visão da Educação em geral, como a apresentada nas entrevistas de Jorge Larrosa Bondía publicadas no Youtube em 15 de maio de 2013, e no artigo *Professor ensaísta* publicado no mesmo ano na revista Educação.

Sobre Educação Estética tivemos como base os estudos de Duarte Júnior em seu livro *O sentido dos sentidos* (2001), assim como na entrevista publicada na - Revista Contrapontos – Eletrônica (2012), onde o autor nos traz suas ideias acerca dos princípios da Educação Estética.

Reiteramos ainda estudos na psicologia, com base nas teorias do desenvolvimento e aprendizagem humana, tomando como referências as publicações de Vygotsky e Winnicott. Ainda pesquisamos a partir das ideias de Edgar Morin em seu livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001). Também citamos Paulo Freire, cujas ideias de uma ‘educação libertadora’, estão presentes em nosso trabalho.

Portanto, são estes entre outros autores que dão sustentação a essa pesquisa que apresenta a relevância de estudar as oficinas de jogos dramáticos e teatrais como metodologia para a formação continuada de professores de Arte da Educação infantil. Compreendemos que essa prática pode abrir espaços de criação, experimentação e reflexão para os professores contribuindo para que suas atuações sejam mais focadas nas necessidades das crianças e nos objetivos previstos para a primeira etapa da educação básica. Propomos ainda, que essas oficinas se estendam aos programas de formação continuada de outros profissionais da educação infantil e esperamos que se tornem uma prática permanente no âmbito da formação continuada.

As oficinas de jogos dramáticos e teatrais foram realizadas dentro do que havia sido planejado: Foram organizados 06(seis) encontros com 04(quatro) horas de duração; os jogos teatrais foram adaptados da proposta de Viola Spolin; e os temas para os jogos foram escolhidos

de forma a fazer uma relação com os objetivos da Educação Infantil⁶ que estão especificados no RCNEI. Ao final de cada encontro foram organizadas improvisações dentro das ideias dos jogos desenvolvidos, destacando que o momento mais significativo, que está relatado no terceiro capítulo de nossa dissertação, foi o que resultou na improvisação a partir do texto ‘Se os tubarões fossem homens’ de Bertolt Brecht (2006).

A presente pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos: os conceitos de formação continuada a partir de ideias de alguns estudiosos na área; a formação continuada dos professores de Arte e suas contribuições para a prática desses profissionais na educação infantil; e em especial a prática de oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação infantil.

No segundo capítulo discutimos: o jogo dramático e o jogo teatral a partir das propostas de autores como: Danil Elkonin, Viola Spolin, Ingrid Koudela e Ryngaert; tratamos também do jogo teatral na formação continuada de professores de Arte e as possibilidades pedagógicas que devem ser exploradas em suas práticas educativas; reforçando ainda a compreensão do jogo dramático infantil que se aproxima do teatro e da psicologia podendo ser utilizada como ferramenta pedagógica na Educação infantil.

No terceiro e último capítulo, dissertamos sobre: a oficina de jogos teatrais que foi oferecida para os professores de Arte que atuam em creches municipais; discutimos ainda as repercussões pedagógicas das oficinas de jogos teatrais no trabalho dos professores na escola através de relatos e registros feitos pelos próprios professores.

⁶Objetivos da educação infantil contidas no RCNEI:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (RCNEI,1998, v.1, p.63).

CAPITULO 1: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1.1. Alguns conceitos e contextualizações

A formação continuada de professores do ensino básico precisa estar pautada na reflexão teórica e crítica sobre as práticas docentes considerando a subjetividade do professor, sua identidade pessoal e profissional, como também, a dimensão individual, social e política da comunidade escolar que está sendo atendida por esse profissional.

Sobre esse aspecto Freire (1995, p.28) afirma: “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

Como educador Freire conhecia os sabores e dissabores no exercício da docência. Em sua obra ele perseguiu o objetivo de saber a condição intelectual e política do professor que de acordo com suas ideias deveria ser um “um militante crítico” capaz de avaliar e reformular sua prática educativa para atuar de acordo com os anseios da sociedade.

A partir das ideias de Freire percebemos que o professor deve estar consciente de seu papel social enquanto profissional que se relaciona diariamente com grupos distintos de sujeitos em formação. Sabemos também que há uma responsabilidade enorme na ação do professor, que de qualquer forma vai deixar marcas indelévels em seus alunos.

Em Freire (1996, p. 96) destacamos a seguinte afirmação:

O professor autoritário, o professor licenciado, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar suas marcas.

Entendemos que nesse trecho do livro *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*, Freire vê a relação professor-aluno como sendo um momento fundamental para se estabelecer o diálogo, a afetividade e a troca de saberes sociais e escolares. Para isso, é preciso atitude coerente do professor diante do aluno, da sociedade e de sua profissão. Afinal, qual professor não almeja ser reconhecido e lembrado com carinho e respeito por seus alunos? Acreditamos que todos necessitam dessa aceitação e pressupomos com isso que é preciso

preparo para essa convivência que pode parecer breve para o professor (que tem muitas salas de aula), mas é sempre marcante e decisiva para cada aluno.

Historicamente, vemos que houve um tempo em que o professor era identificado como o único indivíduo detentor do saber, aquele que estava na escola para transferir seus conhecimentos aos alunos. Atualmente o professor é reconhecido como o profissional que deve agir como mediador dos conhecimentos curriculares e ainda relacionar esses saberes às vivências trazidas pelos educandos. Cabe também ao professor promover o protagonismo dos alunos para incentivá-los a ter: responsabilidade social, compromisso e participação nas lutas por garantias de direitos, autonomia e cidadania.

Partindo desse pressuposto podemos deduzir que o professor necessita para sua formação continuada, além dos conteúdos pedagógicos relacionados à sua disciplina, outros conhecimentos que articulem as relações entre seus saberes sociais e culturais com os saberes científicos. Seguindo esse raciocínio acreditamos que nesse intercâmbio de conhecimentos o professor pode produzir novos saberes, e quem dera novas respostas para as novas indagações e problemáticas surgidas no exercício da docência. Sobre esse tema trazemos para à discussão algumas ideias contidas no livro de Maurice Tardif *Saberes docentes e formação profissional* (2002) que destaca a convergência de saberes na formação de professores.

Em um dos trechos de seu livro o autor afirma: “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Entendemos aqui, que o conjunto de saberes do professor, adquiridos em suas relações sociais e profissionais podem impulsionar suas ações educativas na escola, devendo também, relacionar-se aos saberes dos alunos e dos demais membros da comunidade escolar (pais, gestores, especialistas, pessoal do setor administrativo, e demais professores). Sobre essas relações de saberes, esclarece Tardif (2002, p.11): “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc.”.

Para esse autor os saberes do professor podem ser classificados em: saberes informais e saberes formais. Os saberes informais são aqueles adquiridos nas relações sociais e culturais, enquanto que os saberes formais seriam aqueles que o professor adquire em seus estudos e pesquisas acadêmicas. Portanto, esses saberes devem ser valorizados em seus aspectos transformadores sendo os ingredientes fundamentais para a ação educativa.

Essa discussão nos remete a alguns aspectos do sistema educacional brasileiro, em especial, naquilo que está dito nos documentos oficiais tanto com relação a formação dos professores, como na realidade da escola. No documento oficial Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica consta a seguinte informação:

Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara. (BRASIL, 2006, p.24).

Como direito do professor no exercício de sua profissão a formação continuada deve objetivar, também a valorização da prática do professor e suas descobertas na criação de propostas pedagógicas. Devendo estimulá-lo a registrar em textos suas experiências e compartilhar em congressos e simpósios seus projetos desenvolvidos na escola.

Destacamos ainda, que a profissão de professor requer um constante aprimoramento e revisão de conceitos, pois na escola há uma diversidade de fatores que impõem a esse profissional uma postura de permanente atenção e cuidados. Esses fatores podem ser entendidos como: as influências culturais, sociais, religiosas e psíquicas. A esse respeito discorre Edgar Morin em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*:

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. A teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos (noise), em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem. (MORIN, 2000, p.19 a 20, grifo do autor).

De acordo com o autor, no meio educacional é preciso estar atento às inúmeras influências e interferências de ordem emocional, intelectual e paradigmática que podem afetar a transmissão de informação e macular a atuação do professor. Morin (2000, p.21) classifica como “erros, ilusões e cegueiras” esses entraves que podem ocorrer no processo ensino e aprendizagem tanto na formação continuada do professor, quanto na relação com os alunos na escola.

Nessa direção, compreendemos que o professor se apresenta como um indivíduo privilegiado na aquisição e disseminação do saber na sociedade. No entanto, de acordo com Tardif (2002, p.34), esse privilégio esbarra no que ele apresenta como “modelo de cultura da modernidade” e que entendemos como a lógica do sistema capitalista que desvaloriza

socialmente o professor e o coloca distante das instituições produtoras e controladoras dos saberes.

Percebemos assim, que no sistema capitalista se estabelece uma divisão intelectual do conhecimento determinando os que produzem o conhecimento (os intelectuais da classe dominante), os que aplicam esse conhecimento (os professores) e os que recebem o conhecimento (os alunos). Essa falta de democratização na produção e apropriação do saber pode ser percebida em alguns programas de formação continuada de professores que trazem temas e práticas muitas vezes descontextualizadas e estéreis, num claro desrespeito à trajetória desses profissionais.

Seguindo esse raciocínio trazemos um trecho do discurso de Sonia Kramer apresentado no documento do Ministério da Educação (MEC) *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil*, onde encontramos a seguinte afirmação:

Numa espécie de democratização perversa, temos assistido à difusão do conceito de carência que passou a ser dirigido também aos professores. Parece-me que é esse um dos critérios que orienta - embora não de forma intencional - as mais diferentes estratégias de formação (prévia ou em serviço) que se propõem a implantar propostas, desconsiderando a experiência dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada, ou melhor, fundamentada. (BRASIL, 1994, p.18 a 19, grifo da autora)

Percebemos ainda essa realidade apontada pela autora especialmente no âmbito da educação infantil quando os planejamentos e as práticas dos professores são cotidianamente desvalorizados. Nesse contexto, vemos que os professores e seus saberes ainda não estão incluídos no processo de construção das diretrizes da educação nacional. Percebemos isso no caso atual da elaboração da Base Curricular Nacional, um documento que deveria ter sido criado há décadas e que está sendo estruturado, em grande parte, longe dos olhos e da realidade dos professores. Esse documento tão fundamental para a educação foi pouco discutido dentro das reuniões pedagógicas nos anos que se seguiram desde sua determinação legal - (LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Diante desse quadro acreditamos que é preciso ressignificar o papel do professor dentro das redes de ensino e repensar a educação básica na prática e no dia a dia das escolas públicas. Mas isso só poderá ocorrer se houver interesse político numa educação de qualidade dentro de uma visão de escola autônoma, verdadeiramente democrática e que ofereça uma formação continuada que atenda às reais necessidades dos professores.

Apontamos ainda em nossa pesquisa, os estudos de Antônio Nóvoa que também discute temas relacionados a formação continuada. Em seu livro *Os professores e a sua formação*, onde

o autor compreende que a formação continuada para professores “deve estimular uma perspectiva crítico e reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. (NÓVOA, 1997, p. 25)

Nóvoa aponta um modelo de formação que desperte no professor o desejo de se autoformar através da pesquisa, do estímulo à criticidade, a autocrítica e à constante auto avaliação de suas práticas educativas. Esse autor corrobora com o ideal de Paulo Freire de uma educação conscientizadora e libertária.

Em outra obra Nóvoa acrescenta que a formação continuada de professores deve ser uma contribuição para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”. (Idem, 1991, p. 25).

Observamos então, que a formação inicial do professor não dá conta das demandas e das condições estruturais e conjunturais que surgem no exercício da profissão na escola, visto que são muitas e diversas as realidades sociais encontradas em nosso país. Sendo necessário que o professor se mantenha atualizado, pois é na prática e na rotina da escola que se consolida uma ação educativa que foi antes planejada.

É importante também observar e aprofundar o entendimento das muitas e rápidas mudanças conceituais e comportamentais dos indivíduos na sociedade.

Para Libâneo (2004, p.227),

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Neste sentido, o autor aponta para uma formação continuada que possa proporcionar ao professor diversas possibilidades para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade em contínua mudança. Entendendo que esse aperfeiçoamento contínuo é um direito garantido pela LDBEN⁷ 9394/96 no Art. 63, § III no seguinte trecho onde determina que é dever do Estado desenvolver: “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 2015).

Assegura-se ainda o incentivo aos docentes para investirem em sua formação continuada ao ser acrescentado em sua carga horária um tempo disponível para seus estudos. Essa iniciativa vem promovendo mudanças nas condições de trabalho na escola.

⁷BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Atualizada em 19/03/2015. Edição: 11Ano: 2015 Páginas: 46.

Nessa perspectiva, compreendemos que os programas de formação continuada para professores devem apresentar conteúdos e práticas que favoreçam: a compreensão dos processos de cognição dos alunos; a aquisição de habilidades para se comunicar e interagir com os alunos, respeitando as suas diversidades etárias e culturais; as competências de reconhecer a complexidade dos sujeitos envolvidos no universo da escola; o domínio para o uso educativo das novas tecnologias da informação e comunicação; e fundamentalmente a reflexão acerca de uma educação que considere aspectos sensíveis do ser humano.

Nesse ponto abrimos um parêntese para uma reflexão sobre o momento de tensão social que vivemos atualmente em nosso país. Entendemos que a escola não é um “mundo à parte” e sabemos que a maior parcela de nossa formação social se deve a essa instituição. Partindo desse pensamento, nos perguntamos: até que ponto a escola vem ajudando ou ignorando a disseminação do ódio e da disputa entre as classes sociais em nosso país? Em que momento os currículos e práticas pedagógicas se preocupam com os valores pessoais, como o respeito próprio e ao outro? Quantas escolas dão ênfase à criticidade, a sensibilidade e a educação estética dos alunos? Na formação do professor, como tem sido o debate sobre o momento atual?

De acordo com Duarte Jr. (2001, p.171):

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Esse autor compreende que a educação estética ao ativar a consciência humana, certamente pode ser um antídoto contra a manipulação promovida por alguns setores da sociedade. Para Duarte Jr há dois aspectos “na construção do sentido da vida e do conhecimento do mundo, o sensível, dado pelo corpo e o inteligível, representado pelos signos em nossa mente. Ambos se interinfluenciam e podem ser educados.” (Ibidem, 2012, p.363). O autor denuncia que a educação escolar vem apartando o “inteligível” do “sensível”.

Essa afirmativa de Duarte Jr nos leva a refletir sobre o percurso histórico da população brasileira que quando submetida a governos autoritários e ditatoriais sofreu todo tipo de manipulação em vigorosas propagandas que buscavam justificar a repressão, os crimes contra a humanidade e a impunidade. Nesses períodos as escolas eram consideradas ambientes estratégicos para disseminar essas ideologias de dominação. Para se atingir esse objetivo seria preciso degradar a escola em sua função de educar indivíduos críticos, criativos e sensíveis. Ainda hoje, iniciativas de projetos dessa natureza buscam desqualificar as abordagens

humanistas propostas pelos professores na escola pública. Nesse contexto, a disciplina Arte é a primeira a ser atingida com ameaças de extinção, medidas autoritárias e reformas arbitrárias.

Se à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico. (DUARTE JR., 2001, p. 213)

O autor considera que é a arte enquanto instrumento educativo que pode promover a “liga” entre os aspectos racionais e o saber sensível. Sendo necessário, em nossa compreensão, que a escola esteja pautada nos valores éticos e que seja levado em consideração a totalidade dos indivíduos (atores da escola). Isso seguramente proporcionaria aos alunos uma visão mais criteriosa diante da realidade, podendo vir a serem crianças e jovens que não se deixassem envolver facilmente nas armadilhas consumistas e destrutivas do capital.

No entanto, percebemos que esse modelo de educação pode não encontrar solo fecundo dentro das próprias instituições de ensino, pois mesmo numa escola que se propõe a ser democrática ainda há resíduos herdados de outros tempos onde a competição, a punibilidade, a opressão e os padrões preconceituosos de conduta se sobrepõem à educação crítica, criativa e sensível.

Para Duarte Jr. (2001, p.157): “[...] o sensível como fundamento de um processo educacional [...] pode se estender ao longo da vida dos indivíduos e da sociedade como um todo”.

Frente a esse cenário, a formação continuada precisa ir além dos conhecimentos acerca do desenvolvimento científico/metodológico/tecnológico, sendo necessário estar vinculada a uma educação que considere aspectos sensíveis do ser humano. O professor deve estar com sua percepção e sensibilidade aguçadas porque lida diretamente em seu trabalho com as múltiplas culturas trazidas pelos alunos e ainda há de se observar a subjetividade das crianças e dos jovens.

Por todas essas razões é preciso que se compreenda que não há uma técnica ou fórmula pronta para o exercício da docência. Essa reflexão nos remete aos estudos realizados no livro *Criatividade e processos de criação* de Fayga Ostrower onde no capítulo 2 – ‘Materialidade e imaginação criativa’, a autora aponta que:

É bem verdade que, no nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a

sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo. (OSTROWER, 1992, p. 38)

Compreendemos que Ostrower nos indica que há uma supervalorização dos conhecimentos técnicos e tecnológicos na formação dos profissionais das diversas áreas sendo deixado de lado o aspecto humano, sensível e criativo desses indivíduos. Isso é uma realidade também encontrada na formação continuada dos professores que acaba sendo um bombardeio de informações sobre método de ensino, quando deveria ser um espaço de criação, diálogo e troca de experiência para ampliar a criatividade e a sensibilidade desses profissionais (retornaremos a esse assunto ainda nesse capítulo).

Consideramos que a formação continuada para professores do ensino básico deve abrir espaços dialógicos que tire o professor de sua zona de conforto, provocando novas hipóteses para que haja parcerias, enriquecimento profissional e pessoal. Pois sabemos que na escola os professores ao elaborarem seus projetos e planos de trabalho deixam transparecer quais são suas orientações, discurso e prática de ensino, assim como o nível de competência técnica e de compromisso político e social. Toda essa gama de ideias deve ser integrada à formação continuada desses profissionais.

Portanto, compreendemos que num cenário propício ao debate de ideias os professores podem também: enriquecer seu repertório de saberes, rever e revisar as suas tendências pedagógicas, concepções metodológicas, crenças, valores e ideologias (individualmente e em grupos).

1.2 Formação continuada dos professores de Arte

A formação continuada ofertada aos professores de Arte do ensino básico precisa trazer a proposta de refletir quão importante é o trabalho com Arte para proporcionar espaços de protagonismo e momentos de fruição artística estimulando às capacidades sensíveis e criativas dos indivíduos.

Para tanto, torna-se necessário que sejam propiciados ao professor espaços de discussão e vivências relacionadas também a ampliação de seu repertório de experiências estéticas e artísticas enquanto ser cultural e fruidor de Arte. Compreendemos ainda a necessidade de serem oferecidos para a formação continuada desses profissionais conhecimentos e ações, tanto no

que diz respeito ao resgate de sua expressão em linguagens artísticas, quanto ao acesso ao conhecimento sobre Arte, cultura e ensino da Arte.

Sem dúvida o trabalho do professor de Arte na escola envolve além de conhecimentos teóricos e metodológicos, a sensibilidade e a estética dentro de cada cultura. Esse profissional deve ser acessível para lidar, na escola, com indivíduos em formação que tem seus desejos, necessidades diferentes, diversas linguagens, modos de ver o mundo e viver no mundo. Nesse sentido, percebemos que a complexidade que envolve a disciplina Arte no ensino básico requer profissionais formados em Arte e embasados em Educação e Psicologia da Educação. Ao se apropriar de conhecimentos nessas áreas o professor pode estar capacitado a criar e implantar propostas e projetos dinâmicos e construtivos como afirmam Fusari e Ferraz (1999, p. 21):

O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos [...] Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte.

Sendo assim, consideramos que para se ensinar Arte é de fundamental importância que se conheça Arte e seja sensível ao seu potencial produtor de conhecimento. Também é essencial que o professor reconheça a Arte das comunidades tradicionais e/ou periféricas à escola.

Nesse contexto, acreditamos que os conteúdos abordados e a metodologia aplicada para a formação continuada dos professores dessa disciplina devem estar articulados com a realidade cultural, artística, social e política desses profissionais. Que sejam ações fomentadoras de projetos transformadores com propostas construtivas e provocadoras da ação-reflexão.

Pressupomos dessa forma que o desenvolvimento de oficinas⁸ de arte para a formação continuada possibilite aos professores de Arte uma articulação entre as suas experiências nas oficinas com o aprimoramento de suas práticas no contexto escolar. Pois as oficinas pedagógicas são espaços de experimentação, produção e construção de saberes. Nas oficinas de arte os saberes são produzidos antes, durante e após o processo formativo.

