



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS - PPGAC

MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

**“TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DO TEATRO E
LETRAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS POSSÍVEIS”.**

ELAINE CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA

RIO DE JANEIRO

OUTUBRO/2009

ELAINE CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA

**“TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DO TEATRO E
LETRAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS POSSÍVEIS”.**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGAC como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Teatro – área de concentração: **Teatro Cultura e Educação** – (Linha de Pesquisa: Processos Cênicos em Educação).

Orientador: Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva

Rio de Janeiro, Outubro de 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC

“Transdisciplinaridade no ensino de teatro e letramento da criança na educação infantil: caminhos possíveis”

por

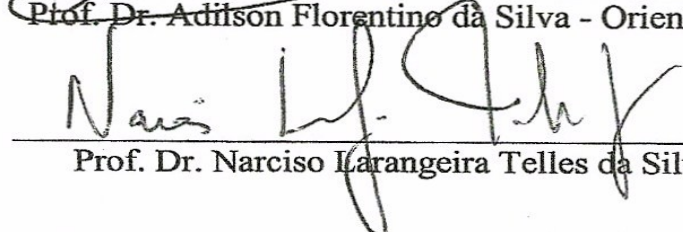
Elaine Cristina Rodrigues de Souza

Dissertação de Mestrado

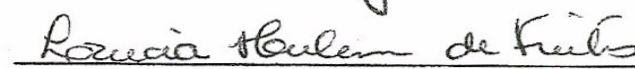
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva - Orientador



Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva



Prof.ª Dr.ª Lúcia Helena de Freitas

A Banca Considerou a Dissertação: APROVADA.

Rio de Janeiro, RJ, em 19 de outubro de 2009

RESUMO

Esse trabalho é um resultado decorrente de uma pesquisa-ação realizada na Educação Infantil numa escola pública da rede municipal de Nova Iguaçu no estado do Rio de Janeiro. Nesse texto apresento um estudo de práticas de incentivo ao letramento concomitante a práticas de ensino em teatro, na forma de jogo dramático. Nessa perspectiva tomamos como base a possibilidade de interação entre o ensino do teatro, a leitura e a escrita no processo de construção do letramento da criança estudante da educação infantil. Nesta proposta, a práxis de um transdisciplinaridade é o caminho para efetivação desse trabalho. Nesse percurso, verificamos, entre outras, a hipótese de que esse tipo de prática desenvolve a fixação e ampliação do vocabulário escrito e verbal, a capacidade de dar seqüência aos fatos, bem como de desenvolver a capacidade de leitura e a oralidade realizando uma iniciação da criança na faixa etária de cinco a seis anos de idade nos princípios da teatralidade.

Palavras-chave: Jogo - Educação Infantil - Letramento

RESUMEN

Este trabajo es el resultado debido a una investigación-acción realizada en el kindergarten en una escuela pública en el municipio de Nova Iguaçu, en Río de Janeiro. En este texto presenta un estudio de las prácticas para fomentar o letramento práctica concomitante de la educación en el teatro, en forma de juego dramático. Desde esta perspectiva asumimos la posibilidad de interacción entre la enseñanza de teatro, la lectura y la escritura en la construcción de los estudiantes de alfabetización de los niños de educación infantil. En esta propuesta, la práctica de la transdisciplinariedad es una manera para la realización de este proyecto. A lo largo de nuestra manera de ver, entre otras, la hipótesis de que este tipo de establecimiento de prácticas y se desarrolla la ampliación de vocabulario, escrita y verbal, la capacidad de dar continuidad a los hechos y desarrollar la capacidad de lectura y comprensión del estudiante secundario de la educación infantil y llevar a cabo una iniciación de los niños de cinco a seis años de edad en los principios de la teatralidad a través del juego dramático.

Palabras clave: Juego - Early Childhood Education – Letramento

S729 Souza, Elaine Cristina Rodrigues de.
“Transdisciplinaridade no ensino do teatro e letramento da criança na educação infantil : caminhos possíveis” / Elaine Cristina Rodrigues de Souza, 2009.
117f.

Orientador: Adilson Florentino da Silva.
Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Teatro – Estudo e ensino. 2. Educação de crianças. 3. Letramento. 4. Jogos na arte. I. Silva, Adilson Florentino da. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Artes Cênicas. III. Título.

CDD – 792.07

Dedico este trabalho a
Márcio Roberto Coelho dos Reis

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.”

1 Tessalonicenses 5:16-18

Agradeço primeiramente a Deus, causa primeira dessa minha conquista por ter concedido-me a graça de ter concluído este trabalho.

À Escola Municipal Vale do Tinguá e aos colegas de trabalho por ter me possibilitado a realização dessa pesquisa naquela Unidade Educacional.

Aos meus pais, Adelmo e Francisca, pelo estímulo, pelo apoio, pela confiança na minha potencialidade e pelo ensinamento da coragem e da fé.

Aos meus queridos irmãos Elásio, Eládson e Everton pela credibilidade em meu trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Adilson Florentino, por ter aceitado o convite para esta orientação, pelo incentivo e paciência durante a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PPGAC pela prestatividade e atenção.

Aos professores do PPGAC pelos ensinamentos e pelas intervenções!

Aos colegas de curso pela enriquecedora troca de experiências e estímulos.

Ao querido Márcio Roberto, maravilhoso, generoso e meu companheiro, que contribuiu integralmente comigo, que confiou neste trabalho e manteve uma estrutura possível durante esse período com sua credibilidade, atos, palavras e carinho, sem esse apoio dificilmente esse trabalho seria concluído. Muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS E TERMOS TÉCNICOS.....	XII
LISTA DE QUADROS	XIII
INTRODUÇÃO.....	14
1. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, TEATRO E LETRAMENTO.....	19
1.1 Os primeiros contatos da criança com a escola.....	22
1.2 O Teatro e a escola.....	31
1.3 Teatro: o jogo, criança e o texto	40
1.3.1 O jogo	40
1.3.2 A criança	47
1.3.3 O texto	49
1.4 O processo de letramento na Educação Infantil.....	52
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
2.1 O contexto da pesquisa.....	61
2.2 Uma escola do Campo.....	64
2.3 Tipologia da pesquisa.....	66
2.4 Os dados referenciados.....	69
3. JOGANDO COM AS LETRAS	71
3.1 Metamorfose.....	71
3.2 Poesia e jogo na Educação infantil.....	75

3.3 As cantigas de roda.....	80
3.4 Jogando com os clássicos da literatura infantil.....	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
6. BIBLIOGRAFIA.....	107
7. ANEXOS.....	114

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Foto: Criança atuando em jogo dramático projetado.....	45
Ilustração 2 – Foto: Turma.....	46
Ilustração 3 – Foto: Criança apreciando texto literário.....	50
Ilustração 4 – Foto: Projeto: Doce de jaca – escrita da palavra geradora.....	53
Ilustração 5 – Foto: Produção coletiva de texto.....	55
Ilustração 6 – Foto: Registro da poesia “A Bailarina” em argila.....	57
Ilustração 7 – Foto: Projeto Metamorfose I.....	61
Ilustração 8 – Foto: Roda de conversa.....	65
Ilustração 9 - Foto: Apreciando o Livro da Vida.....	66
Ilustração 10 – Foto: Projeto Metamorfose II.....	68
Ilustração 11 – Foto: Diálogo dos porquinhos projetados.....	74
Ilustração 12 – Desenho: Registro da poesia “O pato”.....	77
Ilustração 13 – Foto: Jogo Dramático – O pato.....	78
Ilustração 14 – Foto: Sapo de papel cartão.....	79
Ilustração 15 – Desenho: Cantiga de roda “Pai Francisco”.....	82
Ilustração 16 – Foto: Cantiga de roda “A linda rosa juvenil”.....	83
Ilustração 17 – Foto: Crianças atuando em cantiga de roda.....	84
Ilustração 18 – Desenho: Chapeuzinho Vermelho (personagens I).....	86
Ilustração 19 – Desenho: Os Três Porquinhos e o lobo.....	88
Ilustração 20 – Desenho: Chapeuzinho Vermelho (personagens II).....	93
Ilustração 21 – Desenho: Feiticeira adormecendo a princesa.....	94
Ilustração 22 – Desenho: A Bela Adormecida e demais personagens.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E TERMOS TÉCNICOS

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAB- Escolinha de Arte do Brasil

ECA – Estatuto da criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional

PPGAC – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

MEA - Movimento Escolinha de Arte

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

SEMIG - Secretaria Municipal de Informação Geográfica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relatório de avaliação individual (parte I).....	114
Quadro 2 – Relatório de avaliação individual (parte II).....	115
Quadro 3 – Relatório de avaliação individual (parte III).....	116
Quadro 4 – Relatório de avaliação individual (parte IV).....	117

INTRODUÇÃO

*“O educador não deve se abaixar até a criança,
mas elevar-se a ela, e ao seu modo de ver compreender as coisas”.*

Janusz Korzacz

Esta afirmação reflete, de certa forma a minha inquietação e inclinação para a pesquisa junto a estes pequeninos, a criança estudante da educação infantil, a qual comecei a investigar desde o período inicial de minha formação como professora na Escola Estadual Cristo Rei onde conclui o curso profissionalizante a nível médio do magistério. Aos quatorze anos, quando ingressei neste curso, seguindo a tradição de minha família materna de seguir a profissão de professora, despertei para o gosto e interesse de trabalhar como mediadora de construção de conhecimentos das crianças. A partir de então, prossegui com a formação através da licenciatura em Educação Artística com a habilitação em Artes Cênicas, e especialização em Ensino da Arte, continuando com o ingresso no curso de mestrado em teatro dialogando com o contexto da educação formal e culminando, dessa forma, na escrita deste texto.

Portanto, me percebi ao longo dessa trajetória como uma pessoa de teatro, mas também como uma educadora que sempre se integrou e se apegou aos motivos pedagógicos derivando dessa percepção o entendimento de que a escolha de um tema de pesquisa não constitui um processo arbitrário. Pois essa escolha se projeta numa trama densa onde são articulados os percursos e os percalços da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Logo, essa tessitura é alinhada no envolvimento com a pedagogia teatral. Assim, o corpus deste texto está embasado na possibilidade de interação entre o ensino do teatro e o estudo da aquisição da leitura e da escrita pela criança que inicia seu processo de formação escolar através da proposta do letramento. Para tanto, a pesquisa-ação foi o caminho proposto para efetivação dessa pesquisa já que propicia um trabalho transdisciplinar.

A transdisciplinaridade se refere ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e, sobretudo, além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual é necessário se conceber o conhecimento enquanto unidade. Segundo Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Por isso, utilizamos o referido termo por ter desenvolvido as práticas aqui descritas através da metodologia de projetos na qual é muito apropriada o trabalho transdisciplinar.

Nesse contexto utilizo a pedagogia de projetos para promover o encontro entre a aquisição da linguagem teatral realizada por crianças na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade, e a constituição de seu letramento. Pois a pedagogia de projetos além de representar uma via de transformação do cotidiano escolar que transcende a visão fragmentada dos conhecimentos bem como as práticas convencionais que poucas vezes conquistam êxito, propiciou e adequou o nosso trabalho pedagógico.

Nos nossos projetos os jogos dramáticos sempre estavam presentes visto que tido como conteúdo e recurso simultaneamente contemplavam nossa demanda de formação integrada da criança estudante da Educação Infantil. Entretanto, torna-se importante destacar que a utilização de jogos dramáticos não visava à formação das crianças enquanto atores dramáticos, mas a experimentar o fazer teatral de forma espontânea. Assim, as crianças tinham contato com os elementos constituintes do teatro

de maneira lúdica, se apropriando de processos criativos, comunicativos, artísticos e estéticos a ele pertinente.

Nosso trabalho consistiu em aulas diárias para crianças da turma do infantil 5, da Escola Municipal Vale do Tinguá e também em estudo, registro e (re) planejamento das aulas com base nas respostas das crianças e na reflexão sobre o processo observado. Desenvolvíamos nosso trabalho no turno da manhã onde as crianças entravam na sala às 07:00h e saíam às 11:00h. Nesse período nossas ações eram distribuídas no sentido de contemplar o currículo proposto para o ensino na Educação Infantil. O termo Educação Infantil designa o primeiro nível da escolarização básica, portanto não se refere à idéia generalizada de educação de crianças de uma forma geral, mas a um período distinto que compreende as idades entre 0 e 6 anos, a turma pesquisada era composta por crianças do último ano deste nível.

Para encaminhar o desenvolvimento desta dissertação, dividi o texto em quatro capítulos: no primeiro, **RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, TEATRO E LETRAMENTO**, inicio o estudo sobre a possibilidade de integração entre e os conteúdos abordados na Educação Infantil, Teatro e Letramento. Ressalto nesta etapa que não desenvolvemos um trabalho com o teatro formal na sala de aula, visto que essa metodologia ainda não é apropriada para esta faixa-etária. Em relação ao conceito de letramento é importante deixar claro que não está ligado diretamente ao processo inicial de alfabetização da criança, ao contrário o letramento é algo que permeia toda a vida das pessoas inseridas numa cultura letrada. Assim, no final do tópico, entro em contato com essas três categorias falando um pouco sobre o entendimento de cada uma delas terminando o capítulo estabelecendo esta relação.

O segundo, **O PERCURSO METODOLÓGICO**, discorre sobre o caminho trilhado na construção do trabalho bem como focaliza o meu olhar sobre o processo

vivenciado. Nele destaco, principalmente, a especificidade da escola situada no campo, ou seja, o que antes era chamada de escola rural. Aqui reconheço e apresento a situação de que mesmo inseridas nesse contexto diversificado as crianças apresentaram enormes progressos, que talvez nem tivesse sido alcançados se estivessem inseridas em outras escolas de perímetro urbano, visto que, geralmente, estas escolas compreendem um maior quantitativo de crianças e a relação espaço-ocupante diminui o que muitas vezes inviabiliza o trabalho que se pretende desenvolver.

No terceiro capítulo, JOGANDO COM AS LETRAS, contemplo as vivências realizadas na escola, interligando o texto a partir dos textos-base da literatura infantil como também através de textos de diversificados gêneros que nomeiam os projetos realizados com a turma com a qual trabalhei.

Os Projetos são conjuntos de atividades que permitem trabalhos com conhecimentos específicos, construídos a partir dos eixos de trabalho como o meio ambiente, valores, ética entre outros que se organizam para se obter o objetivo maior que é a construção da cidadania.

No contexto da Educação, esta prática possibilita o estabelecimento de relações diversificadas, ampliando idéias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Para tanto, torna-se necessário o estabelecimento do diálogo permanente com a realidade concreta, a problematização de situações cotidianas e a reflexão crítica sobre as nossas ações. Este capítulo trata mais diretamente das propostas de encaminhamento das aulas e da participação das crianças. Através dele podemos perceber que teatro e letramento são desenvolvidos de forma concomitante sem um estar a serviço do outro. Os textos-base são em forma de poesia, letras de música, clássicos da literatura entre outros gêneros. Mas, além do contato da criança com o texto-base elas também produzem seus próprios

textos ampliando sua visão sobre o texto escrito. Esse percurso se mescla com a descrição da condução de um processo pedagógico desenvolvido numa dada turma visto que a pesquisa-ação configura esse imbricamento.

De uma forma geral, ressalto neste trabalho a importância de dirigir um olhar diferenciado para a criança estudante da Educação Infantil, onde o trabalho pedagógico se divide entre o cuidar e o educar, antes tido apenas como espaço de cuidado. Apesar de que é necessário considerar também a especificidade dessa fase de escolarização com vistas a não considerá-la como uma fase preparatória da criança ao ingresso no ensino fundamental.

Enfim, considerando as reflexões que encerram esse texto dissertativo, penso que ao instaurar uma prática pedagógica dialógica onde tanto os processos quanto os produtos são considerados, conseguimos estabelecer um outro olhar sobre a relação entre a criança na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas através dos jogos dramáticos o que nos leva a compreender que esse nível de escolarização tem muita importância na construção de conhecimentos da criança e que as creches e pré-escolas não são espaços de preparação e ocupação da criança enquanto esta não ingressa no Ensino Fundamental como muitos ainda pensam, mas que são espaços que garantem um momento específico de construção de conhecimentos.

1. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, TEATRO E LETRAMENTO

Educar, podemos dizer, significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de movimentar-se e buscar e descobrir, de crescer, de progredir. E educar significa também aprender a lutar, aprender a intensificar a existência e cumpri-la com decisão e consciência. Educar, basicamente, é ajudar a assumir a vida; é levar o ser a procurar e a aspirar à verdade, a sentir e chamar a luz e a força encobertas nele mesmo; fazê-lo perceber a grande possibilidade que a vida é, o que com ela recebemos, e aprender, conscientemente, a querê-la, vivê-la, dá-la.”
Rolf Gelewski.

Neste primeiro capítulo objetivo apresentar as definições e considerações referentes à Educação Infantil, ao Teatro e ao Letramento bem como de estabelecer a possibilidade de relação entre eles. Assim, trago algumas discussões sobre o ensino do teatro e como ele pode ser efetivada como caminho para aprendizagem com base no referencial bibliográfico, exemplificada com práticas de sala de aula. Neste sentido procurarei também elucidar o percurso que ele vem desenvolvendo ao longo da história de seu ensino na escola.

Em primeiro lugar faço um estudo de como vem acontecendo, a inserção e evolução desse nível de ensino da Educação Básica: a Educação Infantil. Nesse sentido apresento a quem se destina esse ensino, seus objetivos e necessidades.

