UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CIBELE WITCEL DE SOUZA

Educação Infantil e Teatro: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP

São Paulo
2016

CIBELE WITCEL DE SOUZA

Educação Infantil e Teatro: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientação: Prof.ª Dr.ª Patrícia Dias Prado

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8 Souza, Cibele Witcel de
S729e Educação infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP / Cibele Witcel de Souza; orientação Patrícia Dias Prado. São Paulo: s. n., 2016.
109 p.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação infantil 2. Teatro 3. Linguagem teatral 4. Protagonismo 5. Formação continuada de professores - São Paulo (SP) I. Prado, Patrícia Dias, orient.

SOUZA, C. W. **Educação Infantil e Teatro:** um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Elisabeth Silva Lopes — Instituição: ECA-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Márcia Aparecida Gobbi — Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Patrícia Dias Prado — Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Guilherme, Zazá, Ednaldo e Samuel.

AGRADECIMENTOS

Às crianças que contribuíram e estão contribuindo para a construção de minha trajetória.

Às meninas, meninos e professoras pesquisadas/os neste trabalho, por compartilharem comigo suas jornadas educativas.

Às professoras, formadoras, formador, supervisora e coordenadora entrevistadas/o e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, mestra, amiga e companheira tanto em minha vida acadêmica como fora dela, Prof.ª Dr.ª Patrícia Prado.

À Paidéia, por existir e por fazer parte de mim, às/aos minhas/meus companheiras/os e amigas/os que conheci por meio dela; em especial, a Amauri Falseti, mestre, no Teatro e fora dele.

Às integrantes do Grupo de Estudos "Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis" (FEUSP), coordenado por minha orientadora; em especial, à Adriele Nunes da Silva, pela parceria de sempre.

Às crianças, professoras, diretora e funcionárias/os da EMEI Parque Cocaia II, pelas parcerias e companheirismo de todos os dias em meu trabalho como coordenadora pedagógica e pelas contribuições para minha formação.

À Prof.ª Dr.ª Márcia Gobbi e à Prof.ª Dr.ª Beth Lopes, pelas preciosas contribuições em meu exame de qualificação e, agora, por aceitarem participar da banca de exame de minha defesa de mestrado.

À minha família.

A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância (BENJAMIN, 2002, p. 111).

RESUMO

SOUZA, C. W. **Educação Infantil e Teatro**: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente pesquisa buscou investigar as relações entre Educação Infantil e Teatro a partir das Linguagens Cênicas que vêm sendo concebidas e construídas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Partindo da análise do Curso "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais", junto ao Programa de Formação Continuada da Educação Infantil promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP (SME/SP), denominado "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil", e de alguns de seus desdobramentos, como o Caderno "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais", foi possível se aproximar de propostas educativas de professoras envolvidas e de propostas infantis de meninas e meninos pequenos. Para tal, foram realizados os seguintes procedimentos: pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, com observação da jornada educativa; oito entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadora e supervisora da SME/SP, e com formadoras do referido Curso; além da coleta e análise de documentos e de outros materiais produzidos. As análises dos dados coletados foram realizadas de forma articulada, à luz da produção recente – tanto brasileira quanto estrangeira – no campo das pesquisas em Educação Infantil, na interface com as Ciências Sociais e com as Artes na primeira infância, e com a produção teórica sobre o Teatro propriamente dito – especialmente da *Performance* e do Teatro pós-dramático –, concebendo as crianças como plenas, inteiras, completas e as Linguagens Cênicas como formas delas conhecerem, criarem, inventarem, sentirem, viverem e compartilharem conhecimentos, saberes e culturas, assim como, também das profissionais da Educação Infantil. O Curso investigado e seus desdobramentos, apesar de não romperem com propostas formativas que ainda desconsideram o protagonismo e as criações de crianças, professoras, gestoras e formadoras, trouxeram alguns avanços e contribuições que se revelaram emergentes para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes, mas que só poderá ser construída quando forem consideradas as propostas educativas e infantis que estão sendo inventadas pelas professoras e, especialmente, pelas meninas e meninos pequenos, a partir das Linguagens Cênicas.

Palavras-chave: Educação Infantil e Teatro. Linguagens Cênicas. Propostas formativas, educativas e infantis. Programa Formação SME/SP "Rede em rede: Práticas teatrais". Protagonismo.

ABSTRACT

SOUZA, C. W. **Child education and Theater**: a study on the Scenic Languages in formative, educative and infantile proposals in the education system of the city of São Paulo/SP. 2016. 109 p. Thesis (M.A.) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research sought to investigate the relationship between Child Education and Theater in the perspective of the Scenic Languages that have been conceived and constructed in formative, educative and infantile proposals in the education system of the city of São Paulo/SP. Starting with the analysis of the Course on "Itineraries of learning in Child Education: theatrical practices", by Continued Training Program on Child Education conducted by the Education Department of the City of São Paulo/SP (SME/SP), called "The networking in education system: continued training on Child Education", and some of its outcomes, as the Booklet "Itineraries of learning in Child Education: theatrical practices", it was possible to take a close look at educative proposals of female teachers involved and at infantile proposals for young girls and boys. For such, the following procedures were carried out: field research in a Child Education Center (CEI) in the city of São Paulo, with observation of the educative working hours; eight semi-structures interviews of female teachers, educational coordinator and the supervisor from SME/SP, and with lecturers in the training course mentioned above; in addition to the collection and analysis of documents and other materials produced. The analysis of the data collected was conducted in an articulated fashion, in the light of the recent literature – both in Brazil and abroad – in the field of studies on Child Education, in interface with Social Science and Art in early childhood, and with theoretical production about Theater – specially *Performance* and post-dramatic Theater –, conceiving children as full, integral, complete subjects and the Scenic Languages as ways of knowing, creating, inventing, feeling, living and sharing different types of knowledge and cultures, as well as the professionals working in Child Education. The Training Course being investigated and its deployments, although they do not break away with the formative proposals that still disregard the prominence and the creativity of children, teachers, managers and trainers, brought forth some improvements and contributions that turned out to be emergent in the construction of a Pedagogy for Child Education based on Art, but it will only be able to be devised when and educative and infantile proposals are taken into consideration as they have been invented by teachers and, especially, by the young girls and boys, aided by the Scenic Languages.