Essas oficinas de Arte podem proporcionar aos professores, ainda, o aprofundamento de reflexões sobre suas práticas docentes, espaços de criação, diálogo e troca de experiência para ampliar seus repertórios crítico, criativo e sensível.

⁸Oficinas pedagógicas proporcionam a “[...] construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23). Como metodologia as oficinas pedagógicas trazem uma forma que nos proporciona espaços democráticos de troca, construção de conhecimentos e experiências.

Verificamos que essas oficinas utilizadas como metodologia podem se constituir num espaço para vivências práticas, para a construção colaborativa de materiais, planos de ação e para a aprendizagem significativa com a disciplina Arte. Pois em seu desenvolvimento é possível contemplar conhecimentos relacionados a: capacidade de desenvolver um percurso de criação artística (experiência estética); de assistir e interpretar obras artísticas (vivência estética); e de refletir sobre a filosofia da arte (pesquisa e contextualização).

Deste modo, compreendemos que o desafio dos programas de formação continuada para professores de Arte é o de instigar nesses profissionais uma ação reflexiva, levando-os a protagonizar projetos educativos através da Arte para que possam promover espaços de mudança na escola e na sociedade.

Nesse sentido Fischer (1992, p.20) afirma que: “A arte é tão necessária pelo seu potencial de mudar o mundo ao incitar a ação reflexiva quanto pelo seu potencial de mudar o homem ao incitar a imaginação emocional”. O autor aponta aqui para o aspecto sensível e reflexivo que permeia a arte e que pode promover mudança pessoal e social.

No nosso entendimento a arte em todas as suas linguagens promove mudanças na sociedade, mas isso ocorre quando a sua produção e fruição estão vinculadas a interesses educativos e não apenas mercadológicos e comerciais.

A formação continuada para o professor de Arte também deve ser pensada como forma de aproximar o professor dos bens e da criação cultural. Para isso é importante que sejam incluídos os temas dos saberes e fazeres das expressões da cultura popular e tradicional como: danças, folguedos, artesanato, canções, cantigas, brinquedos e brincadeira tradicionais.

Também é importante destacar o reconhecimento das tradições religiosas, de linguagens, comportamentos, alimentação e vestuário dos indivíduos já que o professor lida diretamente com a diversidade cultural e étnica dos alunos na escola.

Como diferencial pedagógico é necessário que sejam introduzidos no desenvolvimento dessa formação continuada para professores de Arte os recursos dos bens e instituições culturais da cidade ou estado, como por exemplo: os teatros, museus, centros históricos, galerias de arte, etc.

Outro desafio dos programas de formação continuada para professores de Arte reside no conhecimento da inadequação dos espaços escolares para um ensino efetivo da arte em todas as linguagens. As edificações escolares (no âmbito público municipal), mesmo as escolas do tipo padrão⁹, não oferecem espaços adequados a atividades artísticas como: sala de dança,

⁹O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem

auditórios com palcos, sala de vídeo, espaços para oficinas de criação em artes visuais e música. Encontrar na escola pública um local de recolhimento e silêncio para uma atividade de relaxamento é quase impossível, assim como fazer uma aula com exercício vocal sem incomodar a sala ao lado também é impraticável.

Ao se deparar com essa realidade precária na escola pública o professor de Arte, algumas vezes, se restringe a usar uma metodologia tradicional (cópias e exposição verbal) o que compromete definitivamente o ensino e aprendizagem nessa disciplina. Assim torna-se impraticável na escola, a efetivação de maneira ampla e contextualizada de algumas metodologias estudadas na formação inicial como também na formação continuada.

Há um longo percurso histórico sobre a Arte na escola até chegarmos a aprovação da Lei 9394/96 que determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as séries da Educação básica no Brasil. Porém essa determinação legal expressa o desejo de uma parte da sociedade, mas não garante sua efetivação no dia a dia da escola.

Compreendemos que dentro de uma sociedade capitalista o papel social do professor da disciplina Arte torna-se irrelevante para os interesses econômicos desse sistema de governo. Sendo assim, há sempre ameaças de extinção dessa disciplina nas escolas públicas justificando-se, entre outros motivos, que os currículos escolares devem ser preenchidos com conteúdo e disciplinas que deem condição de tornar as crianças e os jovens mais competitivos dentro do mercado de trabalho. Nesse contexto, são desconsideradas as experimentações das diferentes modalidades de conteúdos em Arte tão necessárias para a formação das crianças.

No entanto, mesmo numa realidade tão desfavorável, o professor de Arte pode construir um trabalho importante sabendo que a aprendizagem engloba várias questões e condições básicas que podem ser entendidas como: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências, a capacidade de interação entre os indivíduos e com os diferentes contextos.

Todo esse aspecto escolar deve ser considerado na formação continuada para esses profissionais considerando que os novos paradigmas da educação apontam para uma prática educativa que traga o educando para o centro da cena, promovendo o protagonismo e a expressividade do aluno dentro do seu contexto cultural.

Seguindo esse raciocínio entendemos que os procedimentos didáticos no desenvolvimento da prática de ensino da disciplina Arte na escola básica devem estar

como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. (Portal do MEC, 2012) <http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

fundamentados numa perspectiva de educação dialógica na qual os alunos e o professor se afirmem enquanto sujeitos críticos do processo de ensino e aprendizagem. Que dentro desse contexto possam também compartilhar momentos de reivindicações e debates acerca das condições estruturais do espaço escolar, indo além da reflexão e experimentação estéticas e artísticas.

Pensando assim, acreditamos que é imprescindível que o professor de Arte consiga estabelecer relações entre saberes e fazeres se percebendo como agente transformador para propor alternativas aos desafios que emergem de suas práticas docentes e da sociedade na qual a escola está inserida. Esse novo de proposições é o que esperamos encontrar se desenrolando no contexto da formação continuada desses profissionais. Assim acreditamos poder enxergar uma mudança qualitativa na escola pública.

1.3 O Professor de Arte na Educação Infantil

Como ponto de partida de nossas discussões sobre a inserção do professor graduado em Arte na educação infantil, nós recorremos ao pensamento contemporâneo sobre Arte em seus seguintes aspectos: Arte como linguagem – com relação às expressões artísticas e sua fruição; Arte como expressão – refletindo a cultura, manifestações artísticas e experiências com a diversidade cultural do mundo; e Arte como produtora de conhecimento.

Entendemos que essas dimensões da Arte devem fazer parte de um contínuo debate na formação continuada desses professores do ensino básico por serem aspectos norteadores do trabalho educativo nas áreas: do Teatro, da Dança, das Artes visuais e da Música.

Nesse sentido, compreendemos que o professor de Arte precisa ter um entendimento global dos meandros da educação estética para contribuir com a construção do olhar estético e artístico no trabalho com crianças. Isso não quer dizer que o professor que não produz ou consume produtos artísticos seja incapaz de desenvolver um bom trabalho na escola, visto que a sensibilidade e a educação estética, segundo Duarte Jr. estão relacionadas ao entorno social e cultural do indivíduo e não necessariamente aos ambientes de museus, teatros e galerias.

Sobre experiência estética, afirma Duarte Jr. (2001, p.38):

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem a simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro ou frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que

se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc.

Assim o autor esclarece que a experiência estética tem como principal nascente a arte, porém pode ser ampliada para a contemplação dentro do universo cultural e social nas mais diversas manifestações minimalistas. No entanto, isso não significa que estaremos substituindo a fruição artística por outras atividades cotidianas, mas sim, de acordo com o autor precisamos estar aprimorando cotidianamente os nossos repertórios de experiências sensoriais o que de alguma forma nos conduzirá ao universo da arte.

Estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos formam a realidade circundante dos indivíduos em qualquer sociedade, assim como os signos linguísticos, a linguagem e a cultura. Também há de se considerar nossas emoções, sentimentos, nossa motricidade, nossa interação com outros indivíduos etc.

No entendimento de Duarte Jr. (2012) a partir da educação e da interação do ‘conhecimento inteligível’ e o ‘saber sensível’ é que surgem as manifestações artísticas e através delas também nos é possível desfrutarmos a arte.

Esse autor ainda defende que a educação estética “[...] precisa começar no âmago do processo educacional, na formação dos próprios educadores”. (Ibidem, 2012, p.366). Nesse trecho o autor nos leva a refletir sobre a importância da educação estética na formação do professor, por ser esse profissional o mentor das propostas educativas para uma formação integral das crianças e jovens.

Destacamos aqui o professor graduado em Arte que atua no ensino básico, em especial na Educação infantil, que deve ter um conhecimento teórico, metodológico e prático com aprofundamento no que se refere ao domínio da educação estética.

Entretanto sabemos que as atividades educativas relacionadas ao ensino da Arte ao longo da história da educação infantil do município de João Pessoa – PB esteve entregue aos pedagogos ou professores com magistério. Esses profissionais sem formação em nenhuma das licenciaturas em Arte tendo recebido apenas uma pequena base para a sistemática do ensino nessa área de conhecimento, por sua vez, se desdobravam em esforços para atender as demandas específicas das linguagens artísticas.

Nesse contexto, era bastante comum o uso da arte de forma desconectada com seus objetivos específicos servindo apenas como elemento secundário na aprendizagem das crianças. Atualmente esse quadro vem se modificando pela luta da classe de professores de Arte e em

função do que estabelece o artigo 22 §2º da LDBEN, alterado em junho de 2010 que diz: “O ensino das artes especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LDBEN nº 9.394, 1996).

Essa afirmação está contida também no RCNEI e demais documentos oficiais que estabelecem em âmbito nacional as diretrizes da Educação infantil. Essas diretrizes e referenciais reafirmam em suas propostas pedagógicas a importância da Arte para contribuir na construção dos conhecimentos e saberes das crianças.

Observamos hoje, o início de uma mudança na educação infantil oferecida pela rede municipal de ensino de João Pessoa, onde novos contornos estão sendo delineados para atender esse segmento escolar. Equipes multidisciplinares começam a ser constituídas para suprir as necessidades educacionais dos alunos das creches municipais. Essa reformulação da educação infantil que vem sendo construída atualmente está fundamentada a partir da implantação da LDBEN/96, quando a educação infantil passa a integrar o sistema de ensino. Conforme o Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, LDBEN nº 9.394, 1996).

Ressaltamos aqui a importância de se inserir a Arte com o profissional graduado em Arte exercendo sua função dentro dessas instituições de ensino infantil. Cabendo a esse professor lançar um olhar reflexivo e sensível sobre a infância relacionando os saberes da cultura desses sujeitos com as complexidades e necessidades de seu tempo. Pressupomos ainda, que na aprendizagem e na criação de produtos artísticos e culturais pode residir a base daquilo que mais tarde poderá permitir à criança aprendizagens mais elaboradas. Compreendemos também que do ponto de vista pedagógico a arte e a cultura se apresentam como importantes componentes para promover a aprendizagem significativa para a criança.

Nos CREIs os professores de Arte vêm buscando conquistar seus espaços, sendo ainda confundidos com recreadores ou tratados como assistentes dos pedagogos. Também, por desconhecimento de algumas gestoras a respeito do trabalho com arte, muitos são vistos como decoradores de ambientes ou organizadores das festas nas creches. Porém, esses profissionais mesmo cedendo em alguns momentos a essas determinações que desviam sua função na escola, se reforçam para cumprir seus projetos elaborados, discutidos e vivenciados nas oficinas de artes em sua formação continuada. Trava-se assim, uma verdadeira batalha para se defender

aquilo que deve ser realizado com as crianças nos CREIs, pois muitas vezes os planos de trabalho dos professores são interrompidos, até mesmo por intervenções da SEDEC.

Na formação continuada os professores são estimulados a buscar: espaços alternativos para brincar e jogar livremente com as crianças; desfrutar os elementos da natureza (subir em árvores, sentir o vento, tomar sol, fazer uma horta, ouvir os pássaros, observar as formigas e etc.); materiais diversos para estimular as percepções das crianças, experimentando texturas, cores, formas e cheiros; e espaços de audição musical, de dança, de expressão corporal, de leitura e contação de história.

Sabemos que no processo de ensino e aprendizagem da criança devemos levar em consideração toda uma gama de signos e significados que fazem parte do universo social, cultural e sensível desses indivíduos. Compete ainda ao professor dar subsídios à criança para a aquisição de uma educação de qualidade, partindo do reconhecimento da infância enquanto fase de elaboração do sujeito social e histórico.

Portanto, consideramos importante ressaltar que o RCNEI traz a estrutura da Educação Infantil especificada em âmbito de experiência e eixos de trabalho, respeitando o desenvolvimento da criança como um ser social e integral. Nesse sentido, são exigidas dos professores posturas pedagógicas que facilitem as oportunidades para as crianças protagonizarem experiências desafiadoras e construtivas a partir de atividades que, entre outras práticas, possam auxiliar no desenvolvimento intelectual, motor, sensorial, imagético e cultural infantil.

Toda essa atenção na organização da formação continuada dos professores de Arte da Educação infantil está centrada na compreensão de que as crianças necessitam de estímulos diversos para assegurar o seu desenvolvimento, explorando o seu espaço na sociedade, experimentando as possibilidades expressivas do seu corpo, conhecendo os objetos e demais elementos culturais e tecnológicos em seu contexto social.

Diante dessa dedução e especificidade do trabalho com Arte na Educação Infantil concluímos que essa modalidade de ensino requer que os profissionais graduados em Arte tenham conhecimento aprofundado, também, em Educação de uma forma geral e Psicologia da Educação. Sendo ainda necessário que sejam capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas que devem partir, de acordo com Fusari e Ferraz (1993, p. 73): “[...] dos interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”.

Entendemos assim que é preciso integrar os conhecimentos próprios da arte com os saberes dos professores e as experiências dos alunos para promover vivências enriquecedoras

na escola. Portanto, uma formação continuada de professores nessa perspectiva deve também pensar nesse profissional como sujeito que necessita de atenção e apoio pedagógico constante, visto que trabalham com pessoas em formação e estão expostos às adversidades e conflitos presentes no meio profissional e social.

Segundo o que afirma Oliveira (2002, p. 82):

A inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. [...] a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família.

O reconhecimento dessas necessidades na leitura de Oliveira indica um repensar dos direitos das crianças em receberem atenção educacional especializada nas creches, assim como a terem acesso aos processos formativos que as conduzam a uma participação efetiva na sociedade. Sendo a creche o primeiro espaço onde as crianças estarão se relacionando com outras crianças e com adultos que não fazem parte de sua família. Estarão também enfrentando conflitos em ausência dos pais e recebendo uma atenção diferenciada da recebida em casa. Enfim estarão envolvidos numa rotina especial e inédita para aquelas que nunca frequentaram essa instituição.

Entretanto ainda há muito que se fazer para que seja dado o real valor e respeito a Educação infantil pública em nosso país. Ações como: aumentar o número de CREIs, oferecer mais vagas para que um maior número de crianças seja beneficiado; e democratizar as relações entre os profissionais nessas instituições já seria um bom começo.

Em nossa análise entendemos que é necessário, também que dentro da estrutura do sistema educacional brasileiro o professor de Arte em todas as linguagens artísticas (Teatro, Artes visuais, Dança e Música) esteja reconhecido como profissional importante dentro dessas instituições de Educação infantil. Que sejam considerados seus aspectos profissionais e subjetivos, seus saberes pedagógicos e metodológicos para que esses profissionais possam proporcionar experiências estéticas e artísticas às crianças em sua rotina nas creches. Assim como, é imprescindível que esses profissionais possam desfrutar com as crianças de experiências em outros espaços, outras realidades culturais e artísticas da cidade, como: teatros, salas de cinema, museus, galerias de arte, circos, feiras livres, jardim botânico, livrarias e etc.

1.4. As oficinas de Arte para os profissionais da Educação Infantil

A Educação Infantil atualmente vem se fundamentando numa concepção de criança como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento e de sua cidadania. Partindo dessa percepção, passamos a discutir nesse texto a possibilidade de se oferecer oficinas de arte para a formação continuada dos profissionais (professores, especialistas, merendeiras, cuidadores, auxiliares de sala, inspetores, interpretes de libras, zeladores e gestores) que compõem o quadro funcional das creches municipais.

As oficinas de Arte para a formação continuada dos profissionais da educação infantil podem dar profundidade à concepção de que ‘educar e cuidar’ é indissociável. De acordo com as ideias do RCNEI esses dois objetivos são a mola mestra de todo trabalho na creche:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso da criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, v.1, p.23).

Nessa citação fica clara a ideia da dupla função da Educação Infantil que é: Educar e Cuidar simultaneamente e constantemente sendo os profissionais da creche os agentes dessa ação. Pois sabemos que na infância não existe tempo, nem espaço determinado para a descoberta e a brincadeira, assim como o aprendizado se dá até no ato mais cotidiano realizado pela criança. Da mesma forma entendemos que não há um conteúdo pedagógico na creche desvinculado do ato de cuidar e brincar. Sendo assim, o cuidado com as necessidades básicas da criança é parte integrante da educação, embora a ação de educar possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos próprios da dimensão pedagógica.

Percebemos essa dicotomia no cotidiano das creches em atividades com as crianças que a todo o momento requerem cuidados e esse cuidar levará a uma ação educativa e formativa: “O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo”. (BRASIL, 1998, v.1, p.25). Porém, se não houver profissionais preparados para essa dupla ação, conscientes e instigados a interagir com a criança, provavelmente estarão sendo geradas nessas escolas distorções no comportamento, na autoestima e na autonomia das crianças atendidas.

Pensando assim, deduzimos que toda rotina da escola infantil requer profissionais capacitados e ativos com planejamentos abertos, dinâmicos e focados na realidade sociocultural e nas etapas do desenvolvimento das crianças. Só assim poderão contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, sensíveis, criativos e solidários.

Nesse sentido, discutimos a formação continuada dos profissionais das creches sem restringi-la ao pedagógico, ou seja, à transmissão de informações e conhecimentos escolares. Buscamos entender aqueles a que se destinam as oficinas de arte para além de sua condição de profissionais, pensando nesses indivíduos como pessoas, cidadãos, produtores de história e fruto da cultura. Compreendendo e considerando ainda que alguns desses indivíduos podem não ter tido oportunidade de viver intensamente sua infância, sendo esse um possível fator gerador de alguns comportamentos inadequados com as crianças.

Diferente de seminários, palestras e aulas tradicionais as oficinas despontam como espaços de construção de saberes, de forma coletiva e integrada podendo trazer uma proposta de envolver a arte e a educação estética o que potencializa o seu alcance ampliando os resultados educativos.

A respeito das possibilidades educativas das oficinas diz Vera Maria Candau¹⁰em seu texto *Oficinas Aprendendo e Ensinando em Direitos Humanos* (1999):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócios dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Assim como a autora, acreditamos que oficinas pedagógicas podem se transformar em espaços democráticos e solidários de troca de saberes. Compreendendo que a descontração e a abertura de diálogos acerca de si e do outro, exercícios de teatro, jogos, produção de material artístico e cultural podem levar os profissionais a uma reflexão a respeito de suas posturas no seu trabalho, nas suas relações pessoais e na sua vida de forma geral.

Candau percebe nas oficinas pedagógicas como momentos de interação e troca de saberes a partir de uma ‘horizontalidade na construção do saber’. Aqui a autora acredita no

¹⁰CANDAU (1999). Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO 1. Novameria/PUC-Rio – 1999. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos. DHNET, no endereço: http://www.dhnet.org.br/dados/oficinas/dh/br/pb/oficinas_pb/part1.htm – Acessado em 20/04/2015.

‘potencial de mudança’ no contexto das oficinas pedagógicas, sendo uma ação educativa adequada a reunir profissionais de qualquer nível sociocultural.

Em outro momento do mesmo texto citado acima Candau destaca que:

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As oficinas são momentos de encontro, descontração e dinâmicas. É possível iniciar as atividades sempre com uma acolhida que pode envolver uma música, alongamentos, exercícios de respiração e consciência corporal facilitando o autoconhecimento e a integração dos participantes. Também pode haver temas e textos para reflexão individual e coletiva que possibilitem um processo educativo composto de sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação e avaliação através da arte.

Nesse contexto, as oficinas de arte destinadas aos profissionais das creches municipais devem levar em consideração a proposta de cuidar e educar também para esses atores da escola. Para tanto, é fundamental que essa formação continuada seja ministrada por professores que compreendam a importância de se proporcionar momentos de uma ‘escuta ativa’ e um ‘olhar carinhoso’ para esses profissionais. Assim como, deve promover a abertura de espaços brincantes e de interação da arte em todas as suas linguagens.

É possível propiciar na oficina de arte momentos de fruição e de produção artística onde os profissionais das creches possam: mergulhar no universo da arte; se expressar através dos materiais e linguagens artísticas; se envolver numa ação mais estética e crítica de seu entorno cultural.