Em seguida, exponho o percurso realizado na história da Educação referente ao ensino de arte, que, por conseguinte diz respeito ao ensino de Teatro, Portanto, torna-se necessário recuarmos um pouco no tempo, a fim de podermos situar o momento em que ele passou a fazer parte efetivamente do sistema formal de ensino brasileiro,

principalmente em relação à sua inserção obrigatória na Educação Básica. Nesse sentido, ao falar em teatro não me detenho numa explanação sobre o teatro formal em si, considerando suas manifestações, história, teorias e técnicas, mas sim na contextualização do aparecimento e legitimação de sua inserção na educação formal.

O mesmo ocorre em relação à Educação Infantil. Faço um breve histórico de sua legitimação e do entendimento sobre a criança enquanto um ser de características e conhecimentos próprios que deve ser considerada em um momento presente e não ser vista como ser que ainda “virá a ser”, mas que já é. Ou seja, explano a idéia de criança como um ser co-construtora de conhecimentos, identidade e cultura. E, por isso, também participante da construção de sua própria vida e da vida daqueles que o cercam.

Na finalização do primeiro capítulo abordo as concepções relativas ao letramento enfocando-o como fundamental no processo de construção de aprendizagem da criança na Educação Infantil referente à leitura e escrita. Em relação ao letramento, apresento também a discussão sobre este termo que é por muitas vezes tido como sinônimo de alfabetização ou em outras vezes é considerado como algo que independe da alfabetização. Então, a partir desses esclarecimentos o tópico final do capítulo propicia um estudo sobre a relação entre os dois termos.

Diante da necessidade de correlacionar e desenvolver um trabalho pedagógico integrado a partir do teatro, da proposta de letramento e dos demais conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil decorre a necessidade de se ter uma postura transdisciplinar. Por isso desenvolvo a relação entre essas áreas de conhecimento através da pedagogia de projetos.

Na pedagogia de projetos é necessário elencar as atividades que serão desenvolvidas num determinado período geralmente curto, os conteúdos que serão explanados e o texto ou os textos-base que desencadearão os processos de ensino-

aprendizagem e a metodologia que será utilizada. Assim, optei por desenvolver o trabalho através da pedagogia de projetos por representar uma idéia de trabalho coletivo e integrado tanto da turma com a professora como dos conteúdos entre si.

1.1 Os primeiros contatos da criança com a escola

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor.
Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom?
É triste?
Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: ser, ser.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a?
Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Não quero ser. Vou crescer assim mesmo.
Sem ser. Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

A escola é o ambiente onde a criança estabelece suas primeiras relações sociais. A partir do ingresso na escola a criança estabelece vínculos diferentes dos que vinha desenvolvendo com os familiares, e se depara com a necessidade de requerer uma constante adaptação, pois se defronta com a diferença e com o desconhecido, passando a construir junto com o grupo o encontro com os meios e normas para a convivência e a produção coletiva.

Como na Educação Infantil a criança além de ter a primeira experiência escolar também inicia sua vida social fora do círculo familiar, do seu espaço conhecido defrontando-se com muitas novidades. Esse evento acaba se tornando um momento

especial tanto para a criança, como para o professor e os demais profissionais que atuam nesse processo, precisando garantir-se assim um ambiente adequado para o acolhimento e o conforto de todos nesse processo. Geralmente, ao ingressar na escola, a criança chega cheia de desejos, curiosidades, disponibilidade e naturalidade. O que acontece muitas vezes, principalmente em escolas mais tradicionais, é o tolhimento dessas características da criança devido à solicitação de um comportamento artificial que busca atender as necessidades impostas pela escola e não da criança. Porém, no sentido de se melhorar o atendimento à Educação Infantil já obtivemos muitos avanços, refletidos nos documentos normativos e regulamentadores que buscam atender as necessidades da criança nessa fase considerando suas peculiaridades. Entretanto, além de avanços na perspectiva de alcançar novos paradigmas essas necessidades ainda precisam ser contempladas na prática.

Ariès (1979) foi um dos pioneiros na afirmação de certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Antes a criança era vista com indiferença, não era percebida como um ser de necessidades próprias que diferem das necessidades do adulto.

A lei maior do nosso país, a Constituição Federal de 1988 determina no art. 208: *“O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV. Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”*. A partir de então, a Educação Infantil passou a ser dever do Estado, direito da criança e opção da família.

Com as respectivas promulgações da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil aderiu formalmente a uma concepção de criança como sujeito de direitos e detentor de potencialidades a serem desenvolvidas, respeitadas suas diferenças e especificidades, deixando o país em pé de igualdade, pelo menos, enquanto discussões com o debate consolidado em âmbito internacional, a

exemplo da Declaração dos Direitos Universais da Criança e do Adolescente (ONU, 1959) e Convenção sobre o direito das Crianças (ONU, 1989). No art. 227 da Constituição Federal encontramos a seguinte afirmação:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão”.

Assim, quando a Constituição Federal estabelece o direito da criança à educação desde os seus primeiros meses de vida corrobora para a valorização e entendimento da criança como sujeito de direitos e assegurando o atendimento das necessidades básicas da criança, seus interesses e seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual, ou seu desenvolvimento integral. Dois anos depois através da lei 8069/90 que institui o ECA, a legislação resgata, do ponto de vista jurídico, a cidadania e atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes e respeita as normas internacionais, orientado pelas diretrizes da ONU. Destaca-se na lei a criação de órgãos de deliberação política e fiscalização, como os Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares.

Outro avanço recente conquistado na área da Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988 ao ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, foi a promulgação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) que colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, houve o estabelecimento do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que garante recursos para o atendimento em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) em todo país, responsabilizando os municípios para fazer o atendimento prioritário a este nível de ensino ao receber diversos incentivos técnicos e financeiros provenientes

da União. Com todo esse aparato legal a garantia e a busca pela qualidade da educação dos pequeninos ganharam respaldo. Nesse sentido, referendamos a pesquisa de Passos (1995), como um estímulo para que o profissional que atua na Educação Infantil busque uma prática de qualidade nas instituições destinadas a atender às crianças de zero a seis anos sem perder de vista o processo de alfabetização como um fenômeno social relevante.

[...] é preciso reconhecer a importância da instituição pré-escolar no âmbito mais amplo da política educacional, para que se possa, assim, combater não só a inadequação de práticas estereis, sem fundamentação, principalmente quando se trabalha a alfabetização, como também as metodologias que se recusam a considerar as diferenças individuais, o currículo oculto e a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem escrita (PASSOS, 1995, p. 298).

Nessa perspectiva, o adulto que lida com as crianças de zero a seis anos de idade deve ter uma compreensão bem apurada de quem pensa que é a criança, pois é a partir dessa compreensão que se terá o resultado do trabalho pedagógico.

Ao considerarmos que a criança é co-construtora de conhecimentos, identidade e cultura destacamos a hipótese da reprodução como inadequada e abraçamos a defesa da autonomia. Nessa perspectiva, as crianças são entendidas como sujeito como descreve Malaguzzi (1993, apud DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 82):

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. A interação entre elas é uma experiência fundamental nos primeiros anos de vida. A interação é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si... A auto aprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimentos com os outros) das crianças, apoiadas por experiências interativas construídas com a ajuda de adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias que são parte de – coerentes com - os objetivos gerais da educação da primeira infância...Os conflitos construtivos [resultantes do intercâmbio de ações, expectativas e idéias diferentes] transformam a experiência cognitiva do indivíduo e promovem aprendizagem e desenvolvimento. Se aceitamos que todos problema produz conflitos cognitivos, então acreditamos que conflitos cognitivos iniciam um processo de co-construção e cooperação.

Nesse sentido, o ingresso da criança na Educação Infantil possibilita e propulsiona o espaço de relacionamentos que são importantes para que a criança estabeleça um sentimento de pertinência ao grupo e a capacidade de participação. É sabido que a criança constitui-se também na interação com o outro, por isso suas construções culturais internalizadas são externalizadas a partir da interação com o mundo e com os outros e suas ações são recriadas.

Apesar do avanço das pesquisas em relação às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil e em relação à criança, ainda hoje, na compreensão do que seja uma criança se concentram concepções diversificadas que reproduzem as contradições da sociedade contemporânea. Apesar da noção de infância vir mudando historicamente, entre muitos adultos, ainda há uma visão adultocêntrica do mundo que considera a criança como um ser em evolução, um ser em formação por excelência, que se tornará “alguém” quando crescer. Ou seja, tudo que é investido, ensinado e orientado para a criança é com vistas à educá-la para ser um “bom” e bem sucedido adulto. Trata-se de uma visão redutora, que percebe a criança como um “futuro adulto”. No entanto, outros já compreendem que o “ser criança” é algo bem mais complexo e completo, considerando que a criança também interage no tempo histórico e no espaço social, influenciando o meio onde vive e sendo influenciado por ele. Nessa perspectiva, Solange Jobim e Souza (2003) argumenta que:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro... a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo (SOUZA, 2003: 159).

Contextualizando a problematização do ensino nas instituições de Educação Infantil é necessário direcionarmos o olhar para a indagação referente a quais conhecimentos são construídos pelos seus estudantes e quais conteúdos são desenvolvidos, principalmente, no caso de nossa investigação, no que diz respeito ao teatro. A professora Ingrid Dormien Koudela (1990) incentiva esse cuidado ao lembrar que:

“No século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem. O modelo a ser atingido era mais importante do que a criança e as leis do seu desenvolvimento. A pedagogia contemporânea leva em conta a natureza própria da criança e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento. A idéia evolucionista do desenvolvimento infantil e o fato de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rousseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não só como condição transitória, de preparação para a vida adulta. Institui-se assim o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades”. (KOUDELA, 1990:18-19).

A educação em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado, foi reconhecida na Constituição Brasileira de 1988 como mencionamos anteriormente e reafirmada na Lei nº 9.394/96 através do seu art. 29. Ele estabelece a educação infantil como etapa inicial da escolarização básica, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Até mesmo a definição de Educação Infantil como categoria de ensino foi uma grande conquista, resultado de muitas lutas da sociedade civil. Esse avanço conseguiu transcender a idéia de que creches seriam apenas um local onde se deixavam as crianças enquanto os seus responsáveis trabalhavam fora de casa e passou a ser um espaço educativo. Isto implicou o reconhecimento de que os monitores de creches são também educadores exigindo-lhes uma formação adequada que correspondesse às necessidades da faixa etária atendida por estes.

Mas além de ser oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade a Educação Infantil deve ser oferecida também em pré-escolas para crianças de quatro a seis

anos de idade, nas quais os educandos são avaliados pelo acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem necessidade de promoção.

Essa forma de perceber esse nível de ensino transcende a idéia de que ao freqüentar as salas de Educação Infantil as crianças estão somente sendo preparadas para o ingresso posterior no Ensino Fundamental.

Como documento normativo específico desse nível de ensino temos acesso ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento oficial do Ministério da Educação. Nele encontram-se as bases, segundo seus idealizadores, que asseguram a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária, a fim de orientar sobre os aspectos mais importantes para um atendimento de qualidade na Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz a orientação para o desenvolvimento do ensino nesta fase de escolarização dividida em dois âmbitos de trabalho: o âmbito de experiência na Formação Pessoal e Social e o âmbito de experiência em Conhecimento de Mundo. O primeiro contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Já o segundo, contém eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Assim, o ensino de teatro pode ser contemplado no eixo movimento visto que nesta etapa de escolarização não estão referendadas as disciplinas.

Sobre o trabalho corporal com crianças este documento oferece instruções no item “movimento”, que se refere a *“uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”* (1998, p.15) podemos intuir a presença implícita de um

respaldo para o desenvolvimento da linguagem teatral neste item do documento, pois o mesmo aponta a importância da representação simbólica, do faz-de-conta e das brincadeiras de imitação no desenvolvimento cultural da criança e da sua capacidade estética.

Para atendermos às reais necessidades da criança é necessário entendermos que a infância é um fenômeno histórico. Assim sendo, foi a partir da ação dos homens que se produziu esta acepção. Porém, ainda em meados do século XIX a criança não tinha suas especificidades reconhecidas. Era considerada como um adulto em miniatura. Não existia a consciência, nessa época, da infância como um período diferenciado da vida do ser humano. Não atribuíam valor e importância à criança e esta vivia quase no anonimato.

Todas essas considerações referidas ao “ser criança” são importantes para atendermos e entendermos às necessidades desse público específico, estudantes da Educação Infantil. Por isso, me remeto a Rousseau, um dos pilares da Educação, que destaca no seu livro *O Emílio*, que se o adulto soubesse quais são os pensamentos, sentimentos e interesses das crianças, não iria impor os seus. Observando considerações feitas pelo filósofo o professor deve compreender que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça da criança, mas, por outro lado, deve saber também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento se construirá de forma espontânea. Nesse sentido, o educador deverá proporcionar a oportunidade do educando poder levantar situações problemas que estimulem o raciocínio, ao invés de carregar a memória com uma série de informações (ROUSSEAU, 2004).

Rousseau combateu várias idéias que prevaleciam há muito tempo com relação à Educação das crianças. Entre elas, a de que a teoria e a prática educacional, junto à criança, deveriam focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Ele também chamou

a atenção para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Como orientação do estudo desse autor, a criança não deve ser entendida como um adulto em miniatura. Assim, sendo a criança passou a ser percebida como dotada de características próprias com idéias e interesses diferentes, fazendo-se necessária a ultrapassagem do relacionamento rígido e imperativo mantido por muitos adultos em relação a ela.

Com suas idéias, Rousseau desmentiu que a educação é um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização, sem qualquer modificação, mas sim que ela é sujeito de sua própria construção. As aceções e atitudes foram mudando e na segunda metade do século XIX, com a grande expansão das relações internacionais e com o crescente processo de industrialização, iniciou-se a difusão das instituições de Educação Infantil.

Porém, por mais avanços que a oferta de ensino na Educação Infantil tenha alcançado, ainda percebemos que as instituições ainda não possuem infra-estrutura adequada para atender a demanda necessária bem como as salas comportam um quantitativo de crianças que inviabiliza muitas vezes o cuidado e o trabalho educativo. Isso acontece também devido ao número de instituições reduzidas que oferecem esse ensino, principalmente no que diz respeito a oferta pelo poder público tendo em maior número instituições privadas que nem todos têm acesso. Uma outra configuração que dificulta o bom atendimento da Educação Infantil a seu público destinado é a inserção de turmas de pré-escola inseridas em escolas do ensino fundamental que priorizam em suas diretrizes e iniciativas de melhoramento no sentido pedagógico e estrutural apenas as turmas do Ensino fundamental deixando as turmas de Educação Infantil sempre em segundo plano.

1.2 O Teatro e a escola

"A imaginação é mais importante que o conhecimento".

Albert Einstein

O presente tópico pretende procurar as relações entre teatro e educação para aproximar os objetivos do teatro na escola. Considerando-se o contexto ocidental da educação e da inserção do teatro tomemos como referencial o autor Richard Courtney (1980) que logo no início de *Jogo, Teatro e Pensamento*, afirma que a característica essencial do homem é sua imaginação e que a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza, acrescentando que se faz necessário atuar para podermos conviver com nosso meio, compreendê-lo, e realizarmos as trocas de aprendizagens, informação, conhecimento, cultura e sentimentos.

Tendo em vista esta contribuição de Courtney, à valorização da imaginação corroboramos esta idéia com a epígrafe que abre o tópico de autoria de Albert Einstein. Pois assim como a imaginação é a base para a dramaticidade que leva à construção e reconstrução de conhecimentos evidenciamos o teatro como fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Segundo Courtney, a dramatização se inicia na infância, logo quando a criança entra em contato com o mundo externo jogando com este até que possa compreendê-lo e que esse processo permanece de maneira interna, quase automática, na vida adulta quando se passa a jogar dramaticamente com a própria imaginação. Ainda segundo o autor, podemos utilizar o teatro e os jogos com finalidades voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A obra supracitada demonstra que ao longo da história ocidental há registros da utilização do teatro como entretenimento, expressão cultural, transmissão de

informações para doutrinação religiosa ou reflexão política, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica e ferramenta pedagógica. Também remonta aos primeiros registros da presença da arte na educação ocidental que se encontram na civilização grega e que neste sentido percebia e valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura, ou seja traz um estudo importante sobre o teatro e a educação. Courtney (1980, p. 42) afirma que “a formulação da idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook”. Este através do livro *The Play Way* (1917) difunde seu método no qual privilegia a construção de cenas através da improvisação de ações e diálogos procurando estabelecer relações entre os conteúdos de diversas disciplinas. A partir desse método outras idéias foram surgindo e outros pesquisadores influenciados por Cook desenvolveram suas concepções com publicações de novas obras como é o caso de Winifred Ward que escreve *Criative Dramatics* que influenciou também as posteriores abordagens dramáticas nas escolas dos Estados Unidos que passaram a valorizar a imaginação, o pensar e a iniciativa criativa e independente.

Porém, segundo JAPIASSU (2001, p. 23) “o teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento de ‘criatividade’”. Sendo assim, muito se tem de avançar no sentido de sua autonomia, embora desde Cook (1917) até os dias atuais tenha feito um percurso bastante evolutivo. No Brasil passou a fazer parte efetivamente do sistema educacional no que se refere à sua inserção na Educação Básica, sob a denominação de Educação Artística, sendo visto muitas vezes como algo de inferior importância dentro do currículo escolar. Uma possível hipótese para essa subestimação pode ser levantada se retrocedermos na História e observarmos o início oficial do ensino de arte no Brasil,

pois a educação artística apareceu formalmente nos currículos em 1816, com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, e da Academia Imperial de Belas-Artes, ambas na cidade do Rio de Janeiro, embora seguindo modelos europeus, a mando de D. João VI.

Nessa escola, que tinha um caráter elitista, por ser privilégio das classes dirigentes, a grande tônica era o desenho e a valorização da cópia. Após a proclamação da República a Academia Imperial de Belas-Artes passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. Foi nesse período que se propagaram as idéias de Jean Jacques Rousseau que foram impulsionadas através do movimento Educação Ativa organizado pelo pesquisador norte americano John Dewey, da Columbia University.