Sem dúvidas é desafiador poder pensar a formação desses profissionais de forma ampla e não apenas apresentando formas e técnicas de lidar com o universo infantil, pois a infância não está cristalizada no tempo. Esta é uma oportunidade possível e imprescindível para a Educação infantil. Sobre esse aspecto Dias (2009, p.165) nos indica que:

Neste sentido, formar não é apenas dar forma a, mas envolve também estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer.

A autora acredita que essa estrutura de formação continuada através de oficinas promove espaço de criação e de elaboração de si e do outro. Quando o pensamento pode se

corporalizar numa estrutura concreta ou abstrata, coletiva e ao mesmo tempo com traços de subjetividade já que cada um é convidado a construir uma nova realidade, uma forma diferente de agir e interagir.

Dias ainda nos traz a ideia de uma nova perspectiva de cognição onde possa se promover o autoconhecimento e a experiência criativa e inventiva do sujeito e do mundo. Diz a autora:

Cognição, nesta perspectiva, não é um domínio de representações, mas um domínio emergente e experiencial do si e do mundo. As relações entre o si e o mundo se constituem permeável às múltiplas perturbações, cujos efeitos não são antecipáveis. A ação vincula-se em larga medida as contingências de improvisação e se dá na experiência, ocorrendo, no entanto, uma redefinição permanente do que importa fazer. (DIAS, 2009, p. 172).

Compreendemos que Dias vê possibilidades amplas de aquisição de conhecimento e de autoconhecimento quando se desconstrói as formas usuais de agir (atuar) no mundo. Nesse modelo de formação inventiva os indivíduos são convidados a inventar uma nova forma e novas composições, numa proposta de quebrar regras, de estranheza e inventividade. Esse conceito de formação propõe a invenção de problemas e de acordo com a autora é um modelo que “gera experiências, pequenas invenções, e não uma prescrição metodológica replicável”. (Ibidem, p.173).

A partir dessa proposta podemos estruturar uma formação continuada para os profissionais das creches no formato de oficinas de arte onde esses indivíduos possam experimentar e inventar novas formas de interagir com materiais artísticos, linguagens artísticas, com seus próprios corpos e com os outros atores no espaço escolar.

Acreditamos que as oficinas de arte podem ampliar os horizontes desses profissionais que lidam diariamente com crianças, curiosas e inventivas que muitas vezes são introduzidas no mundo dos adultos de forma violenta e arbitrária. Certamente esse exercício poderá levar esses profissionais a uma reflexão e uma postura mais compreensiva e respeitosa diante das crianças nas creches.

CAPITULO 2: JOGO DRAMÁTICO/TEATRAL

2.1. Jogar é preciso

No livro *Psicologia do Jogo* (2009) Elkonin trata da origem e desenvolvimento do jogo infantil a partir de uma visão da Teoria Histórico-Cultural¹¹ com base em estudos realizados inicialmente com Vygotsky. Partindo dessa teoria podemos entender o jogo como um espaço privilegiado para a criança se apropriar dos elementos formadores de sua cultura, podendo dessa forma assimilá-los e utilizá-los progressivamente para atuar e interferir no cenário político, social, cultural e estético dentro da realidade na qual está inserida.

De acordo com o Elkonin o jogo infantil está ligado à assimilação da atividade humana e das relações sociais vividas e observadas pelas crianças em sua inter-relação com os adultos. Compreende ainda, que tanto a comunicação oral, gestual e simbólica, quanto a manipulação de objetos pelos adultos em presença da criança são fatores indispensáveis para o surgimento e desenvolvimento do jogo infantil.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação. (ELKONIN, 2009, p.216).

Para esse autor o jogo infantil parte da influência educativa que os adultos exercem em suas relações cotidianas com as crianças, assim como da demonstração dos modos sociais de uso dos objetos próprios de cada cultura. Essas ações aprendidas com os adultos tornam-se lúdicas quando a criança dá uma nova função a um objeto, partindo da ideia inicial apreendida. Com o passar do tempo e estando em estágios mais avançados de desenvolvimento a criança passa a fazer uso da imaginação e criatividade como forma de protagonizar os jogos dramáticos como estratégia de atuação com os objetos físicos ou imaginários.

¹¹A Psicologia Histórico-Cultural foi criada em resposta aos problemas concretos enfrentados pelo povo russo, conforme Tuleski (2002, p. 45), “[...] produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30”. No bojo de tal revolução é que “[...] começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotsky” (Idem, p. 51). Dentre as várias contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, destacamos, aqui, as teorizações a respeito das funções psicológicas superiores, entendidas como pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, linguagem, entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. VIEIRA (2009, p. 3999 e 4001)

Na leitura de Elkonin podemos compreender a relação entre os papéis sociais dos adultos e a reconstrução desses papéis nas atitudes das crianças no jogo dramático. Essa observação se dá a partir do entendimento de que a criança está constantemente em processo de aprendizagem e faz uso do jogo dramático, também, como suporte para assimilação dos fenômenos sociais culturais e naturais.

Para Elkonin (2009, p.20):

No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaca o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais. Vista assim a forma do jogo, fica possível compreender a sua afinidade com a arte, cujo conteúdo abrange, além disso, o sentido e as motivações da vida.

Desse modo, o autor considera que o jogo dramático, assim como a arte tem fundamental importância no desenvolvimento infantil atuando como agente desencadeador da observação crítica de elementos da cultura, de estimulação da imaginação criativa e do comportamento lúdico. Além da representação dramática há no jogo um rico repertório de elementos sensórios, rítmicos, miméticos, de aprimoramento de habilidades e competências. No jogo pode se vivenciar experiências em linguagens artísticas como: o teatro, a música, as artes visuais, e a dança.

De acordo com a ideia de Ryngaert em seu livro *Jogar, representar* (2009, p. 41), “O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o objetivo e o subjetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação”. É possível perceber que para esse autor o jogo dramático se constitui num campo de ampla aprendizagem, assim como a arte, mais especificamente o teatro, estando na esfera de experiência que pode se estabelecer entre as fronteiras do mundo real e do fictício.

A ação da criança no jogo é tanto uma defesa da realidade que ainda não lhe é compreensível, como pode também ser um enfrentamento das dificuldades de se mover dentro das situações que ela não controla.

Diz Ryngaert: “Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência artística, experiência estética e relação com o mundo”. (RYNGAERT, 2009, p. 34). Nesse sentido, o autor aponta que por meio do jogo dramático é possível a vivência e apropriação do conhecimento tendo a arte como uma forma de se expressar e a estética como pano de fundo para as sensações, a emoção e a experiência.

Brincar, jogar é preciso para se exercitar através da imaginação e da criatividade, sendo ainda um treino para as ações que serão concretas no futuro. Na infância enquanto joga a criança desenvolve habilidades, ativa as percepções e molda a sua personalidade a partir de cada experiência.

2.2 O jogo dramático, a brincadeira e o brinquedo na construção da identidade cultural da criança

Pois é o jogo, e nada mais que dá à luz a todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica. [...] O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo na forma mais enrijecida, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. (BENJAMIN, 2014, p. 102)

Para Benjamin o jogo ou a brincadeira que na infância parece tão despreziosa é na verdade um exercício de construção do indivíduo criança que se fará adulto e mesmo assim guardará em suas memórias e hábitos o sabor da brincadeira e do jogo. Por isso os momentos de brincadeiras são tão importantes para a socialização, a afetividade e o aprendizado da criança.

Atualmente, desde muito cedo as crianças se deparam com uma grande variedade de brinquedos industrializados, de aparelhos e jogos virtuais. Isso muda o comportamento infantil e cria novas formas de interação com a realidade, já que elas não são estimuladas a criar seus brinquedos e passam muito o tempo paradas à frente da TV ou de outro equipamento eletrônico como computador, vídeo game ou smartphone.

Walter Benjamin em sua obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*¹² já alertava para essa mudança de comportamento discutindo o momento quando as crianças começavam a deixar de construir seus brinquedos com matérias primas simples, como: osso, barro, madeira etc. passando a brincar com brinquedos industrializados. Era o início da

¹²Walter Benjamin discute em sua obra, entre outros assuntos relacionados: a educação de crianças e jovens, a história cultural do brinquedo, os brinquedos e os jogos. Esse autor percebe o ato de brincar como necessidade humana destacando o prazer da criança em repetir a mesma brincadeira “fazer sempre de novo” como forma de se apropriar do aprendizado ou reviver o prazer da experiência já vivida. Entre outros enfoques, Benjamin ainda aborda questões relacionadas ao caráter coletivo do brinquedo e da brincadeira que pode tornar-se um fator de integração familiar e comunitária.

modernidade, quando as relações humanas se transformavam à medida que a produção artesanal ia sendo substituída pela industrial.

Esse universo rodeado de objetos e brinquedos prontos e eletrônicos, como também o isolamento em jogos virtuais, priva a criança de seu espaço de criação, mas provavelmente pode revelar novas formas de reconhecimento da cultura a qual está inserida. Como bem ressalta Benjamin (2014, p.77):

Se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não se constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

O autor percebe a criança como um sujeito produzido e produtor da cultura que o cerca e nos esclarece a necessidade infantil do jogo e do brinquedo para dar sentido ao mundo e se apropriar da realidade circundante. Nesse sentido, podemos deduzir que na falta de outros estímulos, também os jogos eletrônicos e virtuais podem contribuir como elemento pedagógico para construção social da criança. Um exemplo disso pode ser encontrado no jogo minecraft¹³ que vem sendo visto como um fenômeno mundial, merecendo uma análise mais aprofundada em estudo específico.

Nas comunidades mais carentes economicamente, para onde direcionamos o olhar nessa pesquisa observamos que as crianças passam mais tempo na creche do que em casa com os pais ou irmãos. Esse fator compromete as relações familiares, pois são suprimidos do dia a dia dessas crianças os momentos de brincadeiras e jogos tradicionais com os familiares.

Alguns autores como, por exemplo, Kishimoto acreditam que os jogos tradicionais¹⁴ têm o papel de preservar a cultura infantil, sendo eles passados de uma geração à outra principalmente de forma oral. Esses jogos são ainda um fator de integração entre os membros da mesma família e da comunidade a qual pertencem as crianças.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de fazê-lo. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme manifestações internas da criança, ele tem um fim em si

¹³É um jogo eletrônico virtual basicamente composto por blocos removíveis. Os jogadores mineram materiais diversos para construir casas e paisagens, podendo arquitetar todos os tipos de estruturas de blocos. Há ainda alguns monstros no jogo o que lhe confere uma mistura de sobrevivência e exploração.

¹⁴O Brasil, pelas suas características de colonização e povoamento diversificado conserva uma cultura bastante diversa sendo as brincadeiras populares um dos ingredientes desse repertório de tradições. São muitas as brincadeiras e os jogos tradicionais que passam de geração para geração e vão se transformando com a dinâmica da sociedade.

mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos. (KISHIMOTO, 1993, p.16).

A autora entende que através das gerações as crianças ao brincar acrescentam novas formas e valores àquele jogo aprendido espontaneamente, sendo assim vão se acumulando num mesmo jogo tradicional, diferentes e diversos produtos daquela cultura. Nesse aspecto as brincadeiras e jogos tradicionais representam um elemento pedagógico fundamental na construção da identidade infantil. Na brincadeira a criança se reconhece, se apropria e a transforma deixando para a próxima geração sua marca e seu jeito de brincar.

No entanto, isso só é possível quando há espaços de integração entre os membros da mesma cultura, com momentos para brincar, para construir laços afetivos, risos e lúdicos. Isso se torna mais difícil a cada dia podendo ser uma das principais causas dos problemas emocionais e psicológicos crescentes em nossa sociedade, como: a depressão, o isolamento e a deficiência de aprendizagem na escola.

Entre as brincadeiras tradicionais mais conhecidas estão as ‘brincadeiras de roda’ tão comuns em nossa infância. As grandes rodas de ‘ciranda cirandinhas’ nos remete aos momentos mais festivos de nossa infância onde todos podiam participar.

Há algum tempo atrás era comum ver crianças brincando na rua em frente as suas casas. Atualmente, a urbanização intensa, o trânsito crescente e desorganizado priva as crianças desses momentos de integração. Também o número de praças e parques vem diminuindo devido a ganância imobiliária e a falta de interesse dos governantes em criar espaços de convivência para a população das cidades.

Nesse contexto, devemos redobrar nossa preocupação em oferecer às crianças uma instituição de educação infantil bem equipada em todos os aspectos, tanto na estrutura física, como na qualificação do corpo de profissionais disponíveis para atender às necessidades educacionais infantis. Não significa acreditar que a escola irá conseguir suprir a ausência dos pais, mas é fundamental que se desenvolva uma programação na escola para que essas crianças possam: jogar, brincar, exercitar o senso crítico e criativo, experienciar atividades em grupo, estar livre para agir, para fazer escolhas e protagonizar seu processo educativo.

Entendemos também que a escola pode ser um espaço de resgate das brincadeiras tradicionais e do jogo infantil desde que sejam oferecidos às crianças momentos e espaços onde haja uma combinação entre liberdade de criação e oportunidade de exploração de objetos da cultura local, assim como dos elementos do meio ambiente. Composta de espaços lúdicos a escola daria condições para a criança construir sua própria identidade a partir dos jogos e brincadeiras e dentro de uma atmosfera de respeito.

Sobre a construção da identidade infantil na escola esclarece as DCNEI, apontando que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança,

É sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Não podemos esquecer que tudo na creche deve girar em torno do bem-estar da criança, de suas necessidades formativas, da sua dignidade e dos seus direitos. Assim, a rotina das creches deve ser pensada de forma a favorecer a ampliação da percepção estética da criança para expandir as capacidades expressivas como a linguagem oral, corporal e simbólica, assim como as demais percepções, habilidades e capacidades. Devendo também, está preparada para lidar com a diversidade de gênero, de religião, assim como, de restrições físicas e cognitivas das crianças dando oportunidade educativa a todos.

Enfim, é preciso consolidar a escola de educação infantil como lugar de vivenciar a democracia, de se relacionar com a natureza, a cultura, a arte e a diversidade humana.

2.3 O jogo dramático na Educação Infantil

Na escola, o jogo apresenta-se como componente fundamental da ação pedagógica, pois observamos em seu contexto: elementos de transmissão de conhecimentos culturais e artísticos; fatores de aprimoramento das relações interpessoais; e reforço no amadurecimento psicológico da criança.

Seguindo esse entendimento e tendo como base os estudos realizados na área da Psicologia e da Educação infantil destacamos que para os professores das creches que lidam diariamente com crianças de realidades sociais diversas o jogo dramático é um aspecto de fundamental importância no processo ensino e aprendizagem.

Na formação continuada dos professores de Arte da educação infantil apoiamos nossas reflexões e debates nas leituras e estudos com base em Vygotsky¹⁵ que enfatiza a natureza social

¹⁵Para aprofundar nossos estudos nesse teórico, usamos o Moodle SEDEC, onde postamos textos para leitura e interação entre os professores.

e cultural no desenvolvimento da criança. O autor compreende que o sujeito constrói sua personalidade, seu caráter e valores dentro das relações sociais.

Ao abordar a questão do desenvolvimento humano Vygotsky considera que a criança se desenvolve essencialmente por meio da atividade lúdica e do brinquedo:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1991, p. 114, grifo do autor).

Vygotsky compreende que na brincadeira (ou jogo dramático) a criança é livre ao exercitar sua espontaneidade para compreender os padrões éticos e morais estabelecidos em sua cultura. O autor ainda alerta para a importância do jogo como fator de transformação interna da criança, pois ela joga a partir do que conhece das oportunidades que lhe são apresentadas no seu meio social e em função das suas necessidades e desejos.

Para o autor os desejos das crianças inicialmente podem ser satisfeitos prontamente pelos adultos (se alimentar, estar com a mãe, estar no colo de um adulto, trocar a fralda molhada etc.), mas com o passar do tempo outros desejos e necessidades vão surgindo com graus maiores de dificuldades de serem realizados imediatamente. No jogo a criança através da imaginação, busca resolver esse conflito entre o que ela quer e o que ela pode realizar. Para Vygotsky (1991, p. 66), “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. É no jogo que a criança aprende gradativamente a se subordinar às regras aprendendo a controlar o impulso de ter seus desejos imediatamente satisfeitos.

Percebemos assim, que o jogo é um procedimento infantil que certamente contribui para o equilíbrio emocional e intelectual da criança. Como tal é uma experiência que deve ser garantida à criança e assegurada quando a mesma entrar na escola.

Consideramos importante ressaltar que nos documentos oficiais que dão suporte ao trabalho dos professores na Educação Infantil o jogo dramático, assim como, o Teatro na Educação não estão contextualizados. Mesmo reconhecendo a importância do RCNEI para os avanços no ensino da Arte no Brasil temos que destacar que ele não se refere ao Teatro enquanto linguagem artística presente no contexto educacional infantil.

Na verdade, o terceiro volume do RCNEI intitulado *Conhecimento de Mundo*, está organizado por eixos de trabalho como: Linguagem Oral e Escrita; Movimento; Natureza e Sociedade; Matemática; Música e Artes Visuais. Assim, nos parece que as atividades que

podem ser relacionadas à linguagem teatral ou ao jogo dramático estão dispersas no eixo Movimento, sendo essas também relacionadas aos trabalhos dos professores de Educação Física.

Por esta razão buscamos apoiar nossos argumentos a respeito da necessidade de se proporcionar espaços para o jogo das crianças na escola, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN: Arte)¹⁶ mesmo sabendo que esse documento não se destina a fundamentar as atividades da educação de crianças de 0(zero) a 06(seis) anos:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada através dos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento do jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (BRASIL, 1997, p. 54).

Aqui os PCN nos alertam para a importância do teatro e do jogo dramático, como um aspecto a ser garantido na formação continuada da criança, chamando atenção para os cuidados que os adultos, na escola, devem ter ao mediar o jogo, assegurando que a espontaneidade lúdica e criativa seja preservada e estimulada através do teatro.

Trazendo essa afirmativa para o trabalho dos professores nos CREIs devemos considerar que a linguagem teatral se integra às outras linguagens artísticas e ainda traz em suas principais características o ser humano, seus conhecimentos, sua subjetividade, suas emoções e suas aptidões, objetivando a interação entre os sujeitos, sua arte e cultura. Partindo desse pressuposto apontamos o jogo dramático como ferramenta pedagógica na educação de crianças de 0(zero) a 06(seis) anos, lançando mão de sua prática que parte do corpo, da linguagem falada e/ou gestual.

Quando pensamos no jogo ou na brincadeira como ferramenta educacional para crianças somos imediatamente levados a lembrar da nossa infância e da liberdade que experimentávamos nas brincadeiras infantis, especialmente aquelas que surgiam espontaneamente entre os amigos. A maioria desses jogos espontâneos estimula a capacidade de trabalhar em grupo fazendo com que cada um se sinta parte do todo estando em pé de igualdade e podendo aceitar ou não as regras estabelecidas pelos participantes que se revezam em líderes e liderados livremente.

¹⁶BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PCN: Arte. (Educação Fundamental – primeira à quarta série). Brasília, 1997.

Nessa direção, Spolin afirma que: “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência”. (SPOLIN, 1992, p.4)

A autora destaca que há no jogo o potencial de agrupar os indivíduos em volta de um objetivo comum sendo essa uma característica essencial da escola. Assim, jogando, cada participante é livre para opinar, imaginar, criar e descobrir formas que levem a resolução da problemática contida no jogo e esses fatores, certamente propiciam a ampliação do conhecimento através da experiência comunitária na escola.

No decorrer da pesquisa observamos que os processos cognitivos presentes no jogo dramático infantil podem servir como parâmetros para o professor aprofundar seu conhecimento no que diz respeito a cultura e aos interesses e habilidades dos alunos. Nesse sentido, como mediador do conhecimento o professor pode agregar valores ao jogo enriquecendo a experiência das crianças dentro do contexto cultural ao qual estão inseridas.

Cabe ao professor perceber amplamente as informações trazidas nas práticas infantis e aproveitar esse potencial criativo e construtivo das crianças para aperfeiçoar o seu projeto educativo aprimorando a sua própria capacidade criativa e sensível. Certamente essa é uma grande responsabilidade devido ao caráter de seriedade que é dado pelas crianças ao jogar.

De acordo com Slade (1978, p. 37, grifos nossos) jogar: “[...] é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. [...] a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver”. Para o autor, o jogo é o meio da criança se relacionar com o mundo, experimentando e tomando atitudes a partir do material de que a sua imaginação dispõe na construção de algo novo.

Assim, o jogo infantil pode ser entendido como a relação ativa da criança com o mundo e com os outros indivíduos, podendo tornar-se o ponto de partida para a ampliação da criatividade e da autonomia. Entendemos que é necessário se ter a percepção do universo infantil enquanto espaço de protagonismo e percebendo a criança como um sujeito íntegro que se coloca inteiro em suas ações percebendo o mundo de uma forma diferente da visão adulto.