Um dos principais divulgadores do *escolanovismo* ou *Escola Nova* no Brasil foi o educador baiano Anísio Teixeira que propunha medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendia a experiência do aluno como base para o aprendizado. Professores brasileiros foram influenciados pelas propostas do Movimento da Escola Nova que apresentavam novas idéias a respeito do ensino de arte como parte dos currículos das escolas que se contrapunham às práticas tradicionais. Posteriormente, a partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma educação através da arte (Read, 1977), o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente *instrumental*, isto é, como “ferramenta”, “instrumento” ou “método” para o ensino de conteúdos extrateatrais. A “educação através da arte”, foi expressão cunhada por Herbert Read¹ e se popularizou sendo atualmente abreviada como Arte-Educação. O autor, em sua obra, formulou a tese da arte como base para a educação. Portanto, o pensador inglês,

¹ Herbert Read por intermédio de seus estudos sobre a educação através da arte, apresentou concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação infantil defendendo a idéia de espontaneidade e livre-expressão na atividade artística infantil.

proporcionou a primeira diretriz da Arte-educação, quando propôs o seu paradigma de “educação através da arte”.

Foi a partir de então que o papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado, principalmente depois da difusão das idéias de uma educação “pedocêntrica”, ou seja, a criança como centro do processo educacional que foi originada com Rousseau. O filósofo enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. (COURTNEY, 1980).

Como a repercussão do movimento também teve rebote no Brasil, propiciou a existência do Teatro-Educação, propriamente dito, que começou a existir no país nessa mesma época, a partir da segunda metade do século XIX.

Pesquisas desenvolvidas nesse período, em vários campos das ciências humanas, trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, o processo criador e expressões artísticas. Nesse período surge o MEAB - Movimento Escolinhas de Arte do Brasil² que apresentava a idéia de enxergar a arte como expressão.

No Brasil, embora o ensino de arte não fosse obrigatório nas escolas de educação básica, no período do Estado Novo precisamente em 1942 foi instituída a obrigatoriedade do Canto Orfeônico em nível nacional, em conformidade com o projeto nacionalista do regime. A obrigatoriedade do canto orfeônico para algumas escolas do país era um projeto de educação musical que procurava difundir idéias de civismo de acordo com a ideologia política vigente.

Aproximadamente em 1950, o ensino de música começou a fazer parte do currículo, mas teve pouca projeção. As aulas se limitavam ao canto orfeônico, a

2 O Movimento Escolinhas de Arte no Brasil foi influenciado pelas idéias do filósofo inglês Herbert Read, que “em sua teoria de uma educação pela arte, discute a questão do objetivo da educação, cuja base deve residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade” (BIASOLI, 1999, p. 63)

memorização dos hinos patrióticos e as aulas de solfejo. Nos restringindo ao termo Teatro-Educação podemos perceber que deste a década de 1950 tinha a existência de projetos que reivindicavam a legitimação como categoria de ensino

Ainda assim, nas práticas pedagógicas, a presença do teatro no currículo escolar estava presente sempre ligado apenas às celebrações de datas comemorativas e festivais. Porém, como resultado da militância dos professores que lutavam pela legitimação do ensino do teatro, foram criados cursos profissionalizantes de teatro regulamentados em 1965 com a lei federal nº 4641/65. Várias foram as reivindicações desses militantes, principalmente no ano de 1970, dentre as quais a solicitação da Arte Dramática no currículo oficial de ensino, como disciplina e não mais como prática educativa.

Como conquista dessa luta, em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que introduziu a disciplina Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º Graus³. Segundo Koudela (1986) o surgimento dessa lei abalou a estruturação ainda frágil das iniciativas pela legitimação do ensino do teatro, pois ele seria ministrado como Educação Artística, junto com artes plásticas, música e dança durante cinquenta minutos por semana. Por isso, muitos professores que lidavam com as linguagens artísticas questionaram os efeitos dessa lei na prática como também a necessidade de formação específica para cada linguagem. Estes professores alegavam que a polivalência ficava reforçada implicando a exigência de professores com habilidades e conhecimentos em todas as linguagens artísticas fazendo com que fosse gerada uma distância entre a obrigatoriedade da Lei 5692/71 e a situação real da época. A referida lei exigia em todo Ensino Fundamental e Ensino Médio, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. No entanto, não havia cursos universitários para a formação de

³ A nomenclatura atual de acordo com a LDBEN (1996) para os correspondentes desses níveis de escolaridade é Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

professores de Arte. Os primeiros especialistas nessa área só foram formados pela Escolinha de Arte do Brasil.

Para apaziguar essa dificuldade, o governo federal criou em 1973 um curso com a finalidade específica de preparar professores de Educação Artística. Através da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação, no Parágrafo Único, ficou estabelecido que o professor do Ensino Fundamental não precisaria ser um especialista em determinadas divisões de arte, cabendo-lhe a apresentação global das linguagens artísticas.

Nesse ínterim, surgem os cursos de licenciatura curta na área, com duração de dois anos, compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país com a intenção de preparar professores para atuar em aulas de música, teatro e artes plásticas.

Desde a promulgação da Lei 5692/71, a qual instituiu a presença obrigatória da Educação Artística no currículo de Ensino Fundamental e Médio, o ensino do teatro foi se efetivando precariamente nas escolas de educação básica devido ao caráter polivalente da Educação Artística. Para muitos pesquisadores a promulgação dessa lei contribuiu para a mutilação da ação dos professores pois modificava radicalmente o cotidiano, tirando-os de suas especialidades e direcionando-os para a polivalência.

Mesmo tendo sido incluída no currículo escolar em 1971, a Educação Artística era considerada “atividade educativa” e não disciplina. Essa lei dizia no seu artigo 7º que: *“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”*. A partir dos anos 80 o debate sobre a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas se intensificou abrangendo professores de artes de todo o Brasil.

Então, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal e a partir daí intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de refazer a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Nesse processo de construção foram analisadas várias versões. Inúmeros educadores realizaram manifestações e protestos contestando uma das versões desta nova lei que retirava a obrigatoriedade do ensino de arte. Então em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394/96 revogando as disposições anteriores e considerando a Arte como disciplina obrigatória na educação básica ficando vigente até os dias atuais. Esta lei garante que o ensino da arte deve ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, ampliando as possibilidades do ensino do teatro nas escolas.

Dessa forma, a disciplina de Arte tornou-se obrigatória na Educação Básica. Com isso, ela começa a construir-se na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios, ligados à cultura artística, e não apenas como “atividade educativa”, conforme vigorava na LDBEN anterior (5692/71). A atual LDBEN no art.26 parágrafo 2º diz que: *“O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”*.

Então só a existência dessa lei não garantia o oferecimento do ensino de arte de qualidade nas escolas. Por isso, no intuito de diminuir a distância entre o que preconiza a LDBEN e as práticas nas escolas foram criados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que são referências para a organização de conteúdos curriculares. Os PCNs foram considerados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer nº 03/97 como “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório” que constitui um referencial para as ações do MEC (Ministério da Educação e do Desporto) com respeito à Educação Básica. De acordo com os PCNs -Arte essa área de conhecimento tem um papel central na formação do aluno e desempenha um papel tão importante quanto as demais áreas do conhecimento, pois propicia o desenvolvimento do pensamento

artístico e da percepção estética que são fundamentais para o aprender. Nesse documento há proposições de conteúdos, avaliação e objetivos do ensino de arte.

Confrontando, porém, a realidade atual do ensino e os PCNs – Arte, percebemos um re-direcionamento do ensino de Artes voltado para o resgate dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística. Vemos que neste documento a orientação ao ensino de arte é dada de forma a abranger as quatro linguagens artísticas, dentre as quais, o teatro. Nesse contexto, o ensino do teatro se refere a uma prática pedagógica importante ao desenvolvimento da representação do mundo com significado e da apropriação do conhecimento artístico e estético.

Contudo, embora a última LDBEN tenha propiciado a elaboração de um documento que tentasse orientar e regular a prática dos professores que atuam nas escolas, os documentos não garantem por si só um ensino de artes que atenda às expectativas, principalmente nas linguagens em que o professor não tem total domínio. Isto quer dizer que o trabalho pedagógico deve se constituir numa práxis, reflexão-ação-reflexão, onde o referencial teórico influencia o trabalho, mas não garante sua efetividade a não ser que se garanta essa dinâmica.

No Brasil, a sistematização do teatro na educação se intensificou com a contribuição das pesquisas desenvolvidas, por intermédio da Pesquisadora Ingrid D. Koudela, que traduziu e desenvolveu os primeiros estudos a respeito dos jogos teatrais, a partir do direcionamento realizado para as abordagens da pedagogia teatral, embasadas nas idéias pioneiras de Viola Spolin que, em seu estudo *Improvisação para o teatro*, propõe uma metodologia por meio de jogos teatrais. Isso nos remete ao recorte do teatro enquanto jogo, pois, desde então, a produção acadêmica realizada no sentido da pesquisa das práticas de ensino da linguagem teatral nas escolas que apontam para este recorte se intensificou. Nesse sentido, as pesquisas que vêm discutindo a concepção do Teatro-Educação revelam que o uso dos jogos é importante aliado nas vivências e

experiências para a compreensão e reflexão sobre as formas de representação humana. No contexto da formação educacional, o ensino do teatro possibilita que a criança se aproprie de seu corpo e seus movimentos ampliando seu repertório de atitudes de ações e reações. Nessa perspectiva, deve valorizar mais o processo, que é justamente o responsável pelo desenvolvimento tanto da criatividade, como da expressão, da qualidade de convivência grupal e da construção da autonomia. Dessa forma, o produto torna-se uma consequência, que vai apresentar uma qualidade correspondente ao processo desenvolvido. Um bom processo leva a um bom produto, certamente. E, se o teatro permite ao sujeito observar-se, se ele apresenta as mais diversas formas de relação favorecendo o conhecimento do sujeito e das relações que se estabelecem na sociedade, então ele é, por natureza, educativo. Por isso, contribui na construção do conhecimento sobre as relações, sobre o próprio ser humano.

Ainda sobre a relação dicotômica que se faz entre produto e processo, é importante se afirmar que o objetivo do teatro na escola, não é a formação de atores, nem a produção de obras de arte. A revisão bibliográfica e a observação da realidade demonstram que o teatro na escola geralmente ainda é utilizado com a finalidade de ilustração de festinhas e exposições escolares em festividades de datas cívicas e eventos. Porém, entendemos que usar as práticas teatrais na escola com a única finalidade de repetir e encenar as situações criadas pelos professores é antieducativo: primeiro porque a criança fica numa posição passiva sem autonomia e sua expressão fica submetida ao comando do adulto que lhe diz sempre o que fazer propiciando a possibilidade da criança se transformar numa “marionete” em suas mãos. Isso pode desencadear, inclusive, a sensação de incapacidade por achar que é a professora quem tem que dizer como, onde e por quê de tudo o que deverá fazer. Segundo, porque esse tipo de condução pode reprimir a criatividade da criança, base da linguagem artística.

1.3 Teatro: o jogo, criança e o texto

*“Junto com a criança constrói-se
uma sabedoria e vivencia-se uma
partilha emocional.
E disso cresce
o indefinível conhecimento da vida
que constitui para a criança uma
educação no mais completo
sentido da palavra..”*

Peter Slade

Compartilharei neste tópico uma compreensão do teatro enquanto jogo que ao estar presente na escola contribui com a formação discente. Nesse caminho, iremos perpassar por algumas acepções que dizem respeito à linguagem e a ludicidade já que a valorização e o reconhecimento do lúdico como condição ontológica do homem vem sendo defendido por diferentes pensadores tanto no âmbito da educação quanto no da arte. Nesse sentido, elegeremos o corpo como potencial de manifestação do jogo. Outrossim, a infância pode ser entendida como um período natural do desenvolvimento humano ou como uma condição existencial. Neste trabalho será entendida da segunda forma.

1.3.1 Jogo

O teatro tem sua origem no jogo, e no jogo em si, encontramos a característica da representação. Fontes bastante remotas apontam a existência de ações dramáticas em ritos e rituais, religiosos e fúnebres, em cultos e representações sagradas dos povos primitivos. Com o tempo o jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores, pesquisadores, como decorrência da sua importância para a criança e da constatação de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A Educação Infantil configurou-se como o

espaço natural do jogo e da brincadeira e tem favorecido a compreensão de ensino e aprendizagem. Em *Homo Ludens* Johan Huizinga diz que:

“O jogo é uma função da cultura, como um elemento existente antes da própria cultura. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são marcadas pelo jogo. Na criação da fala e da linguagem, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por trás da expressão abstrata se oculta uma metáfora e metáforas são ‘jogos de palavras’ (HUIZINGA, 1980).”.

A presença do jogo também é identificada na teoria piagetiana que reflete as contribuições para o desenvolvimento cognitivo infantil. Jean Piaget, biólogo, psicólogo e educador suíço, dividiu a evolução do jogo na criança em três momentos: O *Jogo de exercício sensório-motor* que já se dá nos primeiros meses de vida da criança onde o conhecimento é constituído por impressões que chegam ao organismo por meio dos órgãos dos sentidos e do aparelho motor, nesta fase não existe ainda para criança representações, ou seja, imagens mentais dos objetos que a cercam. Como exemplo citamos a experimentação realizada pelo bebê ao tocar objetos para senti-los e assim se satisfazerem. Esses jogos podem ser observados acontecendo nas turmas mais novas das creches de instituições educativas.

O segundo momento diz respeito ao *Jogo simbólico* que se apresenta com mais frequência dos 02 aos 06 anos de vida, aproximadamente, contempla as crianças que pesquisamos para a escrita desse texto dissertativo, embora já estivessem no final desta fase por isso já distinguem a fantasia do real, podendo já dramatizar a fantasia sem que acreditassem nela.

Neste momento da fase do jogo da criança há um significativo progresso tanto na capacidade intelectual de representar o mundo quanto na linguagem apresentada pelo seu desenvolvimento que marca o início da transição do egocentrismo para a socialização. Nesta fase a percepção da criança é aguçada, o real é assimilado e a criança se identifica com ele e tenta representá-lo através do jogo.

É por último que aparece o *Jogo de regra* que se inicia aproximadamente aos 06 anos, mas que é mais evidente dos 07 aos 12 anos. Essa fase sucede o momento em que as crianças pesquisadas se inserem embora algumas poucas já a tenham alcançado. É a etapa que Piaget chama esta fase de período operatório concreto. Nele o pensamento da criança conquista a maleabilidade que não possuía antes, sendo capaz de operar mentalmente com esquemas de ação que até o momento eram apenas representadas. Piaget considera a fase do jogo de regra um momento bem significativo à evolução do pensamento por ser complementação e culminância das fases anteriores.

É com base nesses estudos que fizemos questão de desenvolver um trabalho com teatro na Educação infantil através dos jogos. Pois além de tudo acima colocado “*o teatro também é fundamental na oralidade, favorecendo uma elaboração do pensamento mais aprimorado e de boa fluência, uma vez que a criança se sente segura do que fala e como fala*” (BRASIL, 1997). Na Educação Infantil esse desenvolvimento é bastante proporcionado através dos jogos. Porém, devem ser vivenciados atendendo a uma seqüência e graus de dificuldade, já que o praticante vai, aos poucos, desenvolvendo suas habilidades de interação, expressão e de resolução de problemas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte confirmam estas afirmações. Encontramos neles os seguintes argumentos sobre o teatro na educação ao dizer que esta representação artística:

é, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. [...] ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. [...] As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência

democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética que faz parte das culturas humanas (BRASIL, 1997, p. 83-84).

Atentando para as peculiaridades da criança da Educação Infantil, percebemos que uma delas é o fato de que gostam da repetição, ou seja, ao terem contato com um jogo e sentir prazer com ele querem jogá-lo várias vezes até ter suas necessidades satisfeitas.

Walter Benjamin, (1992) considera que a faculdade mimética é importante para a criança, pois, quando ela brinca, “[...] não só a fazer de comerciante ou de professor, mas também de moinho de vento ou um comboio” (1992, p. 59), reorganiza o brincar no imaginário sem perder a utilidade real do objeto. O sociólogo e filósofo afirma, ainda, que existe uma “[...] lei fundamental que, antes de todas as regras ou leis particulares rege a totalidade do mundo do brinquedo: A Lei da repetição” (1984, p.74), assim, para a criança a repetição é a melhor parte do jogo, pois cada vez que joga é como se fosse a primeira vez, precisando brincar várias vezes, vivenciando todas as repetições para aproveitar cada momento como se fosse único, renovando a experiência vivida, como o adulto que relata situações passadas e, depois disso, sente um profundo alívio.

Ratificando nossos estudos buscamos as contribuições teóricas das pesquisadoras Fusari e Ferraz (1992,1993) que atentam para a peculiaridade do processo de construção em arte realizado pela criança alertando que “*compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela o faz*”. (FERRARI & FERRAZ, 1993:55).

Na Educação Infantil, por se tratar de uma fase em que a criança está no início de sua escolarização e que possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada através dos jogos de faz-de-conta é interessante aproveitar essa pré-disposição e encaminhá-la de forma consciente para que

a criança possa ir se apropriando da compreensão e conquista da linguagem teatral tendo respeitadas, obviamente, sua espontaneidade e suas características psicológicas como bem recomendam Fusari e Ferraz:

“No caso de crianças e jovens, é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do *fazer e apreciar a arte*. E saiba também propor atividades que propiciem vivências de ensino e aprendizagem dos mesmos, considerando tanto os mais simples como os mais complexos. Para isso o professor deve estar atento às características da faixa etária, interesses e ‘direitos’ culturais artísticos de seus alunos, no mundo contemporâneo. Ele é o mediador de conhecimento em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes com os novos saberes a serem aprendidos”.(FUSARI e FERRAZ, 1993:20).