Quando a criança joga sente-se livre, tornam-se espontâneas e pré-dispostos para agir, interagir e se entregam ao lúdico. No jogo elas dão novos atributos a objetos, redimensionando espaço e tempo assumindo por vezes personagens e revelando sua potencialidade artística.

Percebemos assim, que para garantia de um trabalho educativo consistente na educação infantil através do jogo dramático é necessário ao professor se apropriar dos conhecimentos produzidos pela Psicologia buscando metodicamente problematizar e responder em suas pesquisas o que é necessário para que ocorra a aprendizagem significativa. Ressaltando

também, que é importante entender qual o papel do professor e do aluno no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, e principalmente, compreender como devem ocorrer as aulas de arte a partir do jogo dramático para que o aprendizado da criança se processe de forma integral.

Consideramos então, que os estudos em Vygotsky e Winnicott podem responder questões relacionadas ao jogo dramático infantil dentro da área da Psicologia cognitiva e Psicoterapia. Acreditamos que essas leituras são de fundamental importância para os professores de Arte. Até porque é necessário responsabilidade e conhecimento para se trabalhar com aspectos tão sensíveis da individualidade humana.

Sabemos que atividades com teatro na escola pertencem também à dimensão afetiva dos alunos, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido cuja solução deve ser encontrada em grupo. Isso provoca o envolvimento da criança com o grupo, com a superação da timidez e do medo de errar, sendo necessário usar da criatividade, do improviso e da intuição que são vitais para a aprendizagem.

Tanto Vygotsky quanto Winnicott nos fornecem em seus estudos referências para o desenvolvimento equilibrado da criança. Vygotsky nos apresenta a zona proximal - que equivale ao momento onde a criança desenvolve atividades com o auxílio de outros para depois executa-las sozinha; e Winnicott sugere a zona transacional - quando a criança se vale de um objeto para sentir-se segura ao afastar-se da mãe. Segundo suas pesquisas esses aspectos seriam os que permitem o desenvolvimento equilibrado da criança.

Esses dois estudiosos destacam ainda em suas obras a importância da imitação para o desenvolvimento intelectual da criança, como também a presença dos adultos com seus hábitos cotidianos que servem como referência nas brincadeiras e jogos. Com relação a imitação Vygotsky compreende que a criança no jogo dramático se utiliza do ato de imitar para representar algo que ela ainda não domina, mas que poderá vir a dominar no futuro. Por exemplo: brincar de pilotar um avião, ou imitar um adulto indo para o trabalho etc.

Com relação aos aspectos culturais na formação e desenvolvimento infantil Winnicott (1975, p. 152) compreende ser imprescindível que: “[...] aqueles que cuidam da criança devem ser capazes de colocá-la em contato com elementos da herança cultural, de modo apropriado, de acordo com a capacidade da criança, sua idade emocional e sua fase de desenvolvimento”.

Trazendo essa ideia para a escola torna-se indispensável que os educadores compreendam a importância de se introduzir as crianças em seu contexto cultural de forma coerente e responsável. Para tanto, é necessário que o professor conheça seus alunos e que faça cuidadosamente um planejamento adaptado à realidade das crianças como também um

diagnóstico detalhado dos aspectos sociais e culturais, faixa etária e nível de conhecimentos prévios desses alunos.

Destacamos aqui as crianças que estão referidas em nossa pesquisa: elas têm em média de 0(zero) a 06(seis) anos, são oriundas de regiões periféricas da cidade de João Pessoa e em sua maioria pertencem a famílias de baixa renda. De acordo com informações dos professores os pais das crianças são jovens e apresentam uma média de idade variando de 19 a 32 anos. A maioria concluiu apenas o ensino fundamental, são trabalhadores e complementam a renda familiar com o benefício do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Sabemos da importância da escola para essas famílias que muitas vezes só dispõem dessa instituição para o compartilhamento de ideias e para interação cultural com outros indivíduos de sua comunidade. Para essas crianças a escola é um lugar para se expressar usando os elementos linguísticos de sua cultura.

Antes de qualquer coisa devemos observar as reais condições de se desenvolver uma atividade com jogo dramático na escola, vendo se há espaço adequado, tempo disponível para concluir os jogos e disposição da turma em participar.

É necessário compreender que numa atividade que envolva participação ativa e exposição pessoal o professor deve ser sensível e convidar a criança a participar, porém em hipótese alguma deve forçar a participação, se ela se recusar ou estiver despreparada para realizar a atividade.

Como mediador o professor deve incentivar a participação dos alunos mais tímidos sem expor sua timidez para a turma. No caso de resistência exagerada por parte da criança que nunca aceite participar das atividades, o professor deve observar se é necessário pedir ajuda a outros profissionais da escola como, por exemplo: psicólogo, assistente social ou psicopedagogo.

Evitar comparação com relação ao desempenho das crianças e julgamentos como certo e errado são pressupostos importantes para uma relação saudável. Também, há de se verificar as diversas formas de comunicação das crianças, suas dificuldades e necessidades de se expressar, seja pela linguagem oral, por gestos ou ações. Para Vygotsky (1998, p. 122): “Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites”. Entendemos que a linguagem, seja oral, gestual ou simbólica, dá à criança a capacidade de significar o mundo que a rodeia. Para a criança os signos linguísticos além de representar algum objeto, demonstrar a emoção e ativar a memória, servem também para acentuar sua imaginação e seu repertório criativo.

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor pode mediar o jogo dramático infantil para reforçar nas crianças os conceitos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a

viver em comunidade e aprender a ser. Visando ainda entender como a dramatização espontaneamente presente no jogo e nas brincadeiras infantis pode ser um ponto de partida para uma ação educativa.

Em síntese, o jogo dramático como ferramenta educacional na escola infantil contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação da criança favorecendo a produção individual e coletiva de conhecimentos culturais, estéticos e educativos. Essa metodologia sendo aplicada de forma coerente e consciente pelo professor pode ser fundamental para que ocorra a interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem na Educação infantil.

2.4 O Jogo e suas características no cenário educacional

É possível observar no cotidiano das crianças de 0(zero) a 06(seis) anos diferentes características de jogos. Alguns estão relacionados com as habilidades motoras, como: correr, pular, saltar, lutar, chutar e perseguir. A esses jogos muitas vezes podem ser associados o uso de objetos, de sons ou de palavras. Eles surgem espontaneamente e vão sendo gradativamente substituídos por outras formas de expressão à medida que a criança amadurece.

Dentre os jogos espontâneos encontra-se o jogo dramático no qual a criança pode criar uma situação de jogo sozinha ou em grupo. Quando o jogo ocorre em grupo os sujeitos são todos partícipes da situação imaginária, ou seja, todos atuam sem encaminhamentos pré-estabelecidos para o desenvolvimento das atividades, as regras surgem e se modificam livremente.

Queremos aqui entender que pode haver na infância uma transição entre o jogo dramático e o jogo teatral. Sabemos que o jogo teatral é um procedimento lúdico geralmente usado na formação de atores, com regras explícitas, onde há uma situação criada e uma instrução para se solucionar um problema proposto. Outra peculiaridade do jogo teatral é que o grupo de sujeitos que joga (podendo ser crianças, jovens ou adultos) podem se dividir entre aqueles que atuam e aqueles que assistem.

Mais uma vez no valemos do documento PCN (Arte) a partir da seguinte citação sobre a percepção das dimensões do jogo:

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e meio ambiente. Essa atividade evolui

do jogo espontâneo (jogo dramático) para o jogo de regras (jogo teatral), do individual para o coletivo (BRASIL, 1997, p. 57, grifos nossos).

Trazendo essa afirmativa para a educação infantil compreendemos que a evolução do jogo se dá partindo do mais simples para o mais complexo e isso corresponde aos processos do desenvolvimento infantil. Essa distinção é também encontramos na obra de Ingrid Koudela *Jogos teatrais* (1992) onde a ideia de que na infância essa passagem do jogo dramático ao jogo teatral pode se dar como,

[...] uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 1992, p. 45)

De acordo com a autora no jogo teatral, diferentemente do jogo dramático (que é a expressão da pura imaginação) a criança deve estar consciente de sua atuação, ou seja, saber que está comunicando algo a uma plateia. Porém há de se compreender que a finalidade do jogo teatral na escola, deve ser o processo de desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal da criança através do domínio e do uso da linguagem teatral sem preocupações com resultados estéticos ou espetaculares.

De acordo com o que discute Ryngaert: “O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como experiência sensível fundamentadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural”. (RYNGAERT, 2009, p. 41).

Nesse sentido, o autor aponta que os participantes (jogadores) são conduzidos a jogar a partir da cena, dentro do espaço real e do imaginário, sendo impulsionados a agir conforme sua cultura podendo na ação teatral refletir sobre suas posturas em relação ao outro, e o seu papel social.

O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, pois ele parte da comunicação que surge da criatividade e da espontaneidade na interação entre sujeitos usando a linguagem teatral para atingir uma solução cênica. Mas, compreendemos que é necessário um maior conhecimento a respeito das relações e inter-relações existentes entre jogo dramático e jogo teatral para que seja possível a construção de saberes a partir do Teatro na Educação infantil.

Portanto, a investigação em oficinas de jogos teatrais na formação continuada de professores de Arte da Educação infantil nos possibilitou a coleta de informações relevantes

para a compreensão do papel do jogo dramático e jogo teatral no desenvolvimento cultural do ser humano.

Sendo assim, essa pesquisa pode nos fornecer pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos que destacam a educação estética e sensível para a formação continuada de professores de Arte e demais profissionais desse segmento de ensino. Compreendendo que esse é um tema pouco explorado no âmbito da escola pública.

2.5 O jogo teatral na formação continuada de professores de Arte da Educação infantil

Tendo origem em brincadeiras espontâneas os jogos teatrais costumam ser bem aceitos levando os participantes a agirem de forma descontraída, criativa e cooperativa. Há uma variedade de jogos teatrais que podem ser direcionados a trabalhar aspectos relacionados a observação, memória, sensação, aquecimento, agilidade verbal e não-verbal, relacionamento grupal, etc.

Empregado como objetivo pedagógico na formação continuada dos professores de Arte da Educação infantil o jogo teatral é uma ferramenta educativa para que esses profissionais possam experimentar e se apropriem das diferentes possibilidades metodológicas, tendo como fundamentação teórica os estudos acerca desse procedimento.

Sabemos que as oficinas de jogos teatrais podem dar oportunidade de sistematizar os recursos pessoais desses profissionais, suas posturas corporais, vocais e os relacionamentos em grupo. Essa ação certamente vem promovendo possibilidades de atuação criativa e crítica na escola.

Podemos trabalhar a partir do jogo teatral: o aprimoramento da linguagem e das capacidades imaginativas do professor: a harmonização e aceleração do trabalho expressivo ao nível intelectual, emocional e físico; a liberação da espontaneidade; e a estimulação da criatividade, da concentração e do sentido de cooperação e parceria em grupo

O jogo teatral é normalmente utilizado pelo diretor de teatro objetivando preparar o ator para atuar no palco, porém há uma série de jogos dessa natureza que podem ser desenvolvidos com atores e não atores. Partindo desse raciocínio realizamos oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de Arte da Educação infantil, como meio de promover uma reflexão sobre a aplicação pedagógica do jogo dramático infantil e do teatro como área de

conhecimento. Buscamos também a partir dos jogos teatrais ampliar o interesse do professor sobre as dimensões simbólicas e expressivas do jogo dramático infantil.

Esse modelo de formação continuada também teve como propósito relacionar as vivências na oficina de jogos teatrais com o trabalho dos professores de Arte nas creches municipais. Oportunizamos ainda aos professores: consolidar tarefas e saberes críticos, criativos e reflexivos através da participação nos jogos teatrais; momentos de fruição em arte; e experimentação da espontaneidade nas brincadeiras e jogos planejados.

Nos encontros para a formação continuada, também foi proporcionado ao professor o contato com seu potencial criador para que desse modo ele possa: a) desenvolver sua sensibilidade; b) questionar as suas práticas; c) descobrir a si próprio e ao outro no contexto cultural; d) construir seu saber através da própria experiência estética, afetiva e reflexiva.

A interação grupal também é um aspecto primordial no jogo teatral sem o qual não haveria sentido. Como aponta Ryngaert (2009, p. 33): “Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros”. Entendemos que por ter esse caráter de favorecer relações entre os jogadores em cena e a ‘plateia’ os jogos teatrais exigem parceria e comprometimento, sendo esses aspectos importantíssimos também no processo ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a relevância desse trabalho reside no entendimento de que na educação infantil o professor deve considerar as possibilidades imaginativas e criativas das crianças, como também deve reforçar os conteúdos conceituais, processais e atitudinais sem os quais não há qualidade educativa.

Para a formação continuada desses profissionais discutimos a importância de se compreender os fundamentos da educação propostos no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que estão contidos no livro de Jacques Delors: *Educação um tesouro a descobrir* (1999) que sublinha a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e pilares da formação continuada. São eles: *Aprender a conhecer* – quando é dada a possibilidade e abertura para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro e do mundo; *Aprender a fazer* – diz respeito a aplicabilidade do conhecimento adquirido à vida prática, onde o professor deve ter a sensibilidade de conduzir a criança a se sentir agente transformador de seu meio, adquirindo autonomia; *Aprender a viver em comunidade* - Trata-se de compartilhar conhecimentos, agindo em parceria com o grupo e aplicando seus conhecimentos em prol de interesses comunitários; *Aprender a ser* – que está diretamente relacionado à integridade do indivíduo, seus valores e suas atitudes diante da diversidade da cultura humana. (DELORS, 1999)

Do ponto de vista pedagógico a oficina de jogos teatrais ofertada aos professores de Arte da Educação infantil proporcionou uma experiência interativa e construtiva ao mesmo tempo em que esteve focada no universo profissional dos envolvidos. Em sua assertiva Dewey afirma que: “O ato experiencial não apresenta rigidez fechada e sim vivacidade [...] a experiência ainda inclui a reflexão, que liberta da influência cerceante dos sentidos”. (DEWEY, 1979, p.199).

No pensamento reflexivo proposto por John Dewey a experiência se dá numa dimensão interativa e livre, pensando o mundo e em contato com o mundo, com a cultura e sua dinâmica. Através das vivências nas oficinas de jogos teatrais pudemos também consolidar tarefas e saberes críticos, criativos, reflexivos e transformadores, pela fruição em arte, liberdade e espontaneidade nas brincadeiras e jogos planejados e vivenciados.

Como essa é uma proposta de formação continuada direcionada a professores da disciplina Arte que atuam na rede municipal e pública de ensino em João Pessoa - PB, foi importante discutirmos a diversidade cultural e social do entorno das escolas. Esclarecendo que as creches onde esses profissionais atuam se localizam em bairros periféricos com realidades sociais bastante diversas. Esta discussão nos abre possibilidades de planejar uma educação que leve em conta as dimensões subjetivas do ser humano. Sobre esse aspecto apresentamos leituras a partir das ideias de Edgar Morin em seu livro *Os sete saberes para uma educação do futuro* (2000) onde o autor destaca:

[...] o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias. [...] Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, ‘consumismos’, testemunham o Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens. As atividades de jogo, de festa, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas. [...] existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens e Homo demens. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (MORIN, 2000, p.58/59, grifo do autor)

Morin propõe que no processo educativo devem ser trabalhadas todas as dimensões humanas sem hierarquização ou fragmentação. O autor compreende o ser humano dentro de sua complexidade como indivíduo que se relaciona com o mundo a partir de aspectos racionais e irracionais, lógicos e desconexos, simbólicos e reais ao mesmo tempo. Nesse contexto, torna-se inconcebível pensar uma educação que não contemple a sensibilidade e a estética desde à Educação infantil. Acreditamos que a escola tem um papel que deve ir além do lecionar tendo

o professor a função primordial de oferecer aos alunos as condições de desenvolver seus olhares, sensibilidades e senso crítico.

Nessa direção, ressaltamos que o professor de Arte a partir de sua formação é um profissional importante na educação infantil e deve estar apto a oferecer em suas aulas os aspectos racional, teórico e metodológico, assim como os conhecimentos simbólicos, míticos, mágicos e poéticos que envolvem a produção e fruição da arte e da cultura. Para tanto, precisa estar constantemente atualizando seus conhecimentos ao mesmo tempo em que exercita suas potencialidades sensíveis e estéticas.

Nas oficinas foram apresentados os fundamentos dos jogos teatrais e da improvisação embasados nos trabalhos da diretora norte-americana Viola Spolin¹⁷. Ressaltando que a obra de Spolin destaca-se como principal corrente metodológica do ensino do teatro no cenário nacional e internacional, sendo sua metodologia utilizada na preparação de atores, como também no contexto educacional.

Após leitura da obra de Spolin selecionamos uma série de jogos partindo da ideia central da autora sobre o ‘essencial para o Jogo teatral’ que são: O Foco, a Instrução e a Avaliação. Tivemos ainda oportunidade de discutir e exercitar com os professores os elementos próprios do jogo teatral, que também são identificados no jogo dramático infantil como sendo: as regras, o problema ou objetivo e a concentração. As brincadeiras tradicionais também fizeram parte desse contexto das oficinas.

Portanto, a metodologia estruturada para a concretização das oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de Artes da educação infantil teve como fio condutor a proposta de: jogar, refletir e relacionar as vivências na oficina com a prática do professor na escola. No próximo capítulo dessa dissertação estão discutidos e especificados cada sessão de jogos e seus resultados e avaliações.

¹⁷“Viola Spolin sistematiza um método para o ensino do Teatro, seu método poderá ser adequado a diferentes faixas etárias e ser utilizado objetivos diversos, dependendo do direcionamento da avaliação realizada nos jogos.” (KOUDELA, em O fichário de SPOLIN, 2008).

CAPITULO 3: CENÁRIO DA PESQUISA

Da problemática de se pensar uma formação continuada para professores de Arte da educação infantil partindo de oficinas com jogos dramáticos e teatrais, resultou a seguinte pergunta: Como os professores de Arte articulam as suas experiências na oficina de jogos teatrais desenvolvidas em sua formação continuada, com as suas práticas no contexto escolar infantil?

Para tentar responder a essa pergunta partimos de nossas práticas de 03(três) anos, dentro do Programa de formação continuada oferecida aos professores de Arte dos CREIs de João Pessoa. Nesses encontros de formação os professores recebem textos para estudo e envolvem-se em círculos de debates onde refletem acerca das leituras e práticas relacionadas ao seu trabalho com as crianças e participam de oficinas de jogos dramáticos e teatrais, oficinas de contação de histórias, oficinas de brinquedos e brincadeiras tradicionais e oficinas de fantoches.

Os encontros fazem parte do calendário letivo dessa rede municipal de ensino e duram em média 04(quatro) horas quinzenalmente. O público alvo é um grupo composto por 13(treze) professores licenciados em Arte e 12(doze) professores licenciados em Educação Física que ministram aulas nas escolas de educação infantil municipal em João Pessoa. A maioria, 90% dos professores são do sexo feminino com idades que variam de 25 a 38 anos.

O local destinado aos encontros de formação continuada é o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPRO), onde além do espaço físico para as práticas das oficinas dispomos também de equipamento de multimídia para nossas audições de música e vídeo, sendo o material disponibilizado pela Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC.

A equipe de formadoras é composta por uma professora de Artes Cênicas que também é especialista em pedagogia e uma professora de Educação Física. Nos revezamos ou nos integramos em atividades complementares e suplementares que além de dar suporte ao planejamento dos professores do grupo trazem reflexões acerca das abordagens teórico-metodológicas da Arte na Educação infantil. Buscamos ainda motivar os professores para que construam seus saberes através da pesquisa e da contextualização de seus projetos educacionais. Algumas vezes, no grupo, são suscitadas questões que necessitam de conhecimento ou aprofundamento em áreas específicas como saúde mental ou física entre outros, então convidamos profissionais dessas áreas para enriquecer o nosso debate.

Todas as atividades propostas para a formação continuada dos professores de Arte da Educação infantil contemplam conteúdos que possam dinamizar as aulas desses profissionais e valorizar um espaço escolar ainda pouco conhecido pela comunidade em geral.

Destacamos aqui, que de acordo com informações da SEDEC, atualmente a cidade de João Pessoa conta com 82(oitenta e dois) CREIs que estão distribuídas principalmente pelos bairros periféricos da cidade, acolhendo (dentro de suas possibilidades e sua dimensão estrutural) em média de 70(setenta) a 260(duzentos e sessenta) criança de 0(zero) a 06(seis) anos. O funcionamento dos CREIs, em geral, se dá dentro de uma rotina que se inicia às 07(sete) horas da manhã e se encerra às 17(dezessete) horas da tarde de segunda a sexta-feira. São oferecidas às crianças cinco refeições (café da manhã, almoço, dois lanches e jantar). As unidades contam com uma equipe formada por: professores, direção e 01(um) especialista (podendo ser: supervisor escolar, psicólogo escolar, orientador educacional ou assistente social). Também fazem parte do quadro funcional: cozinheiras; lactaristas; auxiliares de limpeza; berçaristas; cuidadores; monitores; vigilantes; e guarda municipal.

Os professores de Arte que fazem parte de nossa pesquisa nos informaram que estão distribuídos e atendem a apenas 40(quarenta) dos 82(oitenta e dois) CREIs, cumprindo uma carga horária que está organizada da seguinte forma: 25(vinte e cinco) horas semanais, sendo 20(vinte) horas para atividades com as crianças e 05(cinco) horas destinadas à formação continuada. Cada professor atende a duas creches, sendo responsável por 10(dez) turmas com os respectivos diários de classe. Eles ainda participam dos planejamentos e entregam planos de aulas à coordenação pedagógica dessas escolas. No dia a dia da escola, dizem contar com a colaboração de um monitor e/ou um cuidador (caso haja alguma criança com necessidades especiais na turma).

No decorrer da pesquisa a SEDEC nos comunicou que os demais CREIs estão sendo atendidas por professores de Música, que devido a peculiaridade de seus trabalhos educativos com a linguagem musical participam de uma formação continuada específica.

3.1. O grupo

No ano de 2008 iniciou-se a inclusão dos professores de Arte e de Educação Física nos CREIs de João Pessoa em obediência ao que determina o Art. 26, § 2º e 3º da LDBEN nº 9.394/1996. Essa inserção representou uma novidade na educação das crianças, mas ao mesmo

tempo se revelou como um desafio para esses professores que em sua maioria nunca haviam trabalhado com crianças na faixa etária de 0(zero) a 06(seis) anos. Naquele período, a rede municipal de ensino de João Pessoa contava apenas com 40(quarenta) CREIs, sendo vinte profissionais dessas duas áreas para atender essa demanda. Ocorria então de algumas dessas escolas só contarem com um desses profissionais, tendo que escolher entre ter um professor de Arte ou o de Educação Física, o que foi motivo de muitas reclamações, porém essa prática ainda continua ocorrendo.

Foi então que por iniciativa da coordenação de Educação Física da SEDEC em parceria com alguns professores de Arte se criou um grupo de professores que inicialmente tinha como objetivo organizar o planejamento das aulas.

Segundo relatos dos professores a proposta de trabalho do grupo naquela ocasião partia de um tema integrador como, por exemplo: ‘Identidade e autonomia’¹⁸, tendo uma música como base para uma vivência formativa que contemplava as duas disciplinas. Os encontros eram quinzenais, sendo os planejamentos elaborados e socializados entre todos os professores. Dessa forma o grupo se manteve durante os 03(três) primeiros anos.

No entanto, com o andamento dos trabalhos e a entrada de outros professores foi se percebendo que os encontros do grupo careciam de aprofundamento teórico-metodológico acerca do ensino e aprendizagem na educação infantil, assim como de uma sistematização mais adequada do ensino da Arte para criança de 0(zero) a 06(seis) anos.

Apesar da proposta de trabalho apresentado no grupo ter um cunho além de educativo, também cooperativo, visto que os planejamentos eram construídos em conjunto, havia uma lacuna na formação continuada dos professores no que diz respeito às estratégias de ensino adequadas a essa faixa etária em foco.

Compreendemos que para um bom trabalho na educação infantil o professor precisa desenvolver competências para proporcionar às crianças espaços de acolhimento e desenvolvimento social e emocional, o domínio do espaço, a consciência do corpo e das modalidades expressivas.

¹⁸“O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias”. (RCNEI ,1998, p.11, vol. II)

Houve um período de maturação em que o grupo decidiu rever suas metas e proposições, até porque não havia entre eles, naquele momento nenhum educador de arte coordenando as atividades dessa disciplina.

Nessa ocasião, em meados de 2012 fomos convidados a fazer parte do grupo para articular as propostas de trabalho relacionando-os ao ensino da Arte na Educação infantil. A partir desse momento passamos a conhecer a realidade escolar vivenciada pelos professores do grupo que se mostraram muito receptivos com a nossa chegada.

Depois de um diagnóstico inicial sobre as necessidades do grupo propusemos a introdução de atividades como: estudos de textos relacionados a educação infantil, projeção de vídeos instrucionais com temas relacionados a esses estudos e oficinas temáticas (a primeira oficina realizada foi a de contação de histórias) com o intuito de nortear os encontros desses professores que, a partir daquele momento passariam a ser desenvolvidos num formato de formação continuada.

O grupo passa a perseguir, agora, a proposta de discutir a experimentação investigativa e contextualizada do ensino da Arte e da Educação Física na Educação infantil. Sendo assim, após a participação nas oficinas e discussão dos textos estudados os professores passaram a construir de forma colaborativa seus materiais e planos de ação com base na fundamentação teórica e metodológica que, não por acaso, também dão sustentação a essa dissertação.

Percebemos no grupo o comprometimento com o fazer pedagógico e certamente, trabalhar com crianças em tão tenra idade requer uma constante atenção, renovação de estratégias metodológicas, dedicação e muita responsabilidade. Tendo em vista que a escola infantil é imposta às crianças nessa idade em que ainda não compreendem os motivos da existência dessas instituições, nesse sentido desejamos aprimorar metodologias que favoreçam a inserção desses indivíduos de forma prazerosa nesse contexto escolar.

Nas sucessivas reuniões do grupo, onde abrimos rodas de diálogos com esses educadores, pudemos debater a aplicabilidade de seus projetos em uma escola repleta de contradições, que só atende parte daquilo que está previsto nas leis que regem a educação em nosso país. Nesses momentos de conversas nos deparamos com relatos de extrema gravidade presentes na rotina desses professores, desde a desvalorização dos seus projetos, até impedimentos e/ou restrições no desenvolvimento de suas ações educativas por parte de alguns gestores que não compreendem o papel do professor de Arte na escola.

Esse ponto nos remete a Bondía em sua assertiva encontrada na entrevista intitulada *Desafios da educação* (2013) onde esse autor diz: “O papel do professor é subverter as regras,

os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito”. (BONDÍA, 2013)

De acordo com Bondía a escola não é mais um espaço comum onde todos tinham as mesmas oportunidades. Hoje, essa instituição caracteriza-se como um setor contaminado por valores capitalistas, como: o egoísmo, o consumismo e a disputa que estabelece um processo de desagregação dos indivíduos. Na opinião do autor cabe ao professor ser um dos agentes de mudança desse quadro propondo uma tomada de atitude para o enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com a competência do conhecimento, com o profissionalismo ético e com a consciência política.

No entanto observamos que longe de toda a crise que leva a escola pública a ser vista como uma instituição falida, os professores desse grupo caminham na contramão do sistema buscando cooperativamente uma forma prazerosa de educar as crianças através da Arte. Como diz uma professora do grupo: “As contribuições e parcerias que ocorrem no grupo auxiliam na prática, pois trocamos ideias e metodologias já que não temos muitos recursos na escola. Além disso, quando um de nós consegue chamar a atenção de alguém da SEDEC numa atividade com as crianças em um CREI, as outras diretoras ficam sabendo e logo vêm perguntar se não poderíamos fazer algo igual. Isso abre espaços para a gente agir. ” (Risos).

Essa parceria e comprometimento parte do reconhecimento de que a educação infantil não pode ser vista como um projeto que visa a transmissão de cultura ou de informação, mas sim como um processo de produção de sentidos e significados, sendo a escola um lugar onde a criança é convidada a construir seu conhecimento à medida que descobre as suas potencialidades e se relaciona com o outro.

Nesse sentido o professor precisa ser incansável em suas pesquisas e interações com outros atores na escola buscando pôr em prática a concepção e a proposta pedagógica para a educação infantil, que estão bem delineadas e fundamentadas nos documentos oficiais.

Em documentos como as DCNEI são exigidas dos professores posturas pedagógicas que proporcionem às crianças condições de protagonizarem experiências desafiadoras e construtivas sendo necessário, também, um esforço conjunto da equipe pedagógica para atender tais determinações:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...]. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p.17).

Nessa direção, o professor de Arte integrando o quadro de profissionais das escolas de educação infantil, completa uma proposta de desenvolver com as crianças atividades, que entre outras práticas, possam auxiliar no desenvolvimento intelectual, motor, sensorial, imagético e cultural infantil. Sendo preciso ainda interagir com todas as crianças, encontrando estratégias para romper com as barreiras dos preconceitos que são disseminados na sociedade, como aqueles que distinguem as pessoas e suas famílias: pela cor da pele, religião, aparência física, condição financeira, desenvolvimento intelectual, capacidades motoras e interação linguística.

Outro fator importante é a organização do tempo escolar¹⁹ na Educação Infantil, sendo um aspecto primordial que se encaixa nas recomendações das DCNEI quando aponta o cuidado para que de forma alguma sejam fragmentadas as possibilidades de experimentação das crianças na escola. Nessa direção, as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, “[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. (BRASIL, 2010, p.19).

Assim, na educação infantil as propostas pedagógicas não podem ser divididas em disciplinas ou conteúdos distintos, ao contrário, devemos construir possibilidades educativas que reúnam saberes diversos para ampliar a percepção infantil integrando a crianças em seu meio cultural. Também precisa considerar que a rigidez do relógio não faz parte do universo infantil e que cada criança tem seu próprio tempo.

Portanto, acreditamos que a formação continuada e, conseqüentemente o trabalho realizado pelos professores da Educação infantil devem girar em torno de ideias relacionadas a Teoria Sócio Histórico que tem como base as propostas de Vygotsky²⁰, por entendermos que o processo de ensino e aprendizagem envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos relativos à percepção da criança em cada fase de desenvolvimento, sendo esse, de acordo com a teoria desse autor o impulso necessário à produção do conhecimento.

Nessa perspectiva a escola infantil não pode ser considerada depósito ou abrigo de crianças, onde elas sejam deixadas para ser cuidadas enquanto os pais trabalham. Essas escolas

¹⁹ FERREIRA e ARCO-VERDE (2001) abordam em artigo “Chrónos & Kairós - o tempo nos tempos da escola”, onde afirmam que: “Pensar em tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos.” Entendemos que o tempo cronológico imposto pelo modelo social e cultural em que vivemos, não pode ser rigoroso, quando pensamos em educação de crianças. É preciso entender que cada criança traz em si, seu tempo pessoal, individual e cultural. A escola infantil não pode privilegiar ou hierarquizar os conhecimentos, atrelando-os a estruturas espaciais e temporais rígidas.

²⁰ Para Vygotsky, a internalização é um processo que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos através de signos. Para ele a origem de todas as funções psicológicas superiores situa-se na relação entre seres humanos.” (LINS, 2003, p. 69/70). Entendendo que essa relação se dá no momento histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos.

devem proporcionar espaços de crescimento e experiências, onde a ação do professor deve instigar na criança as capacidades criativas, a curiosidade, à pesquisa e a construção de novos saberes.

A creche deve ser um local onde sejam encontrados profissionais bem preparados para o exercício do magistério, capazes de, a partir de seus saberes estimularem no aluno o desejo de se apropriar dos conhecimentos gerais. Porém, observamos que ainda há muito despreparo nas instituições públicas de ensino, em especial na educação infantil que sofre para ser aceita no patamar de escola básica obrigatória. Apesar da determinação contida na LDBEN nº 9394/96 e reafirmada nas DCNEI²¹, a estruturação desse segmento escolar caminha a passos lentos, apresentando ainda muitos improvisos com relação a falta de profissionais qualificados e à adequação dos ambientes físicos para o atendimento das crianças de 0(zero) a 06(seis) anos.

A rede municipal de ensino de João Pessoa é composta por 95(noventa e cinco) escolas de ensino fundamental e 82(oitenta e dois) CREIs funcionando regularmente. No entanto, nas escolas de ensino fundamental já está em vigor desde o ano de 2008 a gestão democrática²², com escolhas para gestores em eleição direta pela comunidade escolar. Esses gestores de acordo com a lei municipal nº 11091 de 12/06/07 devem integrar o quadro permanente da prefeitura, serem concursados e terem recebido uma formação preparatória de 80 horas oferecida pela secretaria de educação para o exercício do cargo. Sendo também uma exigência legal a organização dos conselhos de classe e do conselho escolar, assim como do projeto político pedagógico e o regimento escolar. Com relação aos CREIs isso ainda não ocorre apesar de estar estabelecido no Plano Municipal de Educação (PME) (2015/2016).

Nessas escolas de educação infantil os diretores são denominados de ‘coordenadores’ e, ao invés de serem escolhidos pela comunidade escolar são indicados pela própria secretaria de educação, assumindo o cargo independentemente de ter ou não formação em gestão escolar.

²¹ Com a promulgação da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de Nº 9394/96 a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, “A Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 6 anos de idade no período diurno em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetido ao controle social. É dever do Estado, garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.” (BRASIL, 2010, p.12)

²² A LDBEN (Lei nº 9.394/96) artigo 14, determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996). A partir dessa determinação legal, os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação implementaram dispositivos, como: gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores.

Nesse setor encontramos também muitos prestadores de serviço, ou seja, servidores não concursados que recebem salários inferiores aos funcionários efetivos e não têm estabilidade alguma em seus contratos de trabalho.

Na atual gestão governamental, houve um investimento significativo na educação infantil, onde o número de creches da nossa cidade duplicou, porém não foram abertos concursos para os profissionais que atuam nessas escolas e tão pouco há ainda uma exigência dos processos de implantação de uma gestão democrática.

Sabemos que nesse regime de indicação dos gestores e professores dessas escolas, como explicamos acima, abrem-se espaços para se inserir nos CREIs pessoas que muitas vezes não possuem o perfil profissional adequado aos propósitos indissociáveis da educação infantil que corresponde a incumbência de “educar, cuidar²³ e brincar”.

Nesse sentido, o desafio do programa de formação continuada oferecido a esse grupo de professores vem sendo o de reunir em volta de um projeto educativo pessoas que se identifiquem com as práticas de ensino específicas para a faixa etária de 0(zero) a 06(seis) anos. Para os professores de Arte essa pode ser uma possibilidade a mais de aprofundar sua compreensão a respeito dos processos de aquisição de conhecimento através da arte e a partir das vivências com o jogo dramático e teatral.

De acordo com Vygotsky (1999, p. 307),

A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo a mais supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Para Vygotsky (1999) através da arte é possível a qualquer indivíduo a resignificação dos sentimentos que pode favorecer a criação de saberes, conceitos e mudanças de atitudes. O jogo dramático pode se assemelhar a arte em sua natureza transformadora por ser uma espécie de ferramenta pedagógica para a criança superar as dificuldades diante do mundo real. Da mesma forma, o jogo teatral pode gerar no professor um processo de internalização da linguagem teatral. Isso se dá quando esses elementos artísticos passam a fazer parte da bagagem

²³ Educar e Cuidar: “Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis: relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. [...] O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.” (BRASIL, 1998, v;1, p.23/24).

de conhecimentos dos sujeitos na oficina de teatro e serve para alavancar seu senso estético e sua inventividade.

No grupo de professores de nossa pesquisa todos concordamos que são muitas as dificuldades a serem superadas na educação infantil, pois nessa jornada onde nem sempre as experiências são exitosas ou se completam, nosso encontro no grupo é uma tentativa de repensar a escola infantil pública que recentemente saiu da postura assistencialista (que se encontrava nos últimos anos quando pertencia à secretaria de ação social), passando com a LDBEN 9394/96 à condição de instituição educativa. Sobre essa mudança, trata o PME (2015-2025):

Na rede municipal de João Pessoa, somente em 2006, dez anos após a LDBEN, a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) transferiu à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) a responsabilidade das 29 creches, através do Decreto 5.581 de 20 de janeiro de 2006, que determinou o seguinte: art. 1º- Ficam transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social SEDES, para a Secretaria de Educação e Cultura do Município – SEDEC, os Centros de Referência de Educação Infantil-CREIs; art. 2º- Este Decreto entra em vigor na data da publicação. (JOÃO PESSOA, 2015, p.13).

Antes desse período em desacordo com a lei não havia obrigação de se contratar professores ou de se promover espaços educativos nas creches. O objetivo dessas instituições era apenas o de abrigar as crianças no período em que seus pais estivessem trabalhando. Essa transferência das creches para a SEDEC representou uma mudança importantíssima para a educação infantil nessa cidade. Porém, dentro dessa nova realidade a escola infantil pública já começa a se desintegrar, sofrendo a crise da pós-modernidade que de acordo com Bondía em sua entrevista publicada na Revista Online Educação²⁴ (2013), rejeita as formas antigas de educar, mas não substitui por nada palpável em que possamos ancorar nossa ideia do que é educação.

Nesse ponto, compartilhamos com esse grupo de professores um propósito de compreender a educação como sendo incumbência “daquele que ama a infância e se compromete com a renovação do mundo” como afirma Larrosa Bondía (2013).

Na formação continuada orientamos nossa abordagem metodológica trazendo conteúdos que possam oferecer oportunidade de ação crítico-estética com o intuito de constituir uma dinâmica pedagógica na qual os professores e alunos envolvidos se tornem sujeitos do processo de aprendizagem.

²⁴Entrevista | Jorge Larrosa Bondía - O professor ensaísta. <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp> - Publicada em maio/2013

Em trecho da entrevista Bondía se refere ao ensino da arte:

Parece que a arte tem a ver com uma representação de que a educação deve estabelecer uma relação entre a infância e o mundo. A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental.

Nessa fala o autor indica que é fundamental estimular os sentidos da criança para o processo educativo ocorrer. É preciso que o professor de Arte faça uso das linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) numa proposta de educar através da sensibilidade, da brincadeira e da ludicidade. Sendo a arte carregada de sentidos e adequada para desenvolver nos alunos a capacidade de fazer relações, de sentir e de assumir uma consciência crítica e criativa.

Sendo assim, compreendemos que a arte deve estar a serviço da prática educacional, sendo um instrumento capaz de transformar o comportamento individual, promover a integração entre os indivíduos dentro de um projeto comum que pode se dá através: da educação estética, do jogo teatral, do espetáculo ou das demais manifestações artísticas e culturais.

Por ser a nossa área de atuação o teatro, trazemos a ideia de se intensificar na educação infantil projetos voltados para esse campo de conhecimento através de jogos dramáticos, teatro de bonecos, teatro de sombras e contação de histórias.

Afirma Koudela (2004) com relação ao teatro na educação:

[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra os processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (KOUDELA, 2004, p.78).

Para Koudela o teatro tem esse potencial transformador e que favorece nos indivíduos uma tomada de consciência de si e do outro, sendo ainda uma ação colaborativa, comunicativa e de promoção da expressividade corporal, emocional e simbólica. Configurando-se o jogo teatral num amplo instrumento educativo.

Após essa reflexão partimos para a ideia de promover oficinas dedicadas ao trabalho com jogos teatrais para os professores, complementando as leituras e estudos sobre o tema jogos dramáticos na Educação infantil.

Como objetivo para a oficina, destacamos: a) Sensibilizar os professores sobre as necessidades e características das diferentes etapas de desenvolvimento da criança; b) Explorar e experimentar diferentes elementos do Jogo e da Expressão Dramática; c) Explorar o corpo e os seus meios de expressão; d) Experimentar diferentes pretextos para improvisação e atuação; e) Compreender a função do adulto no Jogo Dramático infantil; f) Vivenciar uma experiência artística a partir do jogo e do texto de Brecht – Se os tubarões fossem homens.

Programamos a oficina de jogos teatrais com o sentimento de que poderíamos estar possibilitando ao professor de arte da educação infantil um contato com seu potencial criador para que desse modo possa: desenvolver sua sensibilidade; questionar as suas práticas educativas a medida que conhece melhor suas potencialidades e capacidades; construir seu saber através da própria experiência estética, afetiva e reflexiva.

Ao longo do trabalho fomos percebendo que essa é uma possibilidade concreta e possível, já que oficinas como essa de jogos teatrais só necessitam de uma infraestrutura simples, compreendendo: uma sala ampla, um equipamento simples de som, um computador com data show (para alguns momentos), alguns instrumentos de percussão, e o que mais houver para se improvisar. O material mais importante nesse trabalho com jogos teatrais é o potencial humano.

3.2. Contexto do Jogo

A oficina de jogos teatrais para a formação continuada de professores de Arte da Educação infantil foi realizada no CECAPRO da cidade de João Pessoa no período de setembro a novembro de 2014. Antes de iniciarmos a oficina assistimos ao vídeo ‘A importância de brincar’ que trata de uma entrevista com a professora Tizuko Morchida²⁵, a respeito do papel da brincadeira na Educação infantil. Abrimos uma discussão sobre o vídeo assistido e passamos a conversar sobre as expectativas para a oficina dentro da formação continuada.

Alguns professores revelaram que já haviam participado de oficinas básicas de teatro na universidade durante a graduação em Arte e estavam muito ansiosos para iniciar os jogos. Fizemos uma lista de necessidades para os dias da oficina como: usar roupas leves, conduzir

²⁵A Importância do Brincar"- Profa. Dra. Tizuko Morchida (USP/SP). Publicado em 26 de ago de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8> - Acessado em 12 de maio de 2014.

sua garrafa d'água para não ter que sair da sala muitas vezes e evitar atrasos ou faltas para não comprometer a sequência do trabalho.