O uso da linguagem mediando e constituindo percepções permite a instauração do pensamento lógico. *“Afeta o processo de memória permitindo ao homem desligar-se da experiência imediata e, utilizando signos e instrumentos mnemônicos, organizar o material a ser lembrado, ampliando incomensuravelmente o volume de informações que se mantém registrado, e submetendo-o, em larga medida, ao controle da vontade do sujeito”*. (ROCHA, 1994: 28).

Ao falarmos que desenvolvemos um trabalho em teatro com as crianças geralmente as pessoas associam à idéia de espetáculo teatral, encenação ou lugar teatral. Entretanto, há metodologias específicas para o trabalho pedagógico nessa fase de escolarização. Uma forma de teatro que contempla a prática infantil é o jogo dramático. Slade (1978) dividiu o jogo dramático em duas formas diferenciadas, o jogo pessoal que é desenvolvido a partir dos impulsos corporais e o jogo projetado onde a ação parte de um objeto animado pela criança, como um boneco, qualquer brinquedo ou objeto. Os dois jogos podem ser combinados.

Segundo o autor *“O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.”* (SLADE, 1978, p.17). Além disso, considera que o jogo dramático não pode ser considerado como o teatro formal, propriamente dito, onde há um grupo que é

público outro que é ator. No jogo dramático todos participam simultaneamente sem a preocupação de mostrar para alguém ver.



ILUSTRAÇÃO 1. Foto: Criança atuando em jogo dramático projetado.
Fonte: acervo pessoal.

O jogo pessoal se desenvolve à medida que as crianças vão se apropriando do controle de seus corpos. Atuando neste tipo de jogo as crianças ampliam a extensão de seus vocabulários para comunicar suas idéias, sentimentos e pensamentos. No jogo pessoal as crianças experimentam personalidades criando várias formas de atuar com o próprio corpo. Já no jogo projetado as crianças também criam falas para as formas animadas se projetando nelas como se aquelas formas representassem o personagem que ela própria gostaria de fazer elas exteriorizam o diálogo interno que têm consigo. Assim as crianças atribuem alma, vida às formas daí a derivação da palavra animadas que vem de *anima* que significa sopro vital.

Como na Educação Infantil a criança necessita de contato com os objetos e com os outros corpos, ou seja, do movimento através do qual regula o seu tônus é necessário

que se tenha no ambiente escolar os seguintes materiais a exemplo: baú, cesto com variados objetos, brinquedos, tecidos ou roupas para que elas se sintam mais à vontade para realizarem os jogos para poder produzirem um conhecimento sensível.

Vale ressaltar também que a abordagem do autor Peter Slade recebe uma mesma nomenclatura para uma abordagem diferenciada proposta por um outro autor, Jean Pierre Ryngaert que também discute o exercício do teatro através do jogo dramático porém com uma outra concepção. Além desses, existe o entendimento também de Jogos Teatrais propostos inicialmente pela americana Viola Spolin e difundidos no Brasil por Ingrid Koudela pesquisadora da USP. No entanto, optei por tratar da abordagem de Peter Slade nesse texto pela adequação de sua proposta às crianças da Educação Infantil.



ILUSTRAÇÃO 2. Foto: Turma em jogo projetado.
Fonte: acervo pessoal.

A ilustração 2, acima, retrata a participação das crianças em um jogo projetado. Nele estão utilizando sapinhos confeccionados por elas próprias com papelão e palitos de churrasco. Através de um jogo como esse, principalmente quando é realizado em

grupo possibilitando trocas, as crianças legislam, criam seus próprios critérios para estabelecer a movimentação no espaço e a seqüência das falas, ou seja, desenvolvem sobretudo, a autonomia nas decisões. Além disso, trazem para o personagem projetado as suas vivências pessoais falando coisas, inclusive, que gostariam de ouvir ou trazem conflitos que as estão incomodando internamente, tendo a possibilidade de resolvê-lo através da projeção.

1.3.2 A criança

A criança se expressa, assimila conhecimentos e constrói a sua realidade quanto está praticando alguma atividade lúdica. Ela também espelha a sua experiência, modificando a realidade de acordo com seus gostos e interesses. Segundo Dohme (2003, p. 11):

“Separar o aprender do brincar tem a anuência da maioria dos pais, sendo que alguns se afligem quando seus filhos trazem para casa indícios de que brincaram na escola, sem se preocuparem em procurar saber se isto foi uma estratégia de ensino, ou prazeroso na vivência da criança”.

A situação apresentada por Dohme é bem recorrente com os pais das crianças com as quais desenvolvo meu trabalho todo início de ano. Eles ainda acreditam que o aprendizado das crianças deve estar vinculados a um fazer incessante com vários deveres de casa, como apreço também à “disciplina” o que significa para muitos deles que a criança deve ficar “quietinha”, obediente, comportada e bem atarefada com o caderno recheado de exercícios e atividades escritas, pois, dessa certa forma, eles ficam com uma sensação de tranquilidade com relação à formação educacional dos seus filhos.

Minha intervenção para desmistificar essa visão é realizar uma reunião de pais logo no início do ano letivo onde eles colocam seus desejos, expectativas e como acreditam que seja uma boa escola e a partir do que falam apresento o plano de trabalho

e peço ajuda para eles na condução do processo. Apesar de ficar entendido o que é discutido, durante o ano letivo alguns pais ainda insistem em fazer certas cobranças oriundas mesmo de suas experiências educacionais, afinal eles gostam de acompanhar o que está sendo desenvolvido, mas sua ansiedade só é satisfeita quando visualizam produtos acabados. No entanto ficam tranquilos posteriormente, ao final do ano letivo, dizendo que a criança está “quase lendo”, ou seja, a visão utilitarista quase sempre permanece.

Ainda sobre a criança e sua cognição, é importante enfatizar que a sua realidade tal qual ela é, mas desenvolve o pensamento investigativo sobre essa realidade, em um processo de compreensão qualitativa do meio circundante. Nesse sentido, o mundo da fantasia e da imaginação criativa são espaços onde a liberdade tem inicialmente a sua realização no mundo virtual antes de se tornar realidade concreta.

O entendimento de que a criança transita livremente entre o mundo da fantasia e o real é parte da contribuição da teoria de Vygotsky (1984, 1987) para a compreensão do desenvolvimento humano. Em seus estudos ele enfatiza o papel da aprendizagem e da linguagem nesse desenvolvimento. Em *A formação social da mente* Vygotsky defende que a criança ao participar do jogo de faz-de-conta experimenta diferentes papéis e situações que propiciam seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nessa mesma obra Vygotsky chama a atenção para a brincadeira ao afirmar que "*a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade*" (p.117). Na visão do teórico, o faz-de-conta cria uma *zona de desenvolvimento proximal*⁴ que favorece e permite que as ações da criança superem o desenvolvimento real já atingido permitindo-lhe novas possibilidades de ação sobre o

⁴ A zona de desenvolvimento proximal – ZDP é um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky. Ela é definida como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio, o que leva à consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

mundo. Por isso, os sinais, gestos, objetos e espaços explorados no jogo valem e significam além do que aparentam ser.

Vygotsky também salientou a importância do desenvolvimento da criatividade para a ampliação do desenvolvimento cognitivo, uma vez que esta encontra soluções diante do inusitado, mediante a combinação de elementos já existentes no cérebro. Ele consagrou esses aspectos de sua teoria através de estudos e pesquisas, e a partir, também, de observação e análise de crianças em atividades de jogo. Portanto, para a teoria *sócio-histórica* de Vygotsky, o jogo faz parte do desenvolvimento infantil por atuar na *zona de desenvolvimento proximal* da criança, significando um desafio e praticado coletivamente, de modo a estimular as funções cognitivas e de representação. Assim, a concepção de infância está relacionada ao contexto sócio-histórico

1.3.3 O texto

Ao falarmos de texto estamos tomando aqui o sentido ampliado que abrange o texto oral, gestual e escrito. Por isso, também trouxemos para este texto a discussão sobre letramento. Segundo o lingüista Elié Bajard (2007), não podemos enquanto educadores trazer somente para nós a responsabilidade do início do letramento. Ele diz que desde o primeiro encontro com o livro a criança tenta dar significado a esse objeto. A atividade de compreensão pode iniciar-se desde os primeiros anos de vida, por isso a criança não precisa esperar o domínio do alfabeto para iniciar suas operações de busca do sentido.

Porém, o que ocorre na prática é que em muitas escolas os educadores imaginam e estabelecem uma seqüência formulada pelo adulto de apropriação da leitura e da escrita, acham que as crianças primeiro têm que aprender as vogais, depois juntá-las a consoantes, ter contato com as famílias silábicas, formar palavras, depois frases,

textos pequenos e depois ser apresentada aos livros, mas as pesquisas modernas demonstram que o conhecimento efetivo não se constrói dessa maneira.

Como já lecionei em outros anos de escolaridade com crianças mais velhas observei bastante diferença entre a predisposição para a escrita. Na Educação Infantil não percebo as crianças tolhidas como percebo em outros níveis de escolarização que se sucedem. Via muitas vezes crianças com bastante medo de arriscar, de escrever, de criar hipótese de escrita se sentindo inseguras e temendo escrever errado. Talvez se as práticas desenvolvidas em todos os níveis valorizassem a participação do corpo na aquisição da leitura e da escrita do texto, o resultado pudesse ser diferente.

Acredito que o comportamento de medo perante os desafios da leitura e da escrita que observamos em crianças maiores se deva ao fato de ser acostumadas a um tipo de educação mais cinzenta, sem colorido, sem ludicidade onde o estudo é tido como uma severa obrigação e não como um prazer.



ILUSTRAÇÃO 3. *Foto: Criança apreciando texto literário.*
Fonte: acervo pessoal.

Na turma pesquisada para a construção dessa dissertação, os textos trabalhados em aula eram apresentados de forma bem natural e orgânica e o contato com os livros eram realizados constantemente. Mesmo não tendo o total domínio dos códigos da escrita alfabética as crianças faziam as suas leituras de todos os textos que tinham acesso conforme exemplifica a ilustração 3. A partir da visão dicotômica entre corpo e alma ou corpo e mente há uma dificuldade de observar os seres como uma unidade em que contam as contribuições dos diversos domínios que o integram de forma inteira. Nesse sentido, acreditar que para aprender a ler escrever só é possível através de uma rigidez disciplinar que limita os corpos aos seus assentos com olhares fixos para quadro a sua frente ou para o caderno em sua mesa é um equívoco.

Na Educação Infantil podemos observar influência positiva das atividades lúdicas vinculadas ao contato com o texto que oportuniza a participação integral da criança como um todo e não só com suas “mentes” na apropriação do entendimento textual. Pois o contato sadio e estimulador com os textos nos primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança letrada, pois esse período é o momento em que a criança começa a construir sua identidade consigo própria e com o mundo assim também como a grande parte de sua estrutura física, socioafetiva e intelectual.

Dessa maneira, as formas de comunicação assumirão, a função verbal e a função não-verbal interagindo e se inter-relacionando conduzidas pelo pensamento e a participação ativa do corpo não só como forma de comunicação, mas também como participante ativa na apropriação do letramento. Nesse sentido, os livros, para a criança, são encarados como brinquedo e também como um desafio que ela se sente capaz de, paulatinamente, ultrapassar. Assim também, preferencialmente, e a ilustração deve sobressair, pois é uma linguagem que a criança domina amplamente, tornando-se uma ponte entre o texto escrito e a criança.

1.4 O processo de letramento na Educação Infantil

Antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas para construir uma escrita parecida com a do adulto. Essas tentativas são chamadas hipóteses. Um exemplo é a hipótese silábica, onde a criança emprega valor sonoro para cada conjunto de letras emitidas por ela e indicadas como sílaba da palavra.

A professora, como mediadora autorizada no espaço escolar, pode instituir outras formas de interação que possibilitem o diálogo no interior das relações pedagógicas, que provoquem a participação das crianças, reconhecendo as suas potencialidades e seus modos próprios de apropriação dos saberes. Assim, compreendemos que:

O papel da escola é dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, [...] ampliando as suas redes de conhecimento, alargando as suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras [...]. O texto não parte somente da sala de aula: o texto entra na classe primeiramente nas vozes dos alunos, da professora, deixando à mostra seus conhecimentos, suas origens (GOULART, 2005, p. 147-148).

Nos últimos anos, em muitos países, vem se intensificando uma discussão sobre dificuldades para aprendizagem inicial do sistema da escrita. O que vem se constatando, em diversas pesquisas, é um domínio precário para o uso competente da leitura e da escrita necessário para a participação em práticas sociais letradas. Por isso, cada vez mais pesquisadores se debruçam sobre essa temática.

Para avançarmos nessa discussão é preciso entendermos que a noção de letramento é uma noção relativamente recente no cenário educacional e que está relacionada à participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem escrita. Segundo Freire (1983, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Sendo assim, o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever, deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações que se constrói o contexto.



ILUSTRAÇÃO 4. Foto: Projeto: Doce de jaca – escrita da palavra geradora
Fonte: acervo pessoal.

Na ilustração 3 observamos crianças desenvolvendo uma atividade de escrita a partir do projeto: “Doce de jaca”. Elas escreveram a palavra jaca com tinta guache na folha sob a sombra de um dos pés de jaca que fica no campo da escola. A atividade aconteceu logo após as crianças terem recebido uma receita de doce de jaca onde o texto foi lido e distribuído para que levassem para casa para repassarem a receita para suas mães. Depois de lida a receita as crianças foram para o jogo e enquanto atuavam faziam de conta que provavam a dosagem do açúcar, a temperatura, esfriavam o conteúdo da colher e demais procedimentos que tomamos enquanto cozinhamos. As crianças

demonstravam uma fé no que estão fazendo muito grande, mesmo tendo consciência da distinção entre fantasia e realidade. Elas cuidavam para que as outras não se “queimassem” no fogo e inclusive me incluíram no jogo simulando a compra do açúcar a mim como se eu fosse “a mulher da padaria”.

Atividades como estas são importantes para o desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, pois proporcionam condições apropriadas ao seu desenvolvimento, cognitivo, motor, emocional, físico e social. Este tipo de jogo tem a intenção de causar prazer para as crianças além de propiciar uma experiência completa às vivências das quais participam associando o sentimento, o pensamento e a ação. Inclusive a partir dessa atividade também despertam para o entendimento da função social da leitura ao constatar que através do acompanhamento do que estava escrito naquele papel cada mãe realizaria o mesmo doce. Nesta atividade descrita as crianças tanto estão se alfabetizando como letrando.

Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Ainda em relação a atividade proposta podemos dizer que enquanto as crianças percebiam a utilidade da receita escrita, desenvolviam os seus processo de letramento e além disso iam se apropriando dos códigos que a escrita contém e de forma orientada

procuravam uma dada palavra no texto com a orientação de qual é a letra inicial desta palavra, qual a letra final e quantas letras a palavra tem visto que não estavam ainda alfabetizadas. Nessa ação estão aprendendo o alfabeto nomeando as letras, conhecendo grafemas e fonemas e assim progredindo no processo de letramento e alfabetização de forma simultânea.



ILUSTRAÇÃO 5. Foto: *Produção coletiva de texto.*
Fonte: acervo pessoal.

Uma outra forma de exemplificar a presença do letramento nas práticas sociais é nos remetermos ao fato de vivermos numa sociedade grafocêntrica e muitas pessoas, mesmo sendo analfabetas, se envolverem em práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando solicitam que alguém leia para elas o nome de uma rua, a bula de um remédio, uma receita culinária etc. Podemos dizer que essas pessoas, mesmo analfabetas, já apresentam graus de letramento, pois de uma forma ou de outra já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Portanto, a noção de letramento deriva da necessidade de se explicar algo que vai além da alfabetização, ou seja, do domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

Nesse encontro é preciso, então, levar em conta a história de vida dos sujeitos, suas experiências de leitura e de escrita, suas experiências de mundo.

Soares (2002, p. 145) apresenta letramento como: *o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.*

A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreende o que está lendo e escrevendo, assim várias habilidades são requeridas, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Soares ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

Uma forma muito eficaz de relacionar o teatro e o letramento da criança na Educação Infantil é o trabalho com o *nome próprio*. As crianças têm um encanto muito grande com seu próprio nome. Sentem-se orgulhosas quando escutam seu nome na chamada, adoram mostrar o nome escrito nos objetos, parede, caderno, lápis e sentem-se felizes quando vão se apropriando da escrita do mesmo. Ao identificar a primeira letra de seu nome em outras palavras exclamam com os olhos brilhantes: – "Olha minha letrinha!". Com base nessa constatação trazemos essa contribuição para os jogos projetados. As crianças atribuem aos bonecos os seus próprios nomes desenvolvendo uma maior compreensão da escrita e da leitura destas palavras. Pois, a dimensão social do letramento apresenta-se como uma prática social, ou seja, de forma que em um determinado contexto, as pessoas demonstrem familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita. Iniciando pela leitura e escrita do nome própria as crianças estabelecem uma empatia maior com o texto.

O jogo através do brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento ao caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. O jogo, assim, está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.



ILUSTRAÇÃO 6. Foto: Registro da poesia *A Bailarina em argila*.
Fonte: acervo pessoal.

Tendo em vista que o lúdico, segundo Huizinga (2000) significa “ilusão, simulação”, então podemos dizer, ao destacar assim o objeto lúdico que a criança está simulando um outro mundo, distanciando-se do mundo dos adultos, e exercendo autonomia na criação de personagens. No jogo a criança cresce, liberando-se do domínio e da subordinação às vontades dos adultos. A dinâmica da prática teatral faz com que a riqueza das idéias embutidas nos contos de fada ganhe vida através do exercício lúdico da teatralidade.