Organizamos o nosso planejamento com o roteiro da oficina e uma lista de jogos que foram adaptados a partir dos livros de Viola Spolin: *Jogos teatrais na sala de aula: um manual do professor* (2007), *Improvisação para o teatro* (1982) e *Jogos teatrais, o fichário de Spolin* (2008).

Reiteramos nosso estudo também na proposta acerca do 'essencial para o Jogo teatral' que para Spolin são: O Foco, a Instrução e a Avaliação. A autora ao longo de sua obra nos dá subsídios para compreender que há na proposta do jogo teatral um problema a ser solucionado a partir da improvisação e para se atingir o objetivo de solucionar o problema, os jogadores (que chamaremos de alunos), assim como o instrutor (que chamaremos de professor) no jogo, terão que estar concentrados no foco.

Ao final do jogo a Avaliação visa verificar se o foco foi alcançado e se a instrução foi satisfatória para resolver o problema proposto. Trazendo essa ideia para o contexto da escola infantil percebemos a responsabilidade do professor ao dar instruções no jogo com crianças, tendo que modelar a intencionalidade de sua voz e de seus sentimentos, controlando a ansiedade para junto com o aluno atingir o objetivo no jogo.

ENCONTRO 1 - Os primeiros exercícios propostos na oficina foram os de integração, objetivando inicialmente deixar cada participante à vontade para improvisar ações que favoreçam a sua expressividade e experimentação da liderança no grupo. Porém, não podemos nos esquecer de destacar os exercícios de aquecimento que de acordo com Spolin (1986, p. 53),

Cantores, atletas e ginastas reconhecem a importância do aquecimento para a performance, aquecimentos regulares são sempre recomendados antes das sessões de oficinas, aquecimentos aquecem, fazem o sangue circular e também são úteis no final de uma sessão de baixa energia para elevar o espírito e revigorar os jogadores.

Entendemos que para Spolin os jogos iniciais de aquecimento são necessários também para integrar o grupo e acordar o corpo dos participantes para os próximos jogos. Entre os jogos de aquecimento existentes escolhemos aqueles que os professores podem adaptar para jogar até com crianças de 02(dois) e 03(três) anos nos CREIs. Descreveremos aqui três desses jogos que aplicamos com os professores:

Jogo 1 - Quem roubou meu rabinho – consiste em prender uma fita (de papel, plástico ou pano) nas costas ou no cóis da calça ou saia de cada participante e informar que todos devem

proteger seu rabinho, ao mesmo tempo que caminham ao som de música, ocupando espaços na sala e tentando roubar o rabinho dos outros. Quem perde o rabinho pode tentar reavê-lo.

Jogo 2 - Siga o louco – O professor deve iniciar esse jogo fazendo o papel de louco. Pedir que aos participantes que formem uma fila indiana e explicar que todos devem imitar os gestos do louco que estará liderando a fila. Iniciar com movimentos simples, porém jogosos, caminhando ou saltitando e ocupando os espaços da sala.

O professor pode dar dicas como, por exemplo: movimento de pernas, braços, agachando, pulando, em câmera lenta, fazendo sons estranhos etc. Todos devem ter a oportunidade de liderar o grupo. Na sequência, o louco diz: ‘1, 2 e 3, agora é sua vez’, e escolhe o novo louco.

Jogo 3 - A apresentação exagerada – Em pé no círculo é explicado aos participantes que eles devem dizer seu nome em voz alta acompanhando a apresentação com um gesto feito com os braços que todos devem imitá-lo. Após todos se apresentarem dessa forma serão dados novos comando, como: a apresentação agora será feita utilizando movimentos de pernas, da cabeça etc. Será solicitado que todos repitam o nome do colega com a mesma entonação de voz e emoção que ele falou.

Na sequência selecionamos e aplicamos alguns jogos de movimento e integração do grupo. Com esses jogos já começamos a explorar a expressão corporal e facial aproveitando ainda para continuar o aquecimento e estimular a exploração dos espaços.

Podemos aqui, fazer uma conexão desses jogos de movimento com um dos objetivos da Educação infantil. Como está descrito no RCNEI a criança deve ser estimulada a:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, v.1, p.63).

Com esse entendimento e essa percepção despertada o professor de arte da educação infantil pode passar a observar mais atentamente as diversas formas de comunicação que podem ser estabelecidas entre eles e as crianças, principalmente aquelas crianças que por serem muito pequenas (de 0 a 2 anos) ainda não dominem a linguagem oral.

Nessa seção vamos descrever alguns jogos de movimento que foram realizados na oficina:

Jogo 1 - Vamos à praia? – Informar aos participantes que todos iríamos para uma praia deserta e que não poderíamos levar nada. Como estamos no verão e o sol está causticante

teríamos que explorar a praia até encontrar água e abrigo para todos. A regra principal do jogo é não poder falar, nem ficar parado. Iniciar o jogo dando os comandos que podem ser em forma de histórias: ‘Todos estão admirados com a beleza da praia’, ‘estamos ficando com sede’ e ‘com fome’, ‘a areia está muito quente, vamos caminhar e buscar abrigo’, ‘vai anoitecer’, etc. Concluir quando todos estiverem juntos.

Jogo 2 - Bicho de estimação – Em duplas, um aluno representa o bichinho o outro o dono amoroso que leva seu animalzinho para passear. O professor dá comandos como: ‘O bichinho está triste!’, ‘com frio’, ‘quer um banho’ etc. Em seguida os alunos trocam de papel.

Nesses dois exemplos de jogos, pudemos compreender a importância que Spolin dá ao ‘foco’ e a ‘instrução’ do jogo quando afirma: “Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer”. (SPOLIN, 2007, p. 32).

Compreendemos o sentido do foco no jogo como a parceria entre: quem joga e quem dá os comandos ou as instruções é um fundamento imprescindível para se jogar, principalmente com crianças. O tom da voz, a firmeza nas instruções e a capacidade de improviso fazem toda a diferença para atingir o objetivo no jogo dramático e teatral.

Essa habilidade de conduzir o jogo, de instruir as ações no jogo pôde ser vivenciada entre os professores nessa oficina. Nas discussões após os jogos a palavra respeito esteve muito presente, pois entendemos que para atingir seus objetivos educativos, o jogo deve ser proposto numa atmosfera de respeito e confiança entre quem joga e quem comanda ou dar as instruções.

Concluimos o primeiro encontro dessa oficina com uma discussão e avaliação do processo vivenciado e alguns professores demonstraram que iriam adaptar alguns jogos para as suas turmas no CREI. Como passaríamos uma semana sem nos encontrarmos decidimos conversar sobre os cuidados básicos que devemos ter ao propor jogos às crianças, especialmente nos momentos da avaliação. Assunto já discutido anteriormente.

Ressaltamos que na avaliação após o jogo devem-se evitar comparações com relação ao desempenho dos participantes e julgamentos como: bom e ruim, certo e errado. Pois se há algo que devemos considerar em nosso trabalho como professores de Arte é a ideia do ‘erro criativo’. Pensamos o ‘erro’ como a fórmula de um novo produto, de uma nova ideia, de um jeito novo de se posicionar no mundo. Isso é um exercício permanente, sendo também um cuidado para não se render às tentações de avaliar o mundo a partir de uma lógica perversa e preconceituosa.

Os professores demonstraram entender que o jogo teatral pressupõe um problema a ser resolvido e não há um modelo ou uma receita a seguir, também não temos uma solução certa ou errada, até porque a resolução do problema deve partir da criatividade individual e coletiva, assim como depende do foco e da instrução. Nessa perspectiva, também as crianças têm

condições de encontrar saídas para os problemas surgidos em seu cotidiano, desde que sejam respeitadas em seu tempo e em suas limitações.

Figura 1 – Professores nos momentos de discussão e avaliação da oficina.



Fonte: Acervo da autora

A respeito do momento da avaliação, afirma Spolin (1982, p.24):

É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através da atitude de não-julgamento, auxílio grupal na resolução de um problema [...] os membros, assim como o professor-diretor participam. Essa ajuda do grupo em solucionar problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. O medo do julgamento (próprio e dos outros) lentamente abandona os jogadores.

Para Spolin a avaliação não é um momento punitivo, mas sim o encontro de ideias, a hora em que todos (aqueles que atuaram, a plateia e o professor) fazem uma reflexão sobre o esforço coletivo para se atingir o objetivo do jogo, pois sem essa determinação não há a apropriação da experiência contida no jogo.

Algo que também não podemos esquecer é que no momento do jogo o professor deve estar atento para não difundir preconceitos e intolerâncias entre seus alunos. Quando perceber que entre eles está havendo algum conflito é aconselhável formar um círculo e abrir o debate.

Todos esses cuidados foram demonstrados ao longo dos jogos e exercícios vividos pelos professores nessa oficina de jogos dramáticos e teatrais, sendo sempre um ponto de discussão e análise oral no momento das avaliações.

Algo que nos chamou muita atenção inicialmente foi o fato de alguns professores anotarem tudo o que acontecia na oficina como se estivessem com receio de esquecer algum

detalhe. Perguntamos qual a razão para fazerem tantos apontamentos, antes e depois de cada jogo, responderam que consideravam tudo aquilo muito importante e que não gostariam de esquecer nenhum detalhe.

ENCONTRO 2 - Após o aquecimento vocal e corporal foram executados os jogos de transformação: que são aqueles onde jogamos com o invisível, seja ele um objeto, um personagem, ou um fenômeno da natureza. Jogos como: ‘Objeto mágico’, ‘Futebol com uma bola invisível’, ‘Assistindo uma televisão imaginária’ e ‘Cabo de guerra sem corda’, foram desenvolvidos pelos professores e aceitos como jogos que estimulam a imaginação, a criatividade e a intuição. Nesse tipo de jogo o aluno deve mostrar (ou portar) algo invisível com tanta verdade em sua atuação que aquele que observa vai conseguir, através da imaginação, saber do que se trata.

Seguimos experimentando alguns jogos sensoriais: que são aqueles que tem por objetivo trabalhar os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), assim como a capacidade de compreender as noções de ritmo, de proporção, de volume, de simetria, de peso, de espaço etc. Esses jogos atendem um dos objetivos contidos no RCNEI, o qual estabelece que a criança deve ser estimulada a: “Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação”. (BRASIL, 1998, v.1, p.63)

Para atingir esses objetivos propusemos alguns materiais para serem explorados, também com as crianças a partir desses jogos sensoriais como, por exemplo: a caixa de papelão que é um material para ser trabalhado como um espaço de entrar e sair, ‘dentro e fora’. Tendo como regra do jogo entrar na Caixa e sair transformado em: animais, objetos, pessoas diferentes etc. Iniciar a atividade deixando a criança explorar as possibilidades da caixa e a partir do início do jogo podem ser acrescentados outros elementos.

Outro material muito favorável são os arcos ou bambolês. Esses podem ser explorados e transformados a partir da imaginação, podendo também estabelecer espaços de inclusão e exclusão. Sendo possível trabalhar com esse equipamento o senso de grupo e comunidade. Observamos que os professores de Educação Física utilizaram de uma forma muito criativa os arcos, fizeram questão de demonstrar essa habilidade nesse momento,

A corda é também um elemento de união quando todos são convidados a segurar uma corda sendo conduzido por um líder que puxa o grupo. Cada líder que se sucede estabelece que a corda é um outro elemento, como: uma centopeia, um ônibus, um trem, um peixe etc. Todos devem se comportar como parte integrante do corpo do elemento proposto pelo líder (essa seria uma regra do jogo, outras podem ser criadas). É possível também dividir a turma em pequenos

grupos, distribuir cordas e deixar que cada grupo assuma uma ação com a corda, pedindo depois que interajam com os demais grupos. Exemplo: o grupo centopeia vai se encontrar e dialogar com o grupo peixe etc.

Nesse contexto, foram executados alguns exercícios com os professores do grupo como descreveremos abaixo:

Jogo 1 - Olhar e ver, ver sem olhar – Pedir que todos observem bem o espaço onde estão informando que faremos perguntas a respeito de suas observações. Em seguida, organizar um círculo e pedir que fechem os olhos e individualmente descrevam o que mais lhe chamou atenção no espaço da sala. Uma variação seria a mesma proposta percebendo cheiros, sons e sensações.

Jogo 2 - O que é isso? – Dividir a turma em dois grupos vender a todos e entregar um objeto que deve passar de mão em mão. Os dois grupos em silêncio deverão manusear o mesmo objeto. O professor deve dar os comandos (sintam a textura, o peso, o cheiro, etc.). No final, retiram-se as vendas e conversam sobre como era o objeto manuseado para cada grupo.

Relacionado aos jogos sensoriais consideramos importante descrever uma experiência realizada por uma das professoras do grupo, no CREI onde trabalha. Essa atividade foi realizada com 15(quinze) crianças de 03(três) anos:

Nessa atividade foram utilizados saquinhos sensoriais, que tinham vários cheiros (com ervas de chá, perfumes infantis, fragrâncias diversas) para trabalhar o olfato. Havia dentro do saquinho, algodão, objetos, sementes. Trabalhamos o olfato, o tato, e a visão já que cada saquinho tinha o tamanho e texturas diferentes. Ao meu comando o saquinho era passado para cada criança que podia explorar e tentava descobrir o que havia dentro dele.

A professora segue relatando a atividade: “Depois que todos exploraram os saquinhos, abrimos a roda de conversas onde cada criança pode dizer, do ‘jeito delas’, como se sentiram. Falamos de outros cheiros que eles conheciam e concluímos criando uma história com o tema do saquinho cheiroso”.

Essa professora apresentou, também, em uma das rodas de diálogo após a oficina uma vivência sensorial com os alunos do berçário da creche. Muito entusiasmada ela nos mostrou fotos e vídeos dessa atividade. Diz a professora:

Trabalhei o sensorial com bebês do Berçário 1, onde fiz um mingau com extrato de cenoura, sem açúcar, para não ter um sabor, pois elas vão se acostumando em manusear tinta sem pôr na boca. Coloquei essa papa num baldinho e fui estimulando os bebês a manusear, deixando eles à vontade. Depois carimbamos a mãozinha deles num papel, pois mais tarde, quando já estiveram usando tinta eles já pedem o papel para carimbar.

Como professores de Arte da Educação infantil ainda estamos descobrindo como desenvolver jogos sensoriais com os bebês nas creches, mas essa já é uma ideia que certamente nos inspira a seguir ‘inventando’ outras possibilidades.

Essa mesma professora relatou outra atividade com diversas texturas e temperaturas, onde os bebês eram estimulados a experimentar os níveis de calor e frio, áspero e liso, gelatinoso e seco.

Outros professores demonstraram se sentir mais à vontade para introduzir os jogos tradicionais da nossa cultura. Em outro momento um dos professores relatou animadamente ter conseguido brincar de ‘cabra cega’²⁶ até mesmo com as crianças do berçário.

Para Winnicott (1975, p.139):

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.

De acordo com o autor a brincadeira favorece à criança um espaço facilitador e saudável para seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Trabalhar com bebês é um desafio e ao mesmo tempo uma grande oportunidade de exercitar a nossa capacidade inventiva e sensível. Nesse contexto, estamos estimulando constantemente esses professores a registrar seus trabalhos, produzir artigos e ensaios, assim como participar de eventos para socializar seus conhecimentos e descobertas no ensino da Arte na Educação infantil.

Perguntamos aos professores em que medida a oficina de jogos teatrais vinha contribuindo em seu trabalho? A resposta da maioria aponta para uma percepção da responsabilidade com o outro, com os sentimentos desse outro que tanto pode ser a criança, como os demais membros da comunidade escolar.

Outra resposta relevante foi quando um professor afirmou que a brincadeira se tornou a componente mais importante do seu trabalho à medida que ele compreendeu o potencial educativo dessa atividade. “Agora nem me importo quando alguém da creche vem me dizer com ar de deboche que eu não faço nada, ‘só brinco’, pois sei a importância do meu trabalho”.

A cada encontro da formação continuada íamos descobrindo quais jogos eram mais significativos para o grupo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Antes da oficina, as discussões e debates nos nossos encontros giravam muito em torno da desestrutura de

²⁶ Cabra cega é uma brincadeira tradicional que consiste em vendar os olhos de uma criança que deve assim procurar adivinhar onde estão os colegas e agarrá-los. O participante agarrado será a nova cabra cega.

algumas escolas e da falta de espaço para o trabalho com Arte. Durante e após a oficina de jogos teatrais os temas se modificaram, retornavam as vezes, mas em menor volume. Agora, as nossas conversas passaram a contemplar temas mais relacionados aos projetos e ações que são realizados nos CREIS.

Em conversas com os professores ficamos sabendo que eles passaram a se reunir em outros momentos e espaços em busca de aprofundar suas pesquisas e trocar ideias e experiências, aprimorando o conhecimento nas técnicas e jogos propostos. Compreendemos que eles já começavam a ampliar seus repertórios criativos, expressivos e imaginativos a partir da interação com os jogos de regras de Viola Spolin. Tinham esquecido um pouco as anotações, e o desejo único de transformar cada jogo em uma aula e passaram a se integrar ao jogo de forma mais livre. Percebendo a importância desse envolvimento propomos alguns jogos colaborativos como:

Jogo 1 - Contando uma história juntos – O professor inicia uma história e cada um do grupo acrescenta uma parte.

Jogo 2 - O nó humano – Formar um círculo com todos os alunos de mãos dadas. Orientar cada um para observar bem quem está ao seu lado direito e a seu lado esquerdo e explicar que ‘Não pode esquecer, nem trocar!’ Pedir ao grupo que solte as mãos e caminhe livremente pela sala procurando cumprimentar pessoas diferentes daquelas que estavam ao seu lado. Depois de um minuto pedir para que parem onde estão e que cada um procure (sem sair do lugar), dar as mãos a quem estava à sua direita e à sua esquerda anteriormente. Quando todos estiverem de mãos dadas, pedir que sem soltar as mãos dos colegas voltem a organizar um círculo no centro da sala. O grupo deve conversando entre si para determinar quem passa por baixo de que braços, e por cima de outros braços, até que o círculo fique completo.

Jogo 3 - Uma engrenagem – O professor pede que um dos alunos vá ao centro da sala e faça um movimento qualquer que pode ser acompanhado de um som, os demais são orientados a completar o movimento até que a máquina esteja completa. O jogo termina quando todos já estiverem incluídos e o professor desligar a máquina.

Pudemos explorar também nas oficinas com os professores os jogos de palavras. Esses jogos provocam a necessidade de se comunicar e através do improviso surgem os diálogos que ajudam na superação da timidez. Um dos jogos dessa modalidade que usamos na oficina foi o jogo ‘A palavra é’. Nesse jogo a turma é dividida em dois grupos e cada grupo recebe uma palavra e deve desenvolver um breve diálogo a partir dessa palavra. O outro grupo assiste à apresentação e tenta descobrir a palavra-chave,

ENCONTRO 3 - Nessa etapa introduzimos também os jogos de ‘blablação’: que são aqueles jogos onde o diálogo se desenvolve com o uso de uma língua estranha. Acrescentamos também em nossa oficina os jogos tradicionais e as brincadeiras populares para aproximar os participantes das tradições culturais que em nossa percepção são pouco exploradas na escola.

Pedimos que se dividissem em grupos de 03(três) pessoas para propor uma brincadeira da infância que todos pudessem participar. As brincadeiras cantadas (parlendas e brincadeiras de roda) foram muito exploradas pelos professores que disseram utilizá-las constantemente como ferramentas de aprendizagem por suas características simples, por conter música e alguma ação cênica (um exemplo de parlenda muito usado pelos professores na creche é ‘marcha soldado’). A exploração desses recursos favorece a aproximação entre o professor e os alunos e humaniza a aprendizagem, pois tais brincadeiras também fazem parte do repertório cultural do professor.

No momento da avaliação dessa atividade lembramos que as crianças a partir dos 04(quatro) anos já trazem um repertório de brincadeiras e podem socializar com a turma, desde que sejam estimulados para isso. Já para as crianças do berçário, essas brincadeiras ou jogos tradicionais proporcionam momentos de integração entre os bebês, os professores de Arte e os berçaristas (como são denominados os profissionais que cuidam diariamente das crianças nos CREIs).

Sabemos o quanto é importante, “Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”. (RCNEI, 1998, v.1, p.63). Esse é mais um dos objetivos que perseguimos em nosso trabalho. Sendo assim jogos populares como: estátua, morto e vivo, cabra-cega, Pai Francisco, corda bamba entre outras, enriqueceram o nosso repertório.

Após explorarmos as possibilidades com os exercícios e jogos de integração passamos a discutir algumas variantes possíveis de serem executadas com as crianças de acordo com cada faixa de idade, objetivos, espaços, materiais disponíveis nas escolas e tempo de duração das aulas. Observamos nesse momento um grande interesse dos professores em trocar ideias e rememorar experiências anteriores vividas com os alunos dentro de propostas similares às vivenciadas na oficina.