Em relação ao texto podemos dizer que se as crianças percebem os livros infantis como um brinquedo, desenvolvem uma cumplicidade com estes. Se a leitura suscitar nas crianças o prazer no contato com o livro, a associação entre o objeto livro e a idéia de brinquedo fará com que crianças fortaleçam seus vínculos com a leitura.

Por isso, é fundamental a precocidade com que as crianças tenham contato com o livro-brinquedo. Já aos oito meses, em média, é possível inserir livrinhos de plástico, papel ou outros materiais em suas primeiras atividades como quando o bebê engatinha entre seus brinquedos. Nessa perspectiva, a criança deverá ter a disposição um conjunto diversificado de livros, de preferência coloridos, diferentes no material de que são feitos e no conteúdo para ampliar seu repertório.

Um outro aspecto geralmente presente nos livros é o texto associado com gravuras. Nestes livros há uma correlação muito evidente entre os fatos narrados e a ilustração, apoiando, assim, para que a criança na reprodução das narrativas que lhe foram contadas auxiliando assim no processo de ampliação de sua desenvoltura na realização de pseudoleituras.

Assim, pela perspectiva do prazer, da alegria, a relação entre o jogo, a criança e o texto torna-se profícua possibilidade de um desenvolvimento cognitivo mais efetivo.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o caminho teórico-metodológico do estudo, relatando também como foi a inserção no campo da pesquisa e como foram definidos os sujeitos e os procedimentos, isto é, o próprio processo da pesquisa.

Desde o início, optei por coletar os dados através de uma pesquisa qualitativa. Neste tipo de metodologia, o pesquisador busca os dados a serem analisados considerando o ambiente natural, um estudo *in loco*. Mas afinando a metodologia delimito a pesquisa. A pesquisa é um processo de pesquisa, onde o pesquisador investiga simultaneamente à sua intervenção na prática que está inserido.

A pesquisa que realizei desenvolveu-se por meio da realização de círculos de leitura, vivências em atividades lúdicas e levantamento bibliográfico. Pois tal como o nome implica, a pesquisa visa produzir mudanças através da ação e compreensão através da pesquisa dos processos vivenciados.

Na prática, as considerações sistematizadas neste capítulo constituem um arcabouço metodológico com vários procedimentos de pesquisa que atendem as necessidades para o momento. Assim, a pesquisa ao mesmo tempo em que era desenvolvida interferia também no processo à medida que via o que estava funcionando e o que não estava.

Metodologicamente busquei trabalhar através dos jogos dramáticos, brincadeiras e processos de improvisações dentro de uma perspectiva da Pedagogia Freinetiana que apresenta o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica. Nosso referencial teórico era composto por Freinet (1969), Peter Slade (1978), Nicolescu (2000), livros didáticos e revistas educativas.

Nessa dinâmica, o primeiro momento ou problematização inicial foi procurar estabelecer um mínimo de afastamento das práticas já automáticas para estabelecer uma

outra sistematização dos trabalhos visto que sempre estive inserida na sala de aula. Por isso, busquei mexer um pouco na rotina da Educação Infantil que de forma alguma é indispensável e deixei me imbuir mais pelo espírito de “pesquisadora observante” do que pelo espírito de “professora participante”. Em relação ao cotidiano escolar inserimos uma modificação na rotina. A rotina é considerada um elemento importante por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança além de facilitar a compreensão da criança no que diz respeito à organização espaço-temporal.

Tendo em vista a rotina já estabelecida na turma, necessária ao bom andamento das aulas no cotidiano da Educação Infantil, na nossa escola assim se configurou: recepção, música de chegada, café da manhã, organização do material, roda de conversa, verificação dos cadernos e pastas, jogos, recreio, repouso, leitura compartilhada, atividade de escrita em grupo, pesquisa e atividade de escrita individual, almoço, organização do material e da sala. Inseri os projetos propostos nos entremeios das dinâmicas.

Substitui dessa forma o momento que sucedia a verificação dos materiais, as atividades de escrita e pesquisa em grupo pelas atividades de projeto configurando uma rotina mais flexível garantindo a fixação dos horários de entrada, recreio, refeições e a saída que são padronizados pela instituição por mobilizar outros agentes e flexibilizar as demais atividades e acrescentei os momentos pertinentes à aplicação do nosso projeto.

2.1 O contexto da pesquisa

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa situa-se numa área denominada reserva biológica do Tinguá que se localiza na cidade de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense/RJ. Resolvi realizar a pesquisa nessa escola por está nela inserida como profissional de ensino da Educação Infantil.



ILUSTRAÇÃO 7. Foto: *Projeto Metamorfose I*
Fonte: acervo pessoal.

A Escola Municipal Vale do Tinguá dispõe de 11 salas de aula, 1 sala de informática e uma biblioteca, 1 refeitório e 1 cozinha, sala de direção, sala e secretaria, sala dos professores, duas salas de orientação, duas salas de coordenação, dois banheiros alunos, dois banheiros pequenos, banheiro para pré-escola, dispensa, almoxarifado, banheiro de funcionários. É uma escola organizada com profissionais bastante comprometidos que tem como clientela a população moradora do entorno. Dizemos entorno embora a maioria dos estudantes more relativamente distante necessitando de ônibus para ter acesso à escola.

No projeto político-pedagógico da escola a equipe pedagógica considera que na Educação Infantil e no I Segmento do Ensino Fundamental, a metodologia de trabalho tem como ponto de partida a proposta sócio-histórica, onde são estimuladas as interações, a construção do conhecimento, a relação pessoal, social, histórica, de valores e de ética. Também referenda a organização dos conteúdos indicando que serão elencados na forma de Projetos Pedagógicos e “sub-projetos” com objetivo de proporcionar a troca de conhecimento através de atividades lúdicas, realizadas em grupos, voltadas para as diversas formas de pesquisa.

Os Projetos são conjuntos de atividades que permitem trabalhos com conhecimentos específicos construídos a partir dos eixos de trabalho como meio ambiente, valores, ética que se organizam para se obter o objetivo maior que é a construção da cidadania. No contexto da Educação, esta prática possibilita o estabelecimento de relações diversificadas, ampliando idéias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Para tanto, torna-se necessário o estabelecimento do diálogo permanente com a realidade concreta, a problematização de situações cotidianas e a reflexão crítica sobre as nossas ações. De acordo com a proposta curricular da rede municipal de Nova Iguaçu a Educação Infantil,

visa criar condições para o desenvolvimento integral da criança, considerando as possibilidades de aprendizagem que apresentam na faixa etária de 5 anos. A atuação da escola busca favorecer o crescimento de capacidades que envolvam aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relacionamento inter e intrapessoal e sua inserção social. (NOVA IGUAÇU, 2007).

Assim, a Escola Municipal Vale do Tinguá busca promover o desenvolvimento local através da relação, participação e ação das próprias pessoas do meio.

Tinguá, nome Tupi-Guarani que significa pico em forma de nariz, é um distrito do município de Nova Iguaçu, com cerca de 50.000 habitantes que está localizado a 70 Km de distância da cidade do Rio de Janeiro. Possui uma Reserva Biológica com variedades e belezas naturais de profunda importância para o equilíbrio ecológico. A Reserva Biológica do Tinguá, criada em 1989, possui 26.000 hectares de floresta e um ecossistema preservado de importância científica, protegido por Lei Federal.

A cerca de 26 Km de Nova Iguaçu, a região do Tinguá, de acordo com dados da SEMIG – Secretaria Municipal de Informação Geográfica – possui cerca de 8.000 habitantes distribuídos em cinco localidades, que em sua maioria migraram de outras cidades e outros estados, buscando terras para construir suas moradias e espaços para o plantio apenas para sua subsistência. A grande maioria mora em terrenos não legalizados, tornando-se posseiros, dividindo a área entre seus parentes e dependentes ou, dentro desta mesma área ocupada, constroem pequenas moradias alugando-as por um valor aparentemente simbólico.

Na região do Tinguá existem produtores quase sem qualificação técnica, produzindo de forma rudimentar, utilizando agrotóxicos e pesticidas de forma desordenada que poluem o ambiente e comprometem a saúde da flora e da fauna regional. Tinguá possui também sítios improdutivos por total desconhecimento dos agricultores em fomentar o sistema de cooperativas e de como aplicar as técnicas modernas de produção agroecológica. Apesar de estarem aparecendo agora naquela região iniciativas que apontam para o turismo ecológico como sendo uma proposta de atividade para a sustentabilidade local. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na conscientização para a preservação do meio ambiente e na orientação para o bom cultivo da terra.

2.2 Uma escola do Campo

Apesar da escola estar localizada distante do perímetro urbano as condições de trabalho em nada inviabilizaram o trabalho pedagógico. A sala de aula possuía mobiliário específico para a faixa etária atendida com tamanhos adequados que devido ao formato atendiam tanto às necessidades relativas a atividades individuais quanto coletivas, visto que são cadeiras e mesas pequenas com formato de trapézio, que ao serem colocadas em contato configuram um formato circular que permite o estímulo às socializações de materiais, ao diálogo e ao contato direto entre as crianças. Isso contribui na motivação para que ultrapassem a fase do egocentrismo que as crianças costumam apresentar, nessa faixa etária, começando a partir de cinco a seis anos a ter uma visão maior de coletividade e da presença do outro.

Já na superação da dicotomia entre rural e urbano, campo e cidade podemos afirmar que não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes co-existindo.

Porém, na nossa escola, percebia nos adolescentes estudantes do II segmento do Ensino fundamental o desejo sempre expresso nas falas e depoimentos de abandonar aquela região, ou seja, o lugar onde moram. Entretanto, isso causa desconforto para eles próprios ao continuar habitando o local porque é o sentimento de pertinência que cria o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não poderão desenvolver suas competências, seus valores. Já que pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade, este sentimento faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir

valores de geração a geração, por isso é importante incentivá-lo. Esses são sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade. Por isso, procurei desenvolver com as crianças práticas que valorizassem o lugar onde estão, os animais que têm contato, as árvores, enfim a própria terra quando realizávamos os jogos no campo. Agindo dessa forma, acreditava estar contribuindo no desenvolvimento de pertinência ao lugar vivido por elas.



ILUSTRAÇÃO 8. *Foto: Roda de conversa.*
Fonte: acervo pessoal.

O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra. Ensinar numa escola do campo pressupõe pensar a educação como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada a cidade. Por isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo.

2.3 Tipologia da pesquisa



ILUSTRAÇÃO 9. *Apreciando o Livro da Vida.*
Fonte: acervo pessoal.

A metodologia utilizada foi exploratória e teve como procedimento técnico a pesquisa⁵ que, em linhas gerais, é uma forma de experimentação em situação real, onde quem pesquisa intervém na realidade pesquisada de forma qualitativa. Assim, como sou professora da classe de Educação Infantil onde desenvolvo a pesquisa, as crianças e eu também somos agentes neste estudo participando ativamente nas situações desenvolvidas, dessa forma, realizei nessa etapa da pesquisa a análise e a comparação dos textos lidos concomitante com as minhas práticas.

A partir da definição das etapas dava prosseguimento ao cronograma que tinha a seguinte configuração:

⁵ Optei por esse termo por designar um método de pesquisa aplicada em que o pesquisador não somente observa, mas também assume a responsabilidade de diagnosticar, propor, participar e intervir na realidade pesquisada. THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 1986

Após a história lida orientava às crianças a conduzir a interpretação daquela narrativa ou daquela poesia ou música. Elas refaziam o percurso do texto auxiliando-se mutuamente na compreensão que era desenvolvida tanto pela sua análise ou pela síntese. Não afirmo a seqüência dessa ordem porque cada criança se colocava de uma forma no momento de recriar o texto, ou analisando ou sintetizando. Nesses momentos as crianças se manifestavam com liberdade sobre o que foi lido, interpretando o texto a partir de questionamentos, críticas e comentários contextualizados com suas vivências.

As crianças sempre tinham também a liberdade de manifestação quanto ao espaço e recursos para se usar. Procurava sempre instaurar a roda de conversa ou círculo de discussão, mas, além disso, estavam disponíveis pela sala os demais materiais, visto que as crianças poderiam querer manifestar seu entendimento através da própria conversa com o grupo ou um colega em particular. Para tanto, usavam como recursos desenhos, esculturas com massa de modelar, ou a criação de uma escrita própria onde faziam combinação aleatória de letras. Essa liberdade na Educação Infantil é necessária por que nem sempre as crianças estão disponíveis a realizar uma atividade todas ao mesmo tempo. E quando uma ou outra não se dispõe a realizar uma atividade é necessário garantir o respeito a sua opção. No entanto, se ao contrário, nenhuma criança se propuser a realizar a atividade é mais conveniente alterá-la, pois o problema está localizado nela.

Muitas crianças escreviam uma seqüência de letras aleatória e mostravam enquanto perguntavam: - o que está escrito aqui? Esses eram momentos delicados, pois enquanto escrevem, mesmo criando suas hipóteses, as crianças sabem, ao menos naquele momento o que escreveram e dar-lhes uma resposta diferente do que esperavam seria frustrante para elas. Por isso, embalada pela animação do diálogo

exclamava: “- Nossa! Você já está escrevendo! Lê para mim!” E elas orgulhosas faziam pseudoleituras do que registravam.

Esse estudo foi realizado durante a segunda metade do ano letivo de 2007, tendo início no mês de setembro e sua finalização no mês de novembro de 2008. Nesse período, continuamos realizando nossas atividades de professora regente de sala de aula, incluindo as atividades de planejamento, condução das aulas e avaliações. Concomitantemente realizamos a observação dos nossos processos vivenciados por tratar-se de uma pesquisa.



ILUSTRAÇÃO 10. Foto: Projeto Metamorfose II
Fonte: acervo pessoal.

A turma era composta por dezesseis crianças que tinham uma frequência mais ou menos irregular devido a dificuldade de transporte e distância de suas casas à escola, por isso a média diária era de doze crianças. Essas crianças estavam no seu primeiro ano na escola, não tinham freqüentado a turma de infantil 4 ou creches em outras instituições. Isso ocorre naquela região porque a oferta de vagas nas poucas instituições existentes na vizinhança é limitada.

Como a escola estava inserida no campo optei por seguir a proposta de Celestin Freinet que aborda essa questão. A proposta freinetiana preconiza que a prática escola e o processo de ensino-aprendizagem sempre se atualizem e que estejam ligados aos acontecimentos sociais, ao progresso tecnológico e os vivenciem na escola. Assim, o tateamento experimental consiste em um trabalho de pesquisa reflexivo e que respeite o ritmo próprio de cada criança ou grupo na construção de seu próprio conhecimento. Por isso, na nossa prática a criança era sempre incentivada a experimentar, observar, formular hipóteses, verificar, formular leis e confrontar com fatos novos, o que possibilitava a ela fazer sua própria análise do mundo. Para Freinet (1969, p. 185), *“não são a observação, a aplicação e a demonstração dos processos essenciais da escola as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante que é uma conduta natural e universal”*.

2.4 Os dados referenciados

Para orientar às crianças no entendimento de que a escrita possui uma função social faço uso no cotidiano escolar do livro da vida assim chamado pelo educador Celéstin Freinet. Era uma espécie de portfólio onde eram registradas as vivências diárias da turma. Através do livro da vida as crianças observavam e analisavam os processos vivenciados. Assim, através deste instrumento a avaliação se configura como um processo em desenvolvimento. Nessa dinâmica, as crianças são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e a revelar o que sabem e o que ainda não sabem. Isso se torna interessante porque através da reflexão pela criança sobre sua aprendizagem ela participa mais ativamente de sua construção de conhecimentos.

Os dados eram registros de diferentes naturezas, tais como: os cadernos, fotografias, documentos oficiais, trabalhos realizados que compuseram o livro da vida criado pela turma entre outros que constituíram nosso portfólio.

Para compor nosso portfólio, o livro da vida, utilizamos além das fotografias a inserção da produção escrita realizada pelas crianças, tanto os registros individuais quanto os coletivos.

Assim, podemos entender a Pedagogia de Freinet, portanto, como uma prática coletiva, na qual o sujeito da educação e da ação coletiva não é apenas uma pessoa, e sim o conjunto de pessoas que atuam no processo.

3. JOGANDO COM AS LETRAS

*“Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar...”*
Chico Buarque

Através dos jogos a criança entra em contato com o mundo como também dá asas a sua imaginação, isto é, pode ser o que bem desejar, usar o corpo de forma integral. O jogo dramático possibilita que, por meio da imaginação, que é o substrato da criatividade, da estética e dos símbolos, a criança tenha um maior acesso à esfera dos sentimentos. As manifestações dessa esfera, muitas vezes são desvalorizados em nosso cotidiano e são de natureza diferente das que permeiam o pensamento.

No entanto, essas manifestações são complementares garantindo inteireza e harmonia. Por isso trilhei as vivências nas aulas por meio da arte e do teatro, mais especificamente, do jogo. Quanto a linguagem verbal estimulei o contato com os textos por meio do ato de contar histórias para as crianças repetindo o hábito presente em todas as culturas, letradas ou não letradas.

3.1 Metamorfose

O projeto metamorfose foi criado a partir do texto “Dona Marta Lagarta” de Lia Jacy Grosso e Thelma Bellotti. Tive contato com este livro há alguns anos e sempre gostei de utilizá-lo em sala de aula no momento de compartilhamento de leituras, pois acredito que a leitura, enquanto fruição e enquanto prazer deve ser garantida nos espaços escolares. Por isso, sempre garanto esse momento nas minhas aulas.

Nessa turma, esse momento acontecia sempre após o intervalo do recreio onde as crianças repousavam, recuperando o contato com a respiração, observando a temperatura e os suores do corpo após o momento de agitação que era o recreio.

Entretanto, ao separar o livro para ser lido para a turma num dado dia veio-me a idéia de desenvolver um projeto transdisciplinar a partir da situação apresentada pelas autoras, a metamorfose da lagarta em borboleta. As autoras abordam de forma muito poética essa transformação. Contam que uma lagarta, a Dona Marta Lagarta, estava passeando quando sentiu bastante fome e saiu comendo tudo que encontrava: mascar chiclete, mas achou melado; tomou sorvete, mas achou gelado; e assim não conseguia apreciar considerando que nada do que provava servia para comer. Até que, finalmente, provou um pedacinho de folha verde e adorou considerando que aquilo sim serviria para comer. No entanto, comeu tanto e tanto que, pesada, caiu num sono profundo e ao acordar percebeu que estava diferente, inclusive que passou a ter asas, e assim Dona Marta Lagarta passou a se chamar Dona Leda Borboleta.

As crianças sempre apreciam essa história. Como em Dona Marta Lagarta trabalhamos a caracterização da lagarta, os hábitos saudáveis e a metamorfose, o jogo dramático proposto para esta turma foi no sentido de imitarem uma lagarta com movimentos e deslocamentos no espaço fazendo o mesmo que ela fazia considerando, assim, que também passaram por uma metamorfose imitando uma borboleta. Assim percorremos o seguinte caminho nesse projeto:

- a) INÍCIO: EXPOSIÇÃO DIALOGADA para a qual selecionei imagens de lagartas, o processo de metamorfose e sua transformação em borboleta, enquanto perguntava às crianças o que sabiam sobre isso;
- b) LEITURA DO TEXTO (Como contação de histórias) - Jogo: Como será que a lagarta consegue transformar-se? Quem quer fazer?
- c) RODA DE DISCUSSÃO: De quem mais gostou, da Leda ou da Marta? Quais eram os bichinhos que apareciam? Qual a letra que está na palavra Leda e Lagarta?

Na história contada a ação mais realizada por Dona Marta lagarta durante todo o andamento da história é comer. Ela come de tudo, no entanto só evolui no seu processo natural após se alimentar adequadamente, no caso da lagarta, comendo folhas. Por isso, o carro chefe desse projeto foi a alimentação. Esse tema fez parte do projeto desenvolvido pela turma e incluiu várias atividades como a pesquisa de alimentos mais saudáveis através de tarefa de casa, entrevistas realizadas pelas crianças com os pais, recorte e colagem de cardápios de revistas usadas, visita à horta da escola constantemente e até atividades de culinária como a salada crua que preparamos só com verduras.

A idéia dessa proposta é mediar a interação, ou melhor, ajudar a criança a observar, compreender, analisar, criticar e relacionar as múltiplas linguagens que a cercam. Assim, o intuito de desenvolvimento de uma educação através do jogo e de uma literatura diversificada propicia à investigação de possibilidades individuais de se apropriar dessas linguagens. Dessa forma, essas linguagens revelam as diversas maneiras de entender, interpretar e simbolizar idéias.

Dentre os objetivos gerais que podem ser alcançados pelo teatro em suas aplicações educacionais, a pesquisadora Olga Reverbel enumera os seguintes, sem descuidar da conciliação entre as aplicações estéticas e instrumentais do teatro e sem desvincular a avaliação do produto da avaliação do processo. Nas palavras de Reverbel:

“As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais, encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. As habilidades físicas – voz, olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal e verbal – desenvolvem-se através dos exercícios dramáticos”. (REVERBEL, 2002:09).

Eles recriam experiências de vida e assim enfrentam receios agindo através de papéis e situações que se transpõem para resolução de seus conflitos.



ILUSTRAÇÃO 11. *Foto: Diálogo dos porquinhos projetados*
Fonte: acervo pessoal.

Nosso propósito é iniciar o processo de alfabetização da criança num contexto letrado em que existam práticas sociais de leitura e escrita. Como a própria criança já está envolvida nesse contexto de letramento, nosso legado foi de possibilitar que as crianças fossem usuários da escrita nas suas diferentes funções sociais mesmo ainda não estando alfabetizadas.

Assim, após participar de cada brincadeira, passamos a escrever sobre a brincadeira que a criança achou mais interessante. Utilizamos para isso materiais concretos, como o alfabeto móvel de madeira, por exemplo.

3.2 Poesia e jogo na Educação infantil

Ao elaborar os projetos a partir de textos-base procuro contemplar nos mesmos os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Demonstro a seguir como desenvolvi as seqüências didáticas a partir da poesia “A Bailarina” de Cecília Meireles. Primeiro levei as crianças para debaixo das árvores do campo e lá distribuí livros de poesias variados, com figuras e sem figuras. As crianças manusearam os livros, trocaram, realizaram pseudo-leitura e depois pedi que sugerissem algum para que eu fizesse a leitura compartilhada. Tomei o livro em minhas mãos e abrindo a página aleatoriamente me deparei com a poesia “A Bailarina”, e fiz a leitura.

Na nossa sala é costume ao terminar uma leitura ou outra atividade que gostem as crianças baterem palmas, e assim procederam. Depois dos aplausos uma criança perguntou se poderia ser a bailarina. Porém, apenas realizei a leitura sem mencionar que faríamos algum jogo. Como as crianças se empolgaram, também querendo ser bailarinas concordei. Procurei uma música e fomos todos para a sala de aula. Começamos mas tivemos que ser interrompidos pois já era a hora do almoço (10:30h) de um dia de sexta-feira.

Refletindo sobre aquela aula, procurei articular um projeto com aquele texto. Fiquei insegura quanto a criação de um planejamento que contemplasse jogos dramáticos a partir daquela poesia, mas amadurecendo a idéia fui elencando as outras atividades como, por exemplo, a discussão sobre os tipos de profissões, o reconhecimento das crianças pela configuração da página a diferença de uma poesia de outros gêneros, a elaboração coletiva de poesias entre outras atividades. Contemplando a totalidade dessas atividades desenvolvi uma atividade com jogos dramáticos

explorando cada profissão, buscando a descoberta de qual parte do corpo é mais usada em cada uma delas.

Na elaboração do planejamento dos projetos buscamos como referenciais teóricos como Paulo Freire, Celéstin Freinet e Piaget, que enveredam suas considerações na mesma direção: a referência ao educando de forma central na construção da proposta de ensino. A seguir encontraremos as poesias utilizadas nas nossas aulas, como por exemplo:

A BAILARINA

Cecília Meireles

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Através da utilização da poesia desenvolvemos a seguinte seqüência didática:

- 1) As crianças têm um tempo para explorar o livro;
- 2) Socialização (pseudoleitura);
- 3) A professora também ler, colocando-se em nível de igualdade com as crianças.
- 4) A pergunta é lançada: Quem quer mostrar o que foi lido?
- 5) Então as crianças jogam assimilando seqüências, criando falas, definindo os espaços.
- 6) Por fim as crianças (re) escrevem a partir de um texto referência de acordo com o seu tempo de aprendizagem: umas escrevem apenas palavras-chave (as que lhes marcaram mais) outras fazem questão de escrever o texto na íntegra e assim por diante.

Outro texto utilizado foi a poesia que segue:

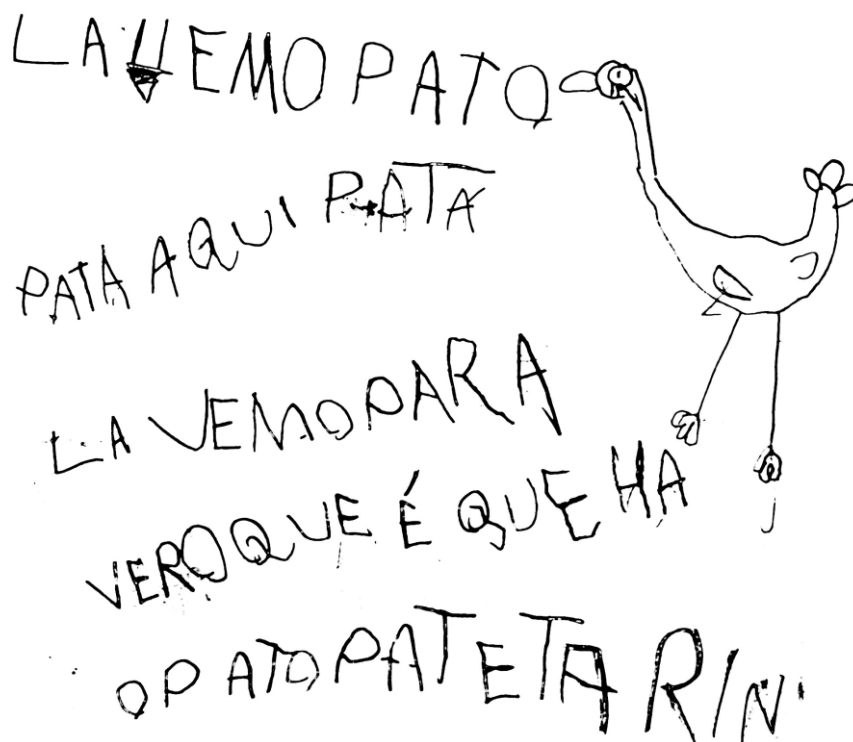


ILUSTRAÇÃO 12. *Desenho: Registro da poesia "O pato".*
Fonte: acervo pessoal.

O PATO

Vinicius de Moraes

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o Pato
Para ver o que é que há...(2x)
O Pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo...
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela...



ILUSTRAÇÃO 13. Foto: *Jogo Dramático – O pato.*
Fonte: acervo pessoal.

O construtivismo, fundamentado por Piaget, parte do princípio de que o conhecimento se constrói a partir da relação do sujeito com o meio. Nestes termos, a

base do conhecimento está na experiência. Pela manipulação, observação e interação com os objetos e pessoas e com o mundo que a criança vai elaborando suas hipóteses e construindo seu conhecimento sobre todas as coisas. O terceiro texto apresentado é a seguinte poesia/música:

O SAPO

O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mas que chulé!!!

A sapa ná lava pá. Ná lava pa ca na qua.
E sepe ne leve pe, ne leve pe que ne que
I sipi ni livi pi, ni livi pi qui ni qui
O sopo no lovo po, no lovo po co no quo
U supu nu luvu pu, nu luvu pur qu nu qur

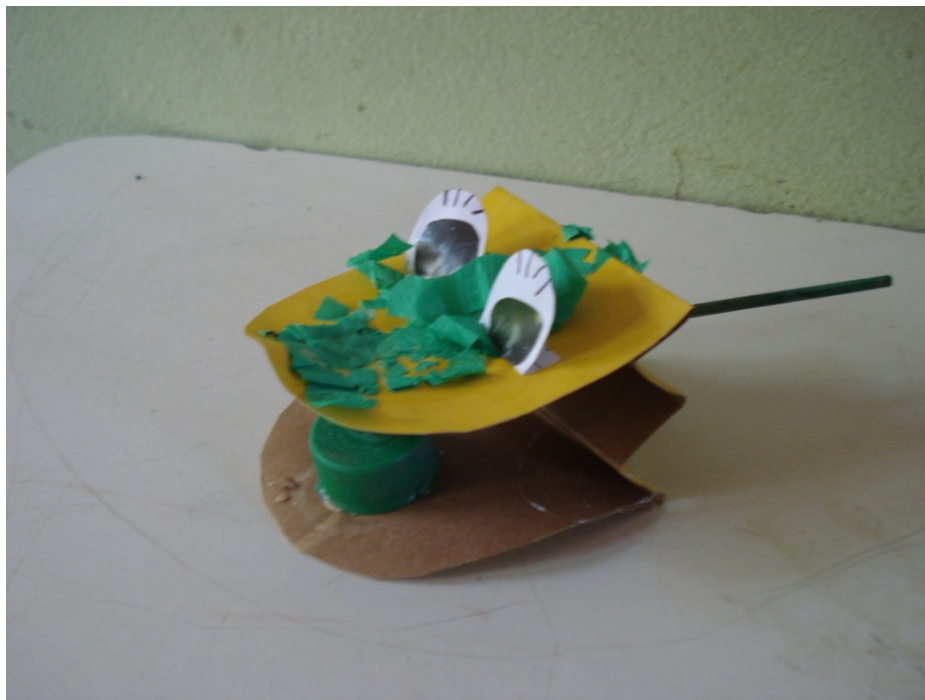


ILUSTRAÇÃO 14. Foto: Sapo de papel cartão
Fonte: acervo pessoal.

A criança nessa faixa etária está na fase da simbolização. Pois, mediante a linguagem, o ser humano pode retornar às suas experiências, refletir sobre elas e atribuir-lhes significados. Existem muitas formas de linguagem, por meio das quais se pode representar o mundo e as experiências que acontecem na interação com ele. Ou seja, a utilização de signos deve ser bastante explorada. Nesse sentido, atribuir significados a objetos, imitar personagens e dar voz a seres inanimados são práticas recorrentes da criança na Educação infantil.

3.3 As cantigas de roda

*“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo.
É triste ter meninos sem escola,
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação humana.”*

Carlos Drummond de Andrade

Dentre as diferentes formas de simbolização, destaco o brincar da criança, seu jogo de faz-de-conta onde a criança retorna repetidamente, tanto quanto necessário, às suas experiências com o mundo que observa, através do brincar. A criança busca no jogo de faz-de-conta reconstruir no brinquedo aquelas experiências que ainda não pode compreender, mas que são significativas enquanto experiências da sua vida. Assim, podendo repetir sua experiência, pode refletir e torná-la significativa, transformando-a em conhecimento. Os brinquedos cantados ou cantigas de roda com suas músicas, danças e dramaticidades integram uma prática performativa. Segundo SCHECHNER:

“Na vida cotidiana, *performar* é ser exibido ao extremo, sublinhando uma ação para aqueles que a assistem. No século XXI, as pessoas têm vivido, como nunca antes, através da performance. Fazer performance é um ato que pode também ser entendido em relação a: Ser - Fazer-Mostrar-se fazendo - Explicar ações demonstradas. Entendo como: Ser, a existência em si mesma. Fazer, a atividade de tudo que existe, dos quazares aos entes sencientes e formações super galáticas. Mostrar-se fazendo é performar: apontar, sublinhar e demonstrar a ação. Explicar ações demonstradas é o trabalho dos Estudos da Performance”. (SCHECHNER, 2004).

Assim, os brinquedos cantados ou cantigas de roda são performances muito diversificadas e possíveis de modificações que variam nas diversas regiões do país, pois, sofrem influências das pessoas que habitam apresentando valores culturais peculiares e diversificados concedendo ao jogo uma pluralidade de ações lúdicas praticados espontaneamente pelas crianças que contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas, além disso, promovem a interação social. No entanto, é possível reconhecer na mesma cantiga algumas características comuns principalmente no que diz respeito no uso do corpo ao jogar. Geralmente as crianças gesticulam em forma de filas, sentadas ao chão e principalmente em forma de roda.

Compartilho uma situação que vivenciei acompanhando as crianças jogando através da cantiga de roda “Pai Francisco”. Cantei com elas apresentando a música, os gestos de tocar violão e as palmas e enquanto o personagem principal Pai Francisco ficava no meio da roda. Fizemos a primeira vez e depois de fazer a segunda vez uma criança exclamou: “- Deixa eu ser o delegado!” Concordei e assim ficou a configuração do jogo: o côro em círculo, o Pai Francisco no centro da roda e o delegado externo a ela.

Quando a letra da música citou o delegado a criança que fazia essa personagem entrou agarrando pelo pulso a criança que fazia o Pai Francisco, e batendo em sua cabeça enquanto o conduzia para fora da roda. Parei o jogo, pois a criança que fazia o Pai Francisco reclamou que estava doendo. Ao questionar o “delegado” sobre o por que

fazia aquilo, ele disse que a polícia fazia assim. Então indaguei: “- O delegado é polícia?”. E ele respondeu que sim, que era o chefe.



JENNIFER

ILUSTRAÇÃO 15. *Desenho: Cantiga de roda "Pai Francisco".*
Fonte: acervo pessoal.

Esponaneamente iniciou-se um debate, pois todas as crianças concordaram com a fala dele. E eles a partir daí descreviam situações vivenciadas onde moram ou onde freqüentam . À medida que as crianças falavam, eu fazia perguntas conduzindo a reflexão sem ultrapassar o limite da compreensão das mazelas sociais que elas ainda não dominam, como, por exemplo, perguntando se precisamos brincar machucando o colega. Percebo na fala das crianças uma linguagem global, usam a fala, gestos e o corpo todo para contar suas vivências. Depois desse breve debate o jogo da cantiga de roda evoluiu para um jogo tradicional chamado “Polícia e Ladrão”, proposto pelas

próprias crianças. Pedi que me explicassem as regras e a partir da explicação percebi que era uma variação do “Pique-Pega”.



ILUSTRAÇÃO 16. Foto: Cantiga de roda “A linda rosa juvenil”.
Fonte: acervo pessoal.

Na faixa etária nesse estudo discutida a criança não tem ainda acesso ao processo psicológico necessário à representação teatral mais formalizada. Isto porque a criança, ao jogar, imagina que de fato está exprimindo a realidade, e esta é sua intenção, enquanto o ator tem consciência de que se trata de uma aparência e tem recursos para diferenciar aquilo que é seu do que corresponde à personagem. No entanto a criança não se perde na atuação do jogo, exprime a realidade, mas entende que não é a realidade que é um faz-de-conta. Elas afirmam ao serem questionados sobre um personagem que o que estão fazendo é de “mentirinha”.