No decorrer das atividades os professores foram envolvidos numa atmosfera de harmonia e integração grupal e relataram sentir-se como na sua infância, ouviu-se muitos risos e comentários animados. Em muitos momentos comentavam que todas as formações deveriam ter as atividades em forma de brincadeira.

Esse momento nos remete a Benjamin (2014, p.102) ao indagar sobre nossas memórias: “Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? ”

Houve um momento na oficina em que essa citação de Benjamin se encaixou ‘como uma luva’. Ao propormos um jogo de ressignificação de objetos cotidianos que consistia em abrir um saco de pano onde havia alguns objetos e individualmente cada membro do grupo escolhia e retirava um objeto qualquer para usá-lo, dando a ele outra função. Sem necessidade de falar, cada um demonstrava aos demais a nova função do objeto escolhido. Depois, guardava o objeto, fechava o saco e passava adiante.

Nessa ocasião, uma das professoras do grupo simplesmente despejou vários objetos no chão, sentou-se e começou uma ação diferente da proposta quando encontrou entre os objetos um cavalinho de plástico (Figura 2). Ela esqueceu por um instante o tempo e o jogo, e passou a interagir livremente com o brinquedo. Disse depois, ter lembrado a infância e de como adorava contar histórias para si mesma, manipulando objetos e brinquedos.

FIGURA 2 - A professora e o cavalinho de plástico



Fonte: Acervo da autora

Pensamos então, como os momentos lúdicos são saudáveis para aliviar as tensões e frustrações da vida adulta, como também para reaproximar os indivíduos de si mesmo, de seus sentimentos e sentidos. A partir dessa ideia percebemos a brincadeira ou o jogo (o mesmo sentido a arte) como uma experiência transformadora que desejamos reviver, ou seja vivê-la de novo.

De acordo com Benjamin (2014, p.102):

O adulto ao narrar uma experiência alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos ‘jogos’ alemães da palavra alemã *Siegen* (brincar representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação da experiência mais comovente em hábito.

Essa ‘experiência mais comovente’ a qual se refere o autor seria a inventividade e a liberdade presentes nos jogos e nas brincadeiras. Quando jogamos ou brincamos nos sentimos como crianças livres das obrigações do adulto que somos e esquecemos por um momento a rigidez do tempo, e assim revivemos a sensação do ‘repetir’, do ‘novo de novo’ tantas vezes exercitado nas nossas brincadeiras e jogos infantis. Por outro lado, Benjamin afirma que é a partir do jogo e da brincadeira que a criança cria todos os hábitos.

Para o professor que lida diariamente com crianças esse é um aspecto que não pode ser esquecido ou deixado de lado. Sendo necessário repensar constantemente a ideia de que não ‘há hora para aprender’ e ‘hora de brincar’. Essa rigidez imposta pela escola tradicional incorre num erro grosseiro de que não se aprende brincado.

Atualmente sabemos que a criança está constantemente em processo de aprendizagem. Na escola o importante é perceber quais brincadeiras ou jogos dramáticos e teatrais são adequadas ao objetivo da aprendizagem.

Partindo dessa ideia entendemos que o professor necessita vivenciar, ou reviver jogos e brincadeiras que podem fazer parte do repertório educativo das crianças, vemos essa possibilidade nas oficinas de jogos dramáticos e teatrais.

Na oficina, algo que nos chamou também a atenção é que os professores agiam como alunos, as vezes pareciam regredir à infância durante o jogo. Essa atitude dos professores nos faz refletir quanto à prática docente, uma vez que em sala de aula são estabelecidas relações entre os alunos e também entre professor e alunos. Na oficina com professores, esses assumem o duplo papel de alunos, compreendendo que também são professores.

Nas semanas que se seguiram os professores relataram que passaram a aplicar nas creches com os alunos as vivências da oficina, fazendo anotações em seus portfólios a respeito dos detalhes relevantes para serem apresentados e discutidos na roda de debate nos próximos encontros. Também postaram fotos e relatos de experiências no grupo online ‘Arte e Educação Física nos CREIs’.

Apresentamos aqui o depoimento de mais uma professora do grupo: “As oficinas ajudam a gente na contação de histórias, eu não tinha a menor ideia de como contar uma história dando vida aos personagens e envolvendo as crianças, era muito difícil”.

Nesse depoimento a professora se refere à oficina de contação de histórias, que como já dissemos nesse capítulo foi a primeira oficina desenvolvida com esse grupo de professores. Nessa oficina discutimos e experimentamos possibilidades para dinamizar os momentos em que na escola os professores contam histórias para as crianças. Entre as estratégias de contação de histórias havíamos introduzido alguns jogos dramáticos e teatrais, que naturalmente foram surgindo. Por isso a professora, em sua fala, faz a conexão entre as oficinas (oficina de contação de histórias e a oficina de jogos dramáticos e teatrais), destacando como vem sendo proveitoso o fato de saber contar uma história interpretando os personagens e envolvendo as crianças de forma espontânea e criativa.

Sabemos como é complexa a tarefa de contar histórias para um grupo de crianças, pois elas nos interrompem, fazem perguntas que aparentemente não tem relação com a história contada, se agitam ou simplesmente não se interessam. Porém se estiverem motivadas a participar e se a história significar algo importante no universo da criança, provavelmente o resultado será positivo. Essa professora ainda acrescenta:

Tenho uma cesta de fantasias que criei para as minhas aulas, após as primeiras oficinas de jogos dramáticos. Ponho a cesta no centro da sala e dou um sinal para que as crianças explorem e escolham seus personagens para brincar, jogar e aprender coisas. Sinto-me mais segura agora.

A ideia da cesta de fantasias surgiu nessa oficina de contação de histórias quando sugerimos alguns materiais e estratégias que poderiam ser úteis na hora de contar histórias para as crianças. Em um dos momentos dessa oficina apresentamos uma ‘caixa mágica’ que continha, além de brinquedos, fantasias, máscaras e objetos relacionados ao meio social e cultural dos professores do grupo, como por exemplo: utensílios domésticos, bandeirinhas, fotografias, abanadores, embalagens de medicamentos etc. Essa foi uma forma de instigar a memória dos professores e provocá-los a criar histórias ou apresentar narrativas pessoais a partir da estimulação visual e tátil desses objetos.

De volta à oficina de jogos dramáticos e teatrais, chegamos ao momento em que percebemos no grupo mais segurança e confiança em nossas proposições e jogos. Também percebemos maior integração, se bem que quando iniciamos os trabalhos com o grupo já existia esse clima colaborativo e de confiança entre os professores, o que se ampliou com as sessões de jogos teatrais.

Para Spolin (2008, p.111) a essencialidade da cooperação no jogo pode ser compreendida “Quando um jogador percebe que ele ou ela não pode puxar a corda sem alguém

para esticá-la do outro lado”. Compreendendo aqui, que a autora traz a ideia de parceria e de ação cooperativa que é a essência do grupo no teatro.

ENCONTRO 4 - Passamos a introduzir na oficina os jogos que objetivam desenvolver uma encenação como, por exemplo, no jogo de interpretação ‘Ler e interpretar a foto da revista’ - esse jogo consiste em dividir a turma em dois grupos e dar a cada grupo um recorte de revista onde aparece uma imagem de pessoas desenvolvendo alguma atividade. A figura deve ser observada pelo grupo e interpretada numa breve cena.

Jogos como esse traz os desafios para a construção da realidade de uma cena a partir dos elementos básicos do teatro, que de acordo com Spolin, são: a noção de espaço (jogar com foco no Onde?), a noção de presença cênica e de personagem (jogar com foco no Quem?). Sendo também uma boa oportunidade de introduzir na oficina a noção de ação cênica (jogar com foco no O quê?).

A instrução tem um papel fundamental nessa fase onde os participantes da oficina de jogos teatrais passam a improvisar pequenas cenas usando conscientemente os elementos das artes cênicas, como bem esclarece Viola Spolin:

A instrução dá a auto identidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Como num jogo de bola, ela é aceita pelo aluno-ator, uma vez compreendida. Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco. É o método usado para que o aluno-ator mantenha seu ponto de concentração sempre que ele parece estar se desviando. Isto dá ao aluno-ator auto identidade dentro da atividade e o força a trabalhar com o momento novo da experiência e, além disso, dá ao professor diretor seu lugar no grupo e o torna parte integrante do mesmo. (SPOLIN, 1982, p.24).

Esclarecemos que não há nenhuma pretensão em se produzir um espetáculo teatral a partir dessa oficina, porém estávamos conduzindo o grupo a uma experiência estética e artística e para isso teríamos que passar pelos fundamentos básicos do teatro. Sabendo que o teatro é um faz-de-conta, não só para crianças, ou artistas, ele pode ser vivenciado pelos adultos e pessoas comuns.

ENCONTRO 5 - Nesse penúltimo encontro para a oficina trouxemos o texto ‘Se os tubarões fossem homens’ de Brecht.

3.2.1 Jogando a partir do texto Se os tubarões fossem homens, retirado do livro de Brecht ‘Histórias do sr. Keuner’

A obra de Brecht como dramaturgo, poeta e encenador está repleta de mensagens que nos levam a uma profunda reflexão sobre as relações sociais e o papel da arte como instrumento para questionar as relações sociais.

Fischer (1983, p. 15) diz: “Bertolt Brecht afirma que o efeito da arte para a classe dominante é esconder a luta de classes pela afirmação de uma universalidade da obra de arte. Para Brecht, o que a arte deve é justamente enfatizar a luta de classes e incitá-la.”

Percebemos que Fischer indica a relação marcante que existe na obra de Brecht entre arte, sociedade e luta de classes. Nesse ponto, destacamos as artes cênicas como forma de expressão humana presente em todas as culturas em suas manifestações mais primordiais. É uma arte que por sua riqueza de possibilidades expressivas pode reunir num mesmo espaço várias linguagens artísticas e possibilidades comunicativas relacionadas aos signos teatrais. Foi exatamente no teatro que Brecht se debruçou com tenacidade, por compreender o potencial transformador presente na arte de representar.

Acreditamos que uma das principais contribuições de Brecht foi criar recursos teatrais diferenciados, ao mesmo tempo estéticos e políticos. No seu teatro o autor buscou elementos opostos aos usados no teatro aristotélico que conduzia o público a emoção e a ilusão, porém nunca a uma reflexão social.

Do ponto de vista pedagógico as peças de Brecht assinalam para um caminho de entendimento do indivíduo de seu papel social. Entre seus escritos destacamos os textos que apresentam o personagem sr. Keuner. Esses textos que foram produzidos ao longo de 30(trinta) anos de sua vida, segundo consta na nota dos editores e nos relatos de seus comentadores, estão presentes no livro *Histórias do sr. Keuner* (2006). No livro são apresentados em 102(cento e duas) pequenas narrativas, onde Brecht leva o leitor a refletir sobre questões como, por exemplo: ideologia, nacionalismo, humanismo, luta de classe entre outros assuntos.

Com a finalidade de promover uma reflexão político-social sobre a escola escolhemos um desses textos para ler, refletir e propor um jogo com os professores do grupo. O texto selecionado pela sua abrangência de temas foi ‘Se os tubarões fossem Homens’ o qual apresentamos como - ANEXO A dessa dissertação.

Nesse texto Brecht utilizando-se do personagem sr. Keuner para criticar e expor a sociedade capitalista marcada pela exploração econômica e pela dominação política. Nos leva também a refletir sobre toda uma relação humana e social degradada por um sistema econômico excludente, que estende seus tentáculos sobre todas as instituições, aproveitando-se dos meios de comunicação e informação para doutrinar a população.

O texto lembra uma fábula na qual o animal aparece com qualidades humanas, sendo uma alegoria das relações de poder dos homens: os mais fortes, mais influentes, mais ricos exploram os mais fracos.

Ao propor que os tubarões estão construindo gaiolas para os peixinhos com intenção de devorá-los mais tarde Brecht nos leva a pensar sobre a sociedade e os mecanismos que tornam as crianças vítimas da indústria de consumo.

Esse trecho nos remete a Edgar Rodrigues quando afirma,

O ser nasce herdeiro de atavismos seculares, num universo em competição bélica, religiosa, política, comercial, profissional, intelectual e científica. Entra na vida recebendo ‘injeções’ de cosméticos, propaganda fantasiosa, mercantilista, educação, instrução e formação direcionadas para a obediência, aceitação do que já encontrou e, para ser um servidor do sistema. (RODRIGUES, 2003, p. 13, grifo do autor)

O autor, reforçando o que é apresentado no texto de Brecht, aponta um conjunto de fatores sociais, políticos, religiosos, científicos e comportamentais que herdamos e se repetem continuamente, sendo mantenedores da dominação da elite sobre os menos favorecidos e sobre a educação das crianças para a subserviência.

Acreditamos que podemos buscar soluções educacionais que proporcionem à criança uma formação crítica dentro da escola, para que esses indivíduos não sejam vítimas dessa cultura opressora. Assim as escolas não serão como a dos tubarões de Brecht, que orientam “os peixinhos a aprenderem a nadar para as goelas dos tubarões”, numa alegoria a uma educação de má qualidade que não visa tornar o cidadão autônomo e consciente.

Aos peixinhos os tubarões dão comida e água fresca, sendo possível relacionar essa ‘bondade’ dos tubarões a mínima parte dos bens públicos que é destinado à maioria da população, os salários mínimos, o precário sistema de saúde pública e a exploração do trabalho infantil.

Além disso, o autor deixa claro que o ensinamento moral que é oferecido aos peixinhos nessas escolas dos tubarões, visa evitar que se tornem ‘materialistas’, ‘egoístas’ e ‘marxistas’. Apontando ainda para a alienação provocada pela religião, pela propaganda antimarxista e a orientação capitalista que vivemos, onde somos estimulados a consumir indiscriminadamente.

Mészáros em seu ensaio *A educação para além do capital* (2004) afirma que: “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz”. Numa postura de resistência a esses preceitos propostos pelo modelo capitalista e tão bem elucidados por esse autor, podemos trazer para nossas crianças

uma proposta educacional contextualizada e reflexiva, distante dos ditames e modismos estabelecidos pelos meios de comunicação de massa, em especial as redes de TV.

No último parágrafo do texto Brecht menciona as guerras entre os tubarões por causa dos peixinhos. Podemos relacionar isso às guerras que ocorrem hoje sob o falso pretexto de se levar a democracia a países não democratas, ou como forma de combater o terrorismo, mas que na verdade, visam explorar as riquezas desses países, tornando ainda mais ricas as grandes potências mundiais.

O sr. Keuner abre uma possibilidade de debate que permite em poucas palavras uma leitura ampla do que é a nossa sociedade. Brecht falava através dessas histórias em um tempo anterior ao nosso, mas infelizmente seu discurso está tão atualizado que poderia ter sido escrito hoje.

Por ser um texto repleto de imagens e hipóteses, ‘Se os tubarões fossem homens’ motivou a criação de um jogo teatral com os professores de Arte dentro de sua formação continuada. Essa experiência está descrita e discutida nesse trabalho.

Após a leitura do texto, abrimos um debate a partir da pergunta: Quem são os tubarões, para o autor? Ouve um momento de silêncio no grupo, então um dos professores pediu que relêssemos o texto. Como havíamos planejado, exibimos o vídeo que está disponível no Youtube, onde o ator Antônio Abujamra²⁷ apresenta esse texto de Brecht. Ao assistir ao vídeo um debate se desenrolou.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de explorar os temas contidos no texto de Brecht passamos a fazer outras perguntas, como: Há tubarões na nossa escola? O que eles fazem na escola? Qual a sua postura diante das questões trazidas pelo texto?

Claro que não esperávamos respostas definitivas, queríamos apenas provocar nos professores o interesse de refletir sobre o texto. Também não pedimos que escrevessem respostas, apenas conversamos com eles e solicitamos que pensassem no assunto durante a semana. Assim concluímos esse dia de trabalho pedindo aos professores que refletissem também o texto relacionando às suas práticas cotidianas.

ENCONTRO 6 - No encontro de encerramento dessa oficina sugerimos aos professores uma experiência diferente. Após alongamentos e aquecimento retornamos ao texto de Brecht e às indagações que suscitou. Então foi sugerido um jogo aos professores que consistiu em

²⁷ O ator brasileiro apresentou esse texto em um de seus programas “Provocações” que está disponível no Youtube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=fziZE352V20>

realizar uma improvisação demonstrando a partir do texto ‘Se os tubarões fossem homens’, como são caracterizadas as relações de poder nas escolas onde atuam.

Improvisação 1 - Os professores foram divididos em dois grupos que vamos denominar: G1 e G2. Caracterizou-se um ambiente de escola: eram alunos e (não ficou determinado a idade) esperavam alguém chegar. Indicamos as duas formadoras para serem as líderes em cada grupo, essas secretamente foram orientadas a agir da seguinte forma:

A líder do G1 deveria ter uma postura autoritária, agressiva e preconceituosa. Não disfarçaria suas intenções de dominar e comandar agressivamente o grupo conduzindo na força a realizar as tarefas que ela escolhesse. Aquele que não obedecesse a seus comandos seria punindo e rechaçado. Essa líder também faria comparações dos desempenhos individuais dos alunos e promoveria a disputa entre eles, menosprezaria os menos habilidosos.

Improvizamos assim, uma cena tendo o G2 como plateia. Foi uma atividade tensa onde os professores pareciam assustados e seus movimentos eram limitados. Durante todo o jogo eles não se olharam. Apenas uma aluna se negou a atender a líder e a enfrentou. A líder havia distribuído umas folhas de papel para que fosse desenvolvida uma redação, sendo que as folhas de cor azul foram entregues aos homens e as de cor rosa para as mulheres. Ela então retrucou: “Não gosto da cor rosa, quero uma folha azul”. A líder reagiu da seguinte forma: “Que absurdo! Você é menina, tem que ficar com a folha rosa, sempre foi assim e pronto. Veja seus colegas, todos obedientes, respeitosos, essa é a forma certa de agir. Você é muito atrevida, sabia? Cale-se!”

FIGURA 3 – Registro de um momento do jogo - G1



Fonte: Acervo do grupo

A moça continuou questionando a líder sem apoio dos colegas que obedeciam a tudo que a líder mandava: cantaram a canção que ela escolheu, rezaram a oração que ela recitou para

eles, escreveram frases elogiosas para ela e juraram obediência. No final a líder do G1 parabenizou a obediência da turma. A plateia formada pelos demais professores não reagiu em nenhum momento. Optamos por realizar o segundo jogo e avaliarmos os dois juntos ao final.

Improvisação 2 - A líder do G2, ao contrário da líder do outro grupo demonstraria uma postura doce e amável, conduziria o grupo a realizar qualquer tarefa por mais humilhante que fosse, com doçura e persuadindo o grupo com palavras encorajadoras, afagos e promessas de premiações aos que tivessem os melhores desempenhos.

Iniciamos a improvisação da cena 2 tendo o G1 como plateia. Ao contrário da primeira cena, essa foi uma atividade leve e não houve nenhum questionamento. Todos pareciam satisfeitos e alegres mesmo quando a líder os mandava imitarem galinhas, rastejarem como cobras, serem expostos a xingamentos pelos colegas, marcharem. Os que não conseguiam cumprir suas ordens não ganhavam bombons e eram “delicadamente rechaçados” como demonstra essa fala da líder do G2: “Meu queridinho, veja seus colegas todos obedientes, respeitosos, esforçados e inteligentes. Seja igual a eles”.

No final a líder do G2 parabenizou a obediência da turma.

No momento da avaliação, todos queriam falar ao mesmo tempo, queriam dizer como se sentiram e porque não enfrentaram os tubarões. Havia claramente um misto de emoções.

Assim, jogando, os professores foram convidados a experimentar as sensações e situações também vividas pelas crianças na escola como o autoritarismo, a falta de diálogo, a disputa que gera os conflitos, a violência, a impotência e a injustiça.

FIGURA 4 – Registro de um momento do jogo – G2



Fonte: Acervo do grupo

Nesse jogo os professores tiveram a oportunidade de perceber fundamentos presentes no contexto da escola que demonstraram ser conflituosos e de difícil aceitação para o adulto e

puderam imaginar como é percebido pelas crianças. Como aponta Spolin (1992, p.3), “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”.

Sendo assim, da problematização trazida com o texto de Brecht, que escolhemos para discutir às relações de poder na escola, desencadeou-se uma experiência onde os professores disseram perceber como em alguns momentos na escola eles também são opressores e em outros oprimidos. Em seus diálogos puderam expressar livremente sua opinião, reconhecendo seus erros e ressaltando seus valores profissionais espontaneamente.