É muito interessante observar as crianças aderindo ao jogo. Elas fazem uso de objetos variados e lhe atribuem o significado que desejam. Sentem-se livre para imaginar. Nesse sentido, na nossa sala há um cesto num lugar de fácil acesso para que as crianças possam pegar o que quiserem. É importante nesse processo incentivarmos a

autonomia da criança. Evitando trancafiar os materiais ou afixar suas produções em locais muito altos, porque isso significa tolher essa autonomia.



ILUSTRAÇÃO 17. Foto: Crianças atuando em cantiga de roda.
Fonte: acervo pessoal.

Uma distinção que as crianças fazem ao iniciar o contato com qualquer cantiga de roda é identificar quem vai ser o coro ou quem será o personagem central que literalmente fica no meio da roda. Assim se definem enquanto participantes do jogo. Geralmente há bastante conflito nestas escolhas, mas rapidamente são resolvidas por eles mesmos ou quando intervenho propondo a troca posterior entre os papéis.

Como o conhecimento artístico é também construído, a correção e orientação do trabalho artístico da criança, assim como de qualquer outro trabalho por ela realizado, além de gerar a dependência em relação ao adulto, impõe-lhe padrões estéticos e símbolos desvinculados de sua experiência. É impor-lhe uma resposta que ela não

encontrou, e, portanto ainda não pode compreender. Dessa forma, a atividade artística da criança tem um objetivo: organizar suas experiências. É por meio da representação, seja por meio do desenho, do teatro ou da dança que a criança objetiva suas experiências, articula e as relaciona, para poder integrá-las em sua vida de maneira harmoniosa e significativa.

3.4 Jogando com os clássicos da literatura infantil

O teatro vem do jogo, e não deixa de ser um jogo, uma vez que envolve pessoas compartilhando uma experiência à parte da realidade, dentro de delimitações de espaço, tempo e regras. Porém caracteriza-se por um jogo essencialmente dramático, pois contempla a presença marcante da personificação, seja como imitação, seja como criação, mas evidencia características de personalidade de uma personagem. Na primeira infância não é aconselhável nas aulas de teatro desenvolver um trabalho com memorização de textos dramáticos. As crianças só precisam de ambiente propício, interessante e seguro para poderem experimentar papéis através dos jogos. Ao dispor de tal ambiente, as crianças tornam-se interessadas em participar e participarão com mais interesse e concentração. Observaremos agora um texto já bastante conhecido na literatura infantil: Chapeuzinho vermelho.

A história **Chapeuzinho Vermelho** já é bastante conhecida pelas crianças e divulgada através de diferentes mídias e sempre caiu no gosto das crianças. Utilizei os clássicos infantis a começar pela história de chapeuzinho vermelho a partir da observação que realizei sobre crianças, que sempre que eu terminava de contar uma história elas corriam para o meio da sala para recontá-la. Nesse movimento, as crianças mesclam narrativas com falas dramáticas dos personagens da história,

revezando-se entre os papéis enquanto exclamavam: “- Agora eu sou a mãe!”; em outras vezes : “- Agora eu sou o lobo!”.



ILUSTRAÇÃO 18. *Desenho: Chapeuzinho Vermelho (personagens I)*
Fonte: acervo pessoal.

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido, pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor. Um dia, sua mãe pediu: - Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar a casa dela? - Claro, mamãe, a casa da vovó é bem pertinho! Disse chapeuzinho. E a mãe dela falou: - Mas, tome muito cuidado. Não converse com estranhos, não diga para onde vai, nem pare para nada. Vá pela estrada do rio, pois ouvi dizer que tem um lobo muito mau na estrada da floresta, devorando quem passa por lá. Chapeuzinho respondeu: - Está

bem, mamãe, vou pela estrada do rio, e faço tudo direitinho! E assim foi. Mas Chapeuzinho foi juntando flores no cesto para a vovó, caminhado e cantando muito feliz, pensando no que sua mãe havia dito: - Filha vá pela estrada, não corte caminho pela floresta, pois é lá que vive seu lobo mau! Porém, chapeuzinho Vermelho queria levar algumas flores para a vovó e, assim, achou que não teria problemas desobedecer a mãe e se distraiu com as borboletas, saindo do caminho do rio. Já em meio à floresta eis que surge o lobo mau, sabendo que poderia comer dois petiscos de uma vez popou chapeuzinho vermelho, perguntando aonde ela ia tão feliz: -Vou à casa de minha avó levar este bolo que mamãe fez...Sem perder tempo o lobo correu até a casa da vovó e imitando a voz de Chapeuzinho conseguiu entrar e sem pestanejar devorou a vovó, vestiu a roupa da velhinha e deitou-se na cama. Chapeuzinho sem saber o risco que corria entrou sem fazer cerimônias na casa da vovó. Quando percebeu que não era a vovó que lá estava começou a gritar. Mas, não teve jeito o lobo estava para devora-lá quando um caçador ouvindo aqueles gritos correu e conseguiu matar o lobo mau, salvando a pobre Chapeuzinho que estava cheia de terror. O caçador rasgou a barriga do lobo e tirou a vovó lá de dentro. Os três festejaram muito e chapeuzinho aprendeu a lição. Jamais desobedeceu a ordem de seus pais. E foram felizes para sempre.

Observamos através do texto supracitado que a literatura infantil é bem rica de elementos que propiciam a utilização da teatralidade. Através dela visualizamos cenários, personagens, conflitos, dramaticidade. Nesse sentido, estimulam a criança no momento da realização do jogo dramático a criar, imaginar e realizar várias ações, pois ampliam suas possibilidades através destas referências.

Um outro texto bem querido das crianças é a história dos três porquinhos, também um clássico da literatura infantil. Ele também é rico de elementos observados através de sua narrativa e descrição dos personagens e ambientes.

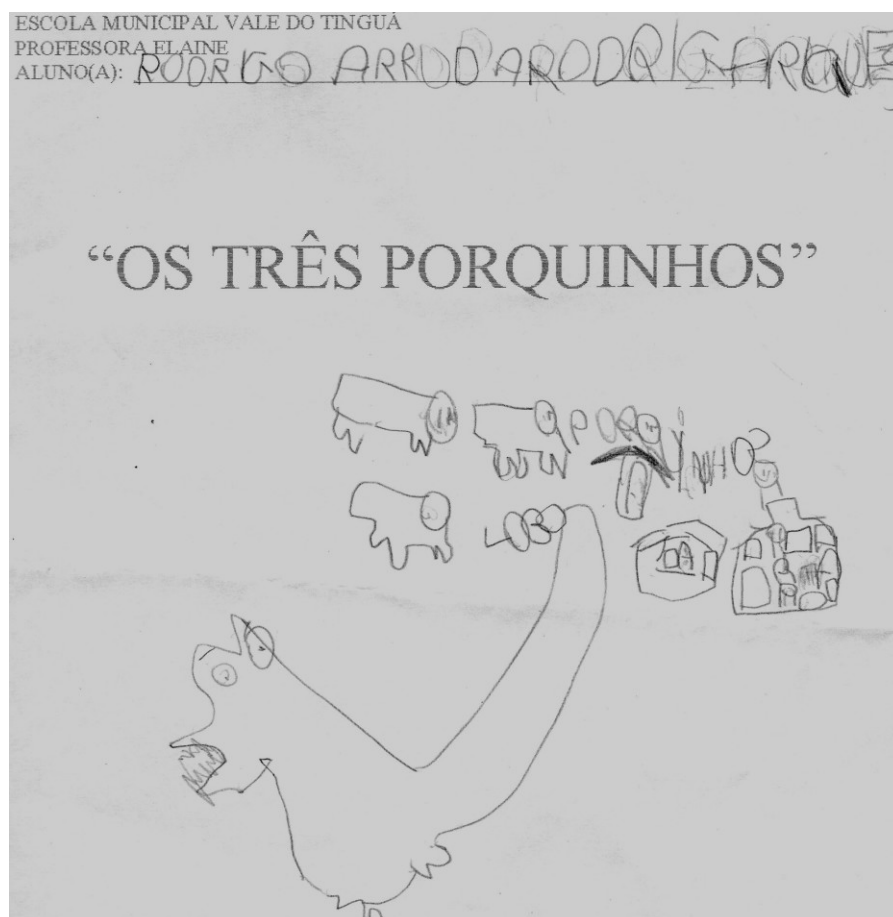


ILUSTRAÇÃO 19. *Desenho: Os Três Porquinhos e o lobo*
Fonte: acervo pessoal.

Era uma vez três porquinhos que moravam com a sua mãe. Um dia ela disse-lhes: - Queridos filhos, penso que já são “grandinhos” para viverem sozinhos e poderem trabalhar. Têm braços fortes e não lhes falta inteligência para pensar o que é melhor para cada um. Primeiro têm que construir as vossas próprias casas perto uns dos outros e contarem com todos os perigos que possam surgir. Os porquinhos puseram-se a caminho. De todos os três o pequeno era o mais trabalhador, o do meio era

trapalhão e o maior era preguiçoso. Como o maior era preguiçoso, fez a casa de palha para ser mais rápido. O do meio fez a casa de madeira pois também não gostava muito de trabalhar. Mas, o mais novo, o mais trabalhador, fez a sua com cimento e tijolos.

Um dia, apareceu o lobo que com um sopro derrubou a casa do mais velho e com outro sopro deitou abaixo a casa do porquinho do meio. Os porquinhos muito amedrontados correram para casa do irmão mais novo com o lobo correndo atrás deles para os comer. O porquinho abriu-lhes a porta rapidamente e, os irmãos, entraram muito admirados por verem uma casa tão forte e tão bonita. O lobo pensava que a derrubava, soprava e dizia: - Soprarei, soprarei e a casa derrubarei! Mas a casa era forte e ele não a conseguiu derrubar. Por isso, muito envergonhado fugiu e não voltou mais. Os porquinhos ficaram tão felizes que fizeram uma grande festa.

O texto dos três porquinhos permite trabalhar com vários elementos do teatro, inclusive com cenários. Para montá-los as crianças utilizavam os objetos do cesto e lençóis. Essa prática caracteriza outro gosto das crianças a utilização dos chamados “cantinhos”.

Desenvolvemos também um projeto através do texto “A bela adormecida”. Ao desenvolver a leitura desse texto apresento também a letra da música “A linda rosa juvenil” para que as crianças estabeleçam a relação existente entre os dois textos e percebam que se trata da mesma história com um formato diferente que mantém os mesmos elementos.

A BELA ADORMECIDA

Era uma vez um reino. Em um dia ensolarado e feliz nascia a princesa Aurora. O rei ordenou que fizessem uma grande festa celebrando o nascimento de sua linda

herdeira e convidou todas as fadas do reino. Cada fada presenteou a princesinha com um dom: beleza, bondade, alegria, inteligência e amor. De repente, apareceu a fada Malévola, furiosa por não ter sido convidada para a festa e lançou uma maldição: - “Quando a princesa completar quinze anos, espetará o dedo e morrerá!”

A fada Flora que ainda não tinha dado o seu presente conseguiu modificar o feitiço dizendo: -A princesa não morrerá, dormirá um sono profundo, até que o beijo de um príncipe a desperte. Passaram-se os anos, a princesa crescia cada vez mais bela, cheia de bondade, alegria; tornando-se uma jovem muito inteligente e amorosa. No dia do seu aniversário de quinze anos, ela resolveu dar um passeio sozinha. Andando pelo palácio, subiu a escada que levava para a torre e lá encontrou uma velha máquina de fiar. Aproximou-se e curiosa, por até então nunca ter visto um instrumento daqueles, resolveu tocá-lo e assim fazendo, espetou o dedo e em seguida caiu num sono profundo. Houve um frio silêncio e no mesmo instante, todos no castelo adormeceram.

O tempo passou e uma imensa floresta cresceu em volta do castelo. Muitos anos depois, em um país vizinho, um príncipe ouviu falar do misterioso reino adormecido e determinou-se a encontrá-lo. Corajoso e muito belo, o príncipe atravessou a floresta e finalmente encontrou o castelo. Entrou, e espantado viu que todos dormiam, desde os criados, os guardas, até os animais. O príncipe também tinha ouvido falar que naquele reino do sono havia uma linda princesa. Subiu a escada da torre e ali finalmente encontrou o castelo. Entrou, e espantado viu que todos dormiam, desde os criados, os guardas, até os animais. O príncipe também tinha ouvido falar que naquele reino do sono havia uma linda princesa. Subiu a escada da torre e ali encontrou Aurora dormindo em uma cama de ouro. Era a mais bela jovem que ele já tinha visto. O príncipe ficou tão apaixonado, que não se conteve e aproximando-se da bela adormecida, beijou-a carinhosamente.

No mesmo instante, a princesa Aurora despertou e com ela, o silêncio no castelo foi interrompido pelo canto dos pássaros, um por um no reino foi acordando, como se apenas por uma noite estivessem descansando. E assim, o feitiço de Malévola foi quebrado, dias depois, Aurora e o príncipe se casaram e foram felizes para sempre. Para esse mesmo enredo há a versão de cantiga de roda:

A LINDA ROSA JUVENIL

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
Vivia alegre no seu lar, no seu lar.

Mas uma feiticeira má, muito má, muito má
Mas uma feiticeira má, muito má.

Adorreceu a Rosa assim, bem assim, bem assim
Adorreceu a Rosa assim, bem assim

Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais
Não há de acordar jamais, nunca mais.

O tempo passou a correr, a correr, a correr
O tempo passou a correr, a correr.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei.

Que despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim
Que despertou a Rosa assim, bem assim.

E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar
E os dois puseram-se a dançar, a dançar.

Para jogar com esse texto geralmente as crianças formam uma roda. Uma delas vai para dentro da roda, e as outras ficam fora dando as mãos e formando o coro. Seguindo as estrofes da música, cada criança age de acordo com o personagem. O

movimento é a gesticulação em atividades coletivas de jogos bem como a vinculação destes à interpretação da música. O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados. É mencionada, ainda, a ligação entre os gestos e a escrita pictográfica. Dessa forma, os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico como também, por outro lado, os signos são a fixação de gestos.

A partir da observação da participação das crianças nesses jogos percebemos que os exercícios dramáticos colocam a criança em contato direto com suas emoções, abrindo-lhe a possibilidade de conhecê-las, lidar com elas e expressá-las. Jogando com elas simbolicamente. Toda experiência de um jogo dramático pode ser facilmente transferida para uma situação real. Assim sendo, possibilita que a criança experimente diversas maneiras de lidar com suas experiências e seus conteúdos internos, sendo a dramatização uma maneira de a criança pensar sobre eles. Através da atuação das crianças nos jogos obtivemos um diagnóstico daquilo que já conhecem, tanto no diz respeito ao mundo físico ou social, bem como do afetivo. Por isso, é necessário que a escola possibilite o espaço, o tempo e um educador que seja o elemento mediador das interações das crianças com os objetos de conhecimento.

Nesse sentido, para desenvolver a criatividade é preciso ter a oportunidade de criar. Quanto mais a criança cria, mais se torna criativa. É nessa perspectiva que a simples reprodução de uma encenação preparada pelo adulto para ser apresentada nos eventos escolares limita os potenciais criativos da criança, mesmo se não apresentar, necessariamente, um prejuízo direto ao seu desenvolvimento.

A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, e o desenvolvimento deste potencial é uma necessidade. Esse potencial e os processos criativos não dizem respeito exclusivamente à arte, abrangem o ser humano em todos os seus aspectos e se faz necessária em todos eles: intelectual, afetivo, comunicativo, físico, artístico. Ostrower (1987) aponta a necessidade de relacionar os processos criativos ao todo, no ser humano: “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (Ostrower, 1987:5).

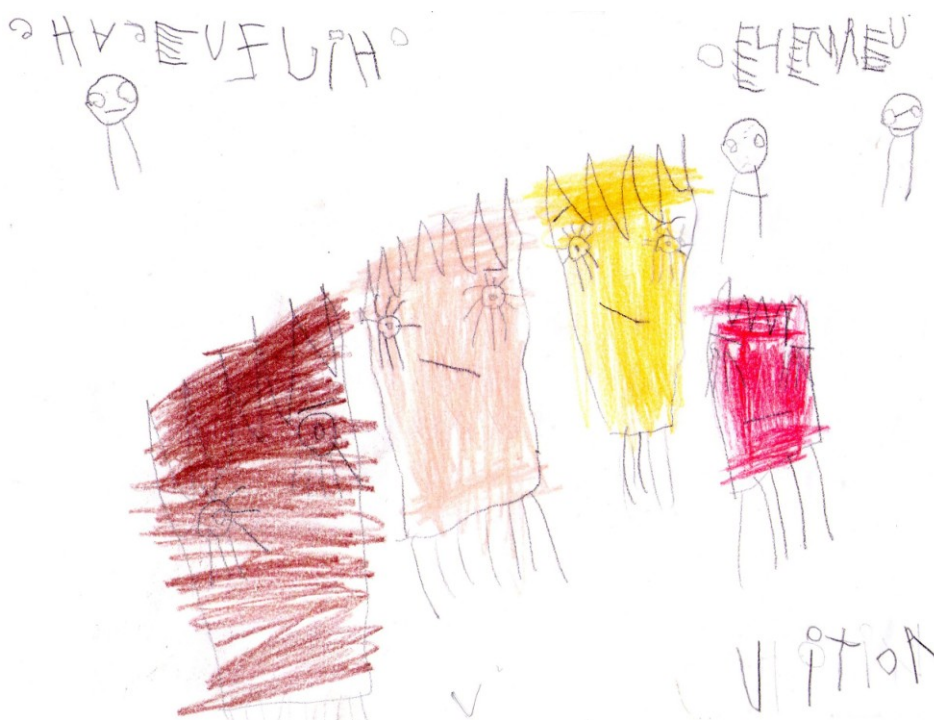


ILUSTRAÇÃO 20. Desenho: *Chapeuzinho Vermelho (personagens II)*
Fonte: acervo pessoal.