Quanto a esse aspecto Spolin (1992, p.4) afirma:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

Nesse trecho a autora apresenta a sensação que sentimos quando vivenciamos a espontaneidade ao jogar em grupo e nos sentirmos livres de julgamentos. Essa espontaneidade se estabelece de tal forma, que durante os debates de avaliação dos jogos é possível um diálogo franco. Observamos nesse momento uma riqueza de linguagens corporais e uma harmonia da expressividade no nível intelectual e emocional.

Nesse debate foi possível compreender as relações de poder como algo que pode ser exercido com autoritarismo e violência – quando os adultos na escola gritam e impõem violentamente as regras às crianças; como também, por outro lado, a doçura, a persuasão e coação foram apontadas pelos professores como as formas de poder mais presentes na Educação infantil.

Os professores participantes da oficina destacaram que ‘na escola as regras, muitas vezes são rigorosamente exigidas’ sem levar em conta a subjetividade das pessoas que formam a comunidade escolar. Uma das professoras disse: “No início eu achei que esse líder (G1) seria a minha diretora, mas em outro momento poderia ser eu mesma, ou uma colega professora ou supervisora”.

Nesse ponto afirma Chauí (2006, p.14): “As práticas disciplinadoras estabelecem normas de mando e obediência, domínio e sujeição em todas as relações sociais”. A autora aponta para a existência das práticas disciplinadoras, do castigo e da punibilidade que são as formas comuns de dominação nas relações humanas. Há em nossos modelos sociais sempre alguém que, de forma arbitrária ou concedida pelo grupo, terá posição de comando e esse deve ser observado para que não ultrapasse os limites do respeito aos direitos humanos.

As práticas disciplinadoras estão enraizadas na escola, por isso os regimentos internos dessas instituições devem ser construídos com a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Para os professores pesquisados os tubarões de Brecht poderiam ser não apenas pessoas ou personalidades, mas também atitudes e comportamentos viciados de autoritarismo que é marca presente na nossa sociedade. Afirmaram que apesar de todos os estudos que realizavam na formação continuada, permaneciam agindo como se acreditassem que havia uma cultura superior, ou seja, que a cultura das crianças deveria ser desprezada para que elas aprendessem: o modo correto de falar, de andar, de comer, de vestir, de rezar, de obedecer etc. A maioria admitiu na ocasião que reforçava esse comportamento constantemente com seus alunos e que muitas vezes agiam como o líder (G2), com doçura e afabilidade para conseguir implantar seus planejamentos.

Essa afirmativa dos professores nos leva a refletir sobre a tensão emocional vivida dentro das creches, onde imposições de regras e o autoritarismo se desdobram nas relações estabelecidas entre gestoras e professores, e entre professores e alunos. Sem dúvida o prejuízo maior é o da criança, que acaba por não compreender como alguém “tão gentil” pode lhe obrigar a fazer algo que ela não deseja, avaliando negativamente as suas atitudes diante dos coleguinhas e lhe magoar tão profundamente sem ao menos dar um grito ou demonstrar raiva.

Lamentavelmente essas relações de poder sobrevivem e se disseminam no ambiente escolar atingindo a autoestima das crianças, dificultando o desenvolvimento de sua autonomia e deturpando a compreensão delas sobre as regras sociais e as relações humanas.

Propomos então ao grupo um novo jogo que consistia em: Cada um deveria representar uma criança da creche chegando numa segunda-feira e relatando para a professora como teria sido o final de semana para ela. Foi uma cena muito rápida, porém foi demonstrado pelos professores como algumas crianças conseguem se sobressair dos demais, tomando a palavra do outro e “roubando a cena”.

Durante a avaliação da cena concordamos que todos foram muito espontâneos, trouxeram uma riqueza de gestos, expressões e atitudes infantis compatíveis com a idade das crianças que escolheram para representar.

Numa outra proposta pedimos que demonstrassem como eram quando crianças e como contariam a professora seu final de semana. Esse foi um momento onde todos se recolheram, pareciam pouco à vontade. Lentamente começaram um diálogo e a partir de nossa instrução foram participando. Na avaliação disseram o quanto é difícil se expor representando você

mesmo. A maioria disse nunca ter sido solicitado a falar em público até 06(seis) anos, outros mostraram como agiam aos 08(oito) ou 09(nove) anos.

Numa breve encenação onde os professores exerceram seus papéis, refletindo posturas e conceitos, falaram de si e do outro, demonstraram perceber que atuam dentro de um contexto social complexo e em constante movimento que é o ambiente escolar. Disseram em seus relatos que compreenderam a responsabilidade de ser ter um posicionamento firme e de constante atenção com as atitudes das crianças, assim como com relação as posturas dos adultos para com essas crianças no CREI.

Partindo dessa percepção perguntamos: Se os tubarões estão na escola, o que podemos fazer para mudar esse contexto? Como seria a escola ideal?

Concordamos que sendo a escola uma instituição que deve dar oportunidade aos indivíduos de trazerem suas culturas e construir uma convivência democrática, torna-se possível mudar as nossas atitudes e influenciar os demais atores, distanciando-nos assim do modelo de sociedade explicitado no texto de Brecht.

Para a improvisação final, os professores se dividiram livremente em dois grupos e organizaram uma cena apresentando a escola com todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico e demonstraram a rotina de uma creche ideal na visão deles: com um número de crianças adequado ao espaço físico; materiais disponíveis; uma gestora consciente e determinada a buscar formas de melhorar o trabalho do professor; crianças que chegavam com seus pais agradecidos pelo bom trabalho; os assessores da secretaria de educação preocupados em saber se estava faltando alguma coisa na creche; a professora satisfeita com seu salário e condições de trabalho. Concluindo com uma reunião envolvendo toda a comunidade escolar para propor formas de tornar a escola ainda mais integrada com as famílias, abrindo espaços também para eventos artísticos e culturais.

Os professores demonstraram, de acordo com seus pontos de vista, a escola que imaginavam como ideal, que verdadeiramente estivesse comprometida com a produção do saber, responderam a indagação que fizemos e demonstrando a utopia de uma escola que atendesse aos interesses da sua comunidade.

Nessa cena, os professores demonstraram estar muito confortáveis e iniciaram sua proposta de uma escola ideal. Primeiramente, neutralizaram o poder dos tubarões, ao afirmarem que representariam uma gestão democrática e participativa com alternância de poderes e votação direta para a escolha do gestor e de um conselho de classe. Esse conselho seria formado por representantes da comunidade escolar que fossem isentos das influências e dominações da gestora e da SEDEC. “Pessoas que não devam favor a nenhum político” – disse uma professora.

Nessa escola, todos seriam convidados a opinar sobre a gestão, sobre as metodologias adotadas na formação das crianças e sobre o uso dos recursos financeiros destinados a escola. Também opinariam sobre a atuação dos professores, da equipe pedagógica e sobre a alimentação e os cuidados recebidos pelas crianças. Até mesmo as crianças teriam o direito de opinar sobre o que gostariam de aprender, sobre a merenda, as brincadeiras e os passeios.

Seria uma escola onde os pais ou qualquer pessoa da comunidade circunvizinha, poderia ter um espaço para contar suas histórias para as crianças, ensinar sua arte, ler seus cordéis, jogar capoeira e tantas outras interações educativas.

Os professores teriam apenas esse emprego com estabilidade e ganhariam o suficiente para se manter e para usufruir de uma vida digna. Podendo comprar livros e outros bens materiais. Teriam tempo e dinheiro para seu lazer. Na escola teriam turmas de até 15 alunos, com espaço adequado para atividades artísticas, uma sala com espelhos, um almoxarifado com materiais diversos, uma sala para construção de brinquedos, um auditório com equipamento de áudio visual, um palco para experiência com teatro e para receber espetáculos visitantes.

Cada creche teria uma biblioteca repleta de livros. Teria também um ônibus que semanalmente levaria uma turma de crianças para conhecer outras creches, espaços de artes (museus, teatros, circos, cinemas e galerias de arte). Poderiam visitar também a praia, a floresta, o centro urbano e comercial e os espaços rurais de sua cidade.

Também haveria um quintal onde as crianças pudessem tomar banho de chuva, e um jardim para atrair borboletas e passarinhos. Teria uma horta e um pequeno pomar, onde as crianças colheriam frutas, hortaliças e legumes. Haveria espaço ainda para uma cozinha adaptada onde os meninos e meninas pudessem produzir alguns alimentos.

A escola idealizada pelos professores da minha pesquisa seria um lugar de respeito humano, de acolhida para o crescimento intelectual, crítico, criativo e sensível da criança. Um espaço onde os conflitos se resolveriam com diálogo e respeito à subjetividade dos indivíduos envolvidos. Seria uma escola para o exercício digno da profissão de professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos com essa pesquisa que a oficina de jogos teatrais se constituiu numa ação educativa importante, sendo eficiente como ferramenta pedagógica para a formação continuada de professores de Arte que atuam na Educação infantil.

Consideramos que essa é uma forma prática e motivadora de organizar uma formação continuada para professores, podendo ser importante também para profissionais de outros segmentos e disciplinas. Nessa perspectiva, foram proporcionamos aos professores momentos construtivos a partir das vivências no jogo teatral, com ênfase na espontaneidade, criatividade e autonomia.

Nessa direção, foram criados espaços reflexivos, colaborativos e com uma visão sempre focada na escola de Educação infantil. Apesar de ser uma experiência com uma estrutura bastante simples, esse trabalho nos apontou resultados animadores nas observações, nos relatos e depoimentos dos professores a respeito da repercussão dessa oficina nas suas atuações com as crianças na escola.

Na perspectiva dos professores pesquisados esse formato de formação continuada, desenvolvida em oficinas, favoreceu a reflexão e a inovação de suas práticas de ensino através da aquisição de novos conhecimentos didáticos e metodológicos, o autoconhecimento, a troca de experiências e a aquisição de novos saberes.

Esses profissionais apontaram ainda, que a base teórica que lhes foi oferecida dentro desse contexto despertou o desejo de aprofundar suas pesquisas nos campos do Desenvolvimento infantil, dos Jogos dramáticos e do Teatro na educação. Afirmaram ainda ter observado na oficina de jogos teatrais um espaço para a reflexão política e cultural, identificando-se às ideias de Paulo Freire relacionadas a uma “educação libertadora”. Sobre esse assunto uma professora que entrou no grupo há pouco tempo comentou:

Em outras formações que já participei, o debate sobre o momento atual, seja político, econômico ou cultural não existia. Sempre que um assunto assim surgia, logo era interrompido pelo formador com frases como: ‘vamos ao que nos interessa’, ou ‘esse assunto não nos diz respeito’, ou ainda, ‘não vamos sair do foco’.

Como educadores não podemos fingir que não vemos as constantes transformações da sociedade e como a escola assume um papel importante e decisivo nas relações com a sua

comunidade, sendo o professor responsável direto em mediar os conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva de seus alunos.

Os professores em sua maioria disseram ter passado a elaborar planejamentos e estratégias de ensino mais coerentes com os saberes produzidos na formação continuada. Outro aspecto importante é que após a realização dessa oficina o jogo dramático foi introduzido como ferramenta pedagógica no planejamento desses professores, destacando que a maioria deles nunca havia pensado nessa proposta.

Compreendemos que a maioria dos professores do grupo tem interesse em continuar participando da formação continuada e que reconhecem a importância dessas atividades em suas práticas educativas. Alguns estão desde o início no grupo, e esperam que haja uma continuidade no trabalho, como escreveu um dos professores no questionário de avaliação da formação (2015): “[...], pois é valiosa essa experiência, tanto na educação das crianças, como na nossa. Possibilita que a prática e a teoria caminhem juntas, e ainda mostra a importância do teatro, da dança, do desenho, da pintura [...] na Educação infantil”.

Nos debates após cada encontro pudemos perceber que a ideia compartilhada pelos professores era a de repensarem as suas práticas na escola, as suas relações com as crianças e as suas posturas dentro da gestão escolar (participando mais ativamente da elaboração do Projeto pedagógico da escola). Também debatemos sobre a proposta de educar cuidando e brincando, sabendo da necessidade de se promover momentos onde ao invés de se determinar o ‘faça isso assim!’, seja estabelecido o ‘vamos ver como você consegue fazer isso!’, dando espaço para o potencial criativo da criança, aflorar.

Concluimos com a afirmação dos professores de que: essa oficina deu oportunidade inicial de sistematizar os seus recursos pessoais, suas posturas corporais, vocais, os relacionamentos em grupo, favorecendo assim maiores possibilidades de atuação crítica e criativa na escola.

Esperamos que este trabalho amplie o debate sobre formação continuada dos professores de Arte da Educação infantil, refletindo a importância das oficinas de jogos teatrais como espaço de construção de conhecimento por abrangerem os domínios afetivos, físicos, estéticos e pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George e ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92t.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v: il.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica - Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.36 p.: il.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Atualizada em 19/03/2015. Edição: 11Ano: 2015 Páginas: 46

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. Investigação Qualitativa em Educação. (1.ed. 1991) Trad. Maria J. Alvez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Coleção espírito crítico, Duas cidades. Editora 34. 2ª edição 2009 – 2ª reimpressão 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Desafios da educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4> Publicado em 15 de mai de 2013 - Acessado em 03/04/2015.

_____. O professor ensaísta Publicado em 15 de mai de 2013 Disponível: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp> Acessado em 09/04/2015.

BRECHT, Bertolt. Histórias do Sr. Keuner. /Bertolt Brecht, tradução de Paulo César de Souza. – São Paulo – Ed. 34, 2006, 144p.

CANDAU, Vera Maria et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO1. Novameria/PUC-Rio – 1999 Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos, disponível no site da DHNET, no endereço http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf

CHAUÍ, Marilena. Simulacro e poder: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DELORS, Jacques (1999). Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez Editora)

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul. /dez. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/artef7/Downloads/9313-41759-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/artef7/Downloads/9313-41759-1-PB%20(3).pdf) – Acessado em 12 de novembro de 2015.

DUARTE JR, João Francisco - Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012 3

_____. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001, 225 p.

ELKONIN, Danil. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós - o tempo nos tempos da escola. Educar, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Á Sombra desta Mangueira, 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003. FREIRE,

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Heloísa Corrêia Toledo. Arte na Educação Escolar. 2ª ed. Revista – São Paulo: Cirtez, 2001 – (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

JOÃO PESSOA, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A importância do brincar. Enviado em 26 de ago de 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8> - Acessado em maio de 2014.

_____, Tizuko Morchida, O jogo, a Criança, e a Educação, 7ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINS, Sérgio. Transferindo Conhecimento Tácito: uma abordagem construtivista. Rio de Janeiro: Editora Epaper, 2003.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004. Tradução de T. Brito. Disponível: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html#asterisco. Acessado em 09/04/2015

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia 1997. Cap. 1, p. 15-34.

_____. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA (org) Formação continuada de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p. Ilus.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RODRIGUES, Edgar em: VERVE: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP.Nº4 (outubro 2003 -). - São Paulo: o Programa, 2003 - Semestral. Disponível em: <http://www.nu-sol.org/verve/pdf/verve4.pdf> - Acessado em 26/10/2015.

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

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. Jogos teatrais na sala de aula: um manual do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin/Viola Spolin; tradução Ingrid Dormien Koudela - São Paulo: Perspectiva, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

- TULESKI, S. C. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.
- VIEIRA, Renata de Almeida. Implicações Pedagógicas da Abordagem Histórico-Cultural: Aproximações. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009 – PUC/PR. Acessado em: 20/04/2016. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2951_1662.pdf
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Psicologia da Arte. São Paulo: 1999. Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade, Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanêde Nobre: Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A - Texto ‘Se os tubarões fossem homens’ utilizado na formação continuada para leitura, reflexão e improvisação teatral.

BRECHT, Bertolt. Histórias do Sr. Keuner. /Bertolt Brecht, tradução de Paulo César de Souza. – São Paulo – Ed. 34, 2006, 144p. Se os tubarões fossem homens p.53 a 54.

Se os tubarões fossem homens, perguntou ao Sr. K. a filha de sua senhoria, seriam eles mais amáveis para com os peixinhos?

Certamente, respondeu o Sr. K. Se os tubarões fossem homens, construiriam no mar grandes gaiolas para os peixes pequenos, com todo tipo de alimento, tanto animal quanto vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca e adotariam todas as medidas sanitárias adequadas. Se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, ser-lhe-ia imediatamente aplicado um curativo para que não morresse antes do tempo.

Para que os peixinhos não ficassem melancólicos haveria grandes festas aquáticas de vez em quando, pois os peixinhos alegres têm melhor sabor do que os tristes. Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nessas escolas os peixinhos aprenderiam como nadar alegremente em direção à goela dos tubarões. Precisariam saber geografia, por exemplo, para localizar os grandes tubarões que vagueiam descansadamente pelo mar.

O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. Eles seriam informados de que nada existe de mais belo e mais sublime do que um peixinho que se sacrifica contente, e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo quando dissessem que cuidam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria assegurado se estudassem docilmente. Acima de tudo, os peixinhos deveriam rejeitar toda tendência baixa, materialista, egoísta e marxista, e denunciar imediatamente aos tubarões aqueles que apresentassem tais tendências.

Se os tubarões fossem homens, naturalmente fariam guerras entre si, para conquistar gaiolas e peixinhos estrangeiros. Nessas guerras eles fariam lutar os seus peixinhos, e lhes ensinariam que há uma enorme diferença entre eles e os peixinhos dos outros tubarões. Os peixinhos, proclamariam, são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes, e por isso não se podem entender entre si. Cada peixinho que matasse alguns outros na guerra, os

inimigos que silenciam em outra língua, seria condecorado com uma pequena medalha de sargento e receberia uma comenda de herói.

Se os tubarões fossem homens também haveria arte entre eles, naturalmente. Haveria belos quadros, representando os dentes dos tubarões em cores magníficas, e as suas goelas como jardins onde se brinca deliciosamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam valorosos peixinhos a nadarem com entusiasmo rumo às gargantas dos tubarões. E a música seria tão bela que, sob os seus acordes, todos os peixinhos, como orquestra afinada, a sonhar, embalados nos pensamentos mais sublimes, precipitar-se-iam nas goelas dos tubarões.

Também não faltaria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que a verdadeira vida dos peixinhos começa no paraíso, ou seja, na barriga dos tubarões

Se os tubarões fossem homens também acabaria a ideia de que todos os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tornariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores até poderiam comer os menores. Isso seria agradável para os tubarões, pois eles, mais frequentemente, teriam bocados maiores para comer. E os peixinhos maiores detentores de cargos, cuidariam da ordem interna entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, polícias, construtores de gaiolas, etc.

Em suma, se os tubarões fossem homens haveria uma civilização no mar.

ANEXO B - Modelo de portfólio utilizado pelos professores para registrar suas atividades



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO
DIVISÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
AValiação DA FORMAÇÃO CONTINUADA 2015
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PORTFÓLIO

Formação Continuada dos Educadores dos CREIS em Artes e Educação Física 2014

Nome do educador (a): _____

Nome do CREI: _____

Município: _____

Área de atuação: _____

Turmas: _____

Formadoras: _____

SUMÁRIO**Introdução****Quem sou****Registro de Atividades desenvolvidas**

- Oficina de Contação de Histórias
- Oficina de Brinquedos e brincadeiras cantadas
- Oficina de Jogos dramáticos na educação infantil
- Conteúdo Abordado
- Anotações complementares
- Referências

ANEXO C - Plataforma Moodle SEDEC, espaço de apoio online à Formação Continuada

Moodle da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa

[ROSE MARY] Você acessou como ELIETE MATIAS - Formadora Arte (Sair)

Português - Brasil (pt_br) ▼

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

ROSE MARY

Mensagens

não há mensagens pendentes

Meus cursos

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CREIS

Todos os cursos ...



Meus cursos

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CREIS Professor: ELIETE MATIAS - Formadora Arte	Formação Continuada dos professores de Arte e Ed. Física que atuam nos CREIS.
--	---

Buscar cursos:

[ROSE MARY] Você acessou como ELIETE MATIAS - Formadora Arte (Sair)



ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CREIS

[ROSE MARY] Você acessou como ELIETE MATIAS - Formadora Arte (Sair)

Moodle SEDEC PMJP ► ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CREIS

Mudar função para... ▼

Participantes

Participantes

Atividades

Fóruns

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada ?

Administração

Ativar edição

Configurações

Designar funções

Notas

Resultado da aprendizagem

Grupos

Backup

Restaurar

Importar

Relatórios

Perguntas

Arquivos

Perfil

Meus cursos

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Programação

Fórum de notícias

FÓRUM DE APRESENTAÇÃO

Material de Estudo

RECNEIs

Estudo de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

2 Mai, 08:33

ELIETE MATIAS - Formadora Arte

Meio Ambiente mais...

16 Abr, 09:44

ROSE MARY

INÍCIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA mais...

Tópicos antigos ...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Atividade recente

Atividade desde sábado, 25 Junho 2016, 10:56

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

ANEXO D - Grupo fechado no Facebook para a socialização de nossas atividades na Formação continuada e do cotidiano profissional dos professores nos CREIs