Percebemos pela análise dos registros na forma de desenhos que o grafismo também possui evolução e que as formas são menos ou mais definidas de acordo com o desenvolvimento das crianças. Pois apesar de estarem numa mesma faixa-etária, vivenciando um mesmo contexto escolar, existem suas outras vivências como a familiar, a afetiva e a emocional. Por isso, o desenvolvimento do pensamento e da

linguagem mesmo entre crianças da mesma idade varia em tempos e ritmos de apropriação diferenciados de criança para criança.

Um outro dado interessante é que à medida que as aulas vão progredindo com o tempo e as crianças vão tendo mais e mais participação nos jogos dramáticos, as formas de seus desenhos também vão apresentando mais definição. Alguns colegas professores estranham e muitas vezes não entendem meu argumento para não utilizar desenhos mimeografados ou apresentados através de qualquer outra forma de reprodução para que as crianças apenas pintem. A questão é que não me coloco contra essa prática, mas me oponho a descontextualização e isolamento dessa prática. Por isso, ratifico minha opção pela liberdade das crianças como criadoras quando observo a evolução das formas em seus trabalhos.



ILUSTRAÇÃO 21. *Desenho: Feiticeira adormecendo a princesa.*

Fonte: acervo pessoal.

Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenharam, elas indicam, e o lápis apenas auxilia a representação do gesto indicativo. No desenho que as crianças realizaram, a exemplo da ilustração 22, fica evidente que a visualização da ação, do movimento das figuras humanas que são os personagens das histórias são intencionadas pelas crianças. Já observei em outros momentos e espaços que geralmente as crianças desta faixa-etária desenharam os seres humanos apenas na posição frontal com braços e pernas paralelos a extensão do corpo ou com os braços abertos. Porém, nos registros que compartilho nesse texto ficam claras as posições de lateralidade, expressões corporais de movimento e a distribuição dos personagens na folha que refletem as vivências teatrais que as crianças tiveram que talvez só a escuta do texto não visualizasse.



ILUSTRAÇÃO 22. *Desenho: A Bela Adormecida e demais personagens*
Fonte: acervo pessoal.

Relacionando fantasia e criatividade me remeto a Slade (1978) ao considerar que o jogo dramático é um brinquedo que permite à criança expressar-se por meio de seu corpo e sua voz. Como também permite interagir e relacionar-se real ou imaginativamente com pessoas e situações de sua vida e de sua fantasia conforme seu desejo ou necessidade. *O jogo dramático é antes de tudo uma maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, ousar, criar e absorver.* (SLADE, 1978: 17).

Ainda assim, é importante chamar a atenção para práticas de encenações nessa faixa etária na escola, pois a criança encara a participação nas práticas dramáticas como brincadeira que pressupõe alegria, prazer e acordos na participação. E para participar de qualquer brincadeira é necessária a adesão espontânea da criança que poderá não estar com vontade de participar daquele momento, por isso muitos adultos se frustram quando “ensaiam” alguma apresentação teatral com crianças nessa faixa etária e no momento da apresentação no evento de festividade ou outro qualquer a criança se recusa a participar, às vezes irritadiça ou às vezes chorosa.

O problema maior é que a frustração do adulto é facilmente resolvida, mas para a criança a situação é vexatória e desconfortável, ao perceber que está fazendo algo contra a sua vontade ou que está sendo exposta à situação constrangedora. Nesses casos ou a criança participa da encenação contra a sua vontade com medo de receber a desaprovação do adulto gerando uma sensação de insegurança e não aceitação ou se recusa a participar, ficando às vezes com a sensação de que vai ser menos amada e aceita por que “desobedeceu” ao adulto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos a intenção de verificar os caminhos possíveis entre a prática de letramento na escola e o ensino de teatro na Educação Infantil. Contudo percebi no decorrer da etapa de escrita deste texto a quantidade de elementos que necessitariam ser abordados para atender de forma satisfatória as necessidades dessa dissertação.

Como o objetivo principal dessa pesquisa era saber se era possível desenvolver um trabalho transdisciplinar entre teatro e letramento, procurei experimentar e avaliar concomitantemente como a iniciação das crianças nos princípios do teatro através do jogo dramático poderia influenciar nos usos e funções da leitura e da escrita.

Realizei todo este percurso através da pesquisa no intuito de sistematizar as práticas que eu já desenvolvia, de certa forma, na escola. E, embora não possa considerar esse texto como um trabalho dito concluído, teço aqui algumas considerações sobre esse processo de pesquisa e ensino. Portanto considero essas considerações nem tanto como finais, mas como apropriadas para o momento.

Ao iniciar o processo de elaboração desse texto tinha uma idéia do que gostaria de falar no sentido de compartilhar minhas inquietações. No entanto, à medida que o texto foi se configurando percebi o quanto as minhas questões, experiências e entendimentos se cruzavam com o conteúdo explorado na literatura utilizada para fundamentação, daí a opção por escrever estes cruzamentos de forma concomitante. Através do diálogo estabelecido com os autores estudados e com as crianças que paralelamente me faziam refletir sobre minha própria prática, e, muitas vezes com os colegas de profissão que dividam comigo suas motivações e percalços no exercício da docência na Educação Infantil surgiram preocupações que me impulsionavam à escrita.

Dessa forma, durante a minha trajetória investigativa, fui refletindo sobre concepções e práticas relativas ao Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil me centrando na questão da inserção da linguagem teatral nessa modalidade de ensino.

Destarte, visando tecer alguns fios em favor da relação deste referencial teórico-metodológico, apresentarei uma síntese dos principais elementos refletidos e trabalhados em função da elaboração deste texto.

Através deste estudo pude perceber que conciliando o entendimento das hipóteses de escrita, da noção de letramento e da utilização dos jogos dramáticos para estabelecer uma metodologia de trabalho para as aulas. No exemplo da utilização dos clássicos da literatura infantil, por exemplo, onde apresentava para as crianças a história e que através dos jogos dramáticos traziam a relação com o texto através dos personagens para seus próprios corpos.

Procurei perceber também se teria possibilidade de realizar este trabalho com outros gêneros textuais e também confirmar essa hipótese, pois até no momento da leitura, da escrita manifestavam a presença do corpo em suas ações. Assim sendo, os jogos dramáticos possibilitavam que a criança experimentasse diversas maneiras de lidar com suas experiências através da relação com o outro.

Portanto, essa metodologia propiciou às crianças os estímulos necessários na área da linguagem para que assim pudessem desenvolver a capacidade de adaptação a situações, a organização de idéias e emoções, a capacidade de lidar com o real e a fantasia bem como para desenvolver corporalmente a orientação espacial e valências físicas através da movimentação e inserção nos jogos, ou seja, tudo o que orienta o RCNEI.

Apesar da transdisciplinaridade se tratar de uma proposta relativamente recente no campo epistemológico procurei contemplá-la no estudo devido sua amplitude de

integração disciplinar que vai além da interdisciplinaridade. Japiassu (1976) a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Assim, a própria vida humana é transdisciplinar. Ela envolve uma grande diversidade de conhecimentos e experiências de interação entre as pessoas, a sociedade, as instituições, os valores culturais a diversidade biológica dos seres. Nessa perspectiva, tendo o corpo como unidade orgânica que expressa toda a experiência existencial Humana, a vida é vista como um amplo processo de aprendizagem transdisciplinar individual e coletivo.

Para Barros (1998, p.37) “[...] *o movimento e o pensamento são integrados ao trabalho global do corpo, atuando como meio de relação e comunicação através de gestos e movimentos em total integração do indivíduo com o meio*”, existindo uma natureza corpórea na criança, a qual deve ser respeitada.

Por isso, procurei perceber os jogos de uma forma geral como forma de atividade simbólica que integram a linguagem verbal (oral e escrita) e a linguagem corporal.

Foi assim que busquei a aplicabilidade da linguagem teatral na Educação Infantil, para que a criança se apropriasse dela como mais uma possibilidade lúdica usada para trazer contribuições para o desenvolvimento da sua subjetividade mantendo vínculos com a realidade do mundo ao seu redor e estabelecendo com os jogos teatrais um sistema semiótico que pode representar tanto o mundo externo como interno. Além disso, pude perceber que esse sistema semiótico pôde se materializar enquanto texto escrito enquanto a criança tomava cada vez mais consciência do seu corpo.

Assim também, constatei que as crianças vão, complexamente, fazendo leituras do que vêem, ouvem e experimentam através das práticas teatrais e, concomitantemente,

mostrando a análise que vão construindo do material falado e escrito. E assim é alcançada a transdisciplinaridade entre teatro e letramento na Educação Infantil como foi assim também que contribuímos para a construção de conhecimento efetivo da criança estudante da Educação Infantil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **A História Social da infância e da família**, R. J, Zahar, 1979.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BAGNON, O. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. O corpo expressivo. In: VARGAS, A. (Org.). **Reflexões sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Sprint, 1988.

BARTON, D. **Local Literacies**. Reading and writing in one community. Routledge, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992 a

_____. **Obras escolhidas. Rua de sentido único e infância em Berlin por volta de 1900**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992b.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL . **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96. Brasília:MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 2005.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**: As bases intelectuais da Educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELIZOICOV, D e ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo:Cortez, 1994.

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal, 2003.

FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FISHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

FREINET, Celéstin. **Para uma escola do povo**. Santa Maria de Lama: Editorial Presença, 1969.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FUSARI, Maria F. R e & Maria H. C. T. Ferraz. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOES, Lucia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GROSSO, Lia Dalva Jacy; BELLOTTI, Thelma. **Dona Marta Lagarta**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Hífens e Reticências... In: SANTANA, A. P. de. (Org.). **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luiz, 2003.

_____. Pedagogia do Teatro. In: CONGRESSO DA ABRACE, 4º. 2006, Rio de Janeiro. **Memória ABRACE X**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOVA IGUAÇU. **Proposta Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental - I segmento**. Nova Iguaçu: SEMED, 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança** 1989. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_3.html> Acesso em 16 jun 2009.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/principal.html >. Acesso em: 16 jun 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PASSOS, Selma das Graças Diniz. **A prática da alfabetização na pré-escola particular e na pré-escola pública**. 1995. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Atena, 1962.

PUPO, M. Lúcia de S. Barros. **Entre o Mediterrâneo e o atlântico**, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Para desembaraçar os fios**. Educação e Realidade, v. 30, p. 217-228, 2006.

READ, Herbert. **A redenção do robô**. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga. **Teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da - **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico** - Campinas, 1994. Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**, ou, da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no Meio Escolar**. Coimbra, Centelha, 1981.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**. cap Ritual and play. An introduction, Routledge, NovaYork, 2004.

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

STREET, V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org). **Cross-cultural approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2003.

SPOLIN,Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TERZI, S.B.A. **A construção da leitura por crianças de meios iletrados**. Campinas: Unicamp, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

6. BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. O corpo expressivo. In: VARGAS, A. (Org.). **Reflexões sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Sprint, 1988.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992 a

_____. **Obras escolhidas. Rua de sentido único e infância em Berlin por volta de 1900**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992b.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1989.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

_____. **A linguagem no teatro Infantil**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCN's**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: As bases intelectuais da Educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELIZOICOV, D e ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Pedagogia do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2005.

DUARTE JR, João–Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1986.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FISHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso (org). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

FREINET, Celéstin. **Para uma escola do povo**. Santa Maria de Lama: Editorial Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FUSARI, M.e & M. FERRAZ. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOES, Lucia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GROSSO, Lia Dalva Jacy; BELLOTTI, Thelma. **Dona Marta Lagarta**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Hífens e Reticências... In: SANTANA, A. P. de. (Org.). **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luiz, 2003.

_____. Pedagogia do Teatro. In: CONGRESSO DA ABRACE, 4°. 2006, Rio de Janeiro. **Memória ABRACE X**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

KRAMER, S e LEITE, M. I – **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez/ UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Tansdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOVA IGUAÇU. **Proposta Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental - I segmento**. Nova Iguaçu: SEMED, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Letramento, cultura e modalidade de pensamento**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_3.html> Acesso em 16 jun 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_10.html>. Acesso em: 16 jun 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PENNA, Maura. **Discutindo as condições de aplicação dos parâmetros curriculares nacionais para a área de Arte**. 2001.

PEREIRA, Rose Mary Fraga. **Teatro-Educação na Rede Municipal de Vitória: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação infantil**. 2006. UFES.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Atena, 1962.

PUPO, M. Lúcia de S. Barros. **Entre o Mediterrâneo e o atlântico**, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Para desembaraçar os fios**. Educação e Realidade, v. 30, p. 217-228, 2006.

READ, Herbert. **A redenção do robô**. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga. **Teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Oficina de Teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da - **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico** - Campinas, 1994. Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**, ou, da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no Meio Escolar**. Coimbra, Centelha, 1981.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**. cap Ritual and play. An introduction, Routledge, NovaYork, 2004.

SANTOS, V. L. B. dos. **Brincadeira e Conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, E. L da e; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, E. M.A. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade federal de Pernambuco. Recife, 2005.

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

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

7. ANEXOS

Quadro 1 – Relatório de avaliação individual (parte I)



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Escola Municipal: _____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Ano Letivo: _____ Nº: _____

**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO POR ANO DE ESCOLARIDADE
INFANTIL 4 E 5**

Educação Infantil	1º semestre	2º semestre
FORMAÇÃO SÓCIO-AFETIVO		
Participa das atividades de adaptação ou mudança de rotina com tranquilidade e segurança;		
Explora e reconhece o corpo, suas potencialidades e limites e singularidade das diferentes sensações e ritmo que produz;		
Apresenta iniciativa para resolver problemas e ações cotidianas com independência;		
Participa com interesse e cuidado das atividades que envolvam relações com outros;		
Utiliza diálogo para a solução de conflitos;		
Participa de situações de combinações de regras de convivência e nas brincadeiras demonstrando cooperação e entendimento;		
Participa com progressiva autonomia de situações de cuidado consigo, com os outros e com o ambiente;		
Demonstra cuidado com materiais de uso individual, com a higiene pessoal, alimentação e em situações de risco;		
Tem autonomia para realizar tarefas e combinados;		
Finaliza com qualidade seus trabalhos pessoais ou em grupo.		
MOVIMENTO		
Utiliza noções de espaço e tempo nas situações estabelecidas pela rotina diária;		
Explora e utiliza a linguagem corporal como gestos, mímicas e movimentos corporais nas situações cotidianas;		
Demonstra progressiva segurança ao deslocar-se e em situações que utilize força e equilíbrio;		
Participa das atividades rítmicas e de controle motor variados como dançar, correr, pular, rolar, etc.;		
Amplia habilidades manuais.		
MÚSICA		
Participa de diferentes situações de exploração de sons e silêncio;		
Participa de diferentes situações musicais como ouvir, cantar ou produzir sons combinados;		
Expressa-se musicalmente através do corpo, da voz ou utilizando materiais sonoros;		
Identifica diferentes fontes sonoras;		
Aprecia e reconhece diferenças entre variados gêneros e estilos musicais apresentados;		
Interessa-se pela produção de materiais sonoros;		
Desenvolve memória musical;		
Interpreta canções e memória musical.		

Quadro 2 – Relatório de avaliação individual (parte II)

ARTES		
Explora diferentes materiais para expressar-se artisticamente;		
Interessa-se por apreciar e refletir sobre imagens, esculturas e pinturas;		
Participa e valoriza eventos de produção e apreciação de expressão plástica;		
Contribui com idéias para produção plástica, na organização dos materiais e apresentação dos trabalhos;		
Desenha livremente, definindo formas.		
LINGUAGEM MATEMÁTICA		
Estabelece relação entre quantidade e numeral;		
Demonstra conhecimento de noções de contagem, localização espaço-temporal e quantificação em jogos, brincadeiras e ações do cotidiano;		
Identifica unidades numéricas e utiliza o sistema de numeração em contextos orais e de leitura e escrita, ainda que de modo não convencional;		
Utiliza noções de posição de objeto ou número, demonstrando conhecimento de antecessor, sucessor, ordinalidade e lateralidade;		
Compreende noções do uso do número em contextos diversos como para ver as horas, em calendários, preços, pesos, comprimentos, medidas, etc.;		
Utiliza cálculos mentais e estimativas simples para resolver problemas em contextos cotidianos;		
Situa-se e narra acontecimentos ou histórias com noções cronológicas;		
Participa de atividades de deslocamento ou trajetos identificando pontos de referência;		
Utiliza-se das propriedades de volume e formas geométricas para criar novas estruturas ou objetos como recurso real ou imaginário;		
Demonstra interesse e autonomia para resolver situações – problemas de contextos concretos;		
Utiliza noções de grandezas e medidas em contextos orais.		
LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA		
Comunica-se oralmente com clareza e objetividade;		
Demonstra curiosidade para apreender novos conceitos e ampliar o vocabulário;		
Emite opiniões com autonomia e clareza;		
Ouve e respeita opiniões;		
Reconta histórias, faz relato e transmite recados;		
Interpreta histórias e reflete sobre fatos e personagens;		
Elabora histórias, recados ou mensagens atentando para o encadeamento dos fatos com o apoio de escrita;		
Dramatiza enfatizando ambientes e personagens com desenvoltura;		
Participa de jogos orais, recita ou narra com expressividade;		
Diferencia letras e números;		
Reconhece as letras do alfabeto;		
Realiza leitura, ainda que de forma não convencional, apoiando-se em imagens, sinais gráficos específicos ou marcas textuais;		
Realiza leitura do nome ou palavras conhecidas em meio a contextos escritos diversificados;		
Compreende a finalidade e identifica diferentes gêneros e suportes textuais escritos em contextos específicos;		
Escreve, ainda que de forma não convencional, percebe diferentes organizações textuais: receita, poesia, listas, etc.;		
Escreve seu nome sem apoio visual.		