Keywords: Child Education and Theater. Scenic Languages. Formative, educative and infantile proposals. Training Program by SME/SP "The networking in the education system: theatrical practices". Prominence.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11
1. Das infâncias à Pedagogia da Educação Infantil: aproximações e diálogos com as Artes.... 19
2. Do Teatro às Linguagens Cênicas: aproximações e diálogos com a Educação Infantil...26
3. Caminhos da pesquisa: de uma proposta formativa a propostas educativas e infantis.....38
4. O Curso "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" e seus desdobramentos 44
4.1 Das prescrições às contribuições do Curso: e o processo criativo das professoras, gestoras e formadoras? 48
4.2 Das brincadeiras cênicas aos "ensaios": e o processo criativo das crianças?.....57
4.3 Das contribuições às prescrições do Caderno da Rede "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" 67
4.4 Do Curso investigado às propostas que o transcendem: e o processo criativo de formadoras, gestoras, professoras e crianças? 78
5. Educação Infantil e Teatro: as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP.....91
REFERÊNCIAS 96
APÊNDICES 103
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as entrevistas 103
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada: formadora A (Curso investigado)..... 104
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada: supervisora escolar e coordenadora pedagógica (SME/SP).....105
APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa de campo (SME/SP) 106
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada: professoras A, B e C (SME/SP).107
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada: formadora B e formador C (Curso investigado) 108
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada: professora fotógrafa (SME/SP) .109

APRESENTAÇÃO

> Tenho sincero respeito por aqueles artistas que dedicam suas vidas exclusivamente a sua arte – é seu direito ou condição! –, mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida (BOAL, 2013, p. 26).

Inicio este texto trazendo algumas relações – como professora, coordenadora, atriz e pesquisadora – com a temática pesquisada, Educação Infantil e Teatro, as quais contribuíram para a construção da presente pesquisa.

Primeiramente, possuo uma trajetória de trabalho educativo junto às crianças; atuei como professora no Ensino Fundamental I, de 2003 a 2008, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e, de 2005 a 2012, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Durante este período, tive a oportunidade de estar na relação educativa direta junto às crianças e, deste modo, aprender com elas a ser professora de crianças pequenas.

A partir de 2012, passei a atuar como coordenadora pedagógica na SME/SP, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)[1], na qual tenho vivenciado junto às professoras os desafios da construção de um espaço educativo que considere plenamente as infâncias. Esta experiência inspirou a escolha, nesta pesquisa, por investigar o Curso denominado "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais", o qual está inserido no Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, promovido pela SME/SP e intitulado "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil". Apesar de eu não ter presenciado a realização desse Curso, acompanhei, em 2012, o último ano da realização do referido Programa de Formação.

Nos momentos de estudos que coordeno na unidade educativa, realizados junto às professoras, lemos e discutimos o Caderno nomeado "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais"[2] (SÃO PAULO, 2011), o qual apresenta – a partir do referido Curso – tanto discussões teóricas como relatos de experiências vividas por professoras e crianças. Esses estudos apresentaram algumas questões pertinentes, a saber: quais propostas formativas o Curso e o Programa de Formação revelam? Quais propostas educativas as professoras revelam? Quais propostas infantis as crianças revelam?

---

[1] Localizada no bairro Parque Cocaia, na zona sul de São Paulo.
[2] O Caderno (SÃO PAULO, 2011) possui o mesmo nome do Curso investigado na presente pesquisa.

Destaco também, em meu trabalho atual como coordenadora pedagógica, os anos de 2014 e 2015, com os estudos relacionados ao Projeto Especial de Ação (PEA), em especial, "O brincar e as múltiplas linguagens: em foco as Artes Visuais e o Teatro", que se trata de um momento de estudo e de formação docente, em serviço, o qual coordeno na unidade educativa. Na realização desses momentos formativos, ao discutir diálogos existentes entre Teatro e Educação Infantil, foi possível conhecer e debater, na unidade educativa, experiências formativas, educativas e infantis – com as crianças e suas professoras – que tiveram como foco esta temática. Esses momentos formativos também expuseram questões que contribuíram para a pesquisa, tais como: quais são as relações do diálogo entre Teatro e Educação Infantil? E com a brincadeira? Como as Linguagens Cênicas criadas pelas crianças se aproximam da *Performance* e do Teatro pós-dramático? Além disso, a bibliografia e os meus estudos nesta pesquisa – naquele momento, em andamento –, assim como a construção da categoria Linguagens Cênicas, possibilitaram um aprofundamento dos referidos estudos, realizados na unidade.

Ademais, elejo como experiência importante, de grande contribuição para esta pesquisa porque me possibilitou estudos, experiências e reflexões em relação ao Teatro propriamente dito, a minha trajetória como integrante do "Núcleo de Vivência Teatral", da "Paidéia Associação Cultural"[3]. Desde 2004, participo do grupo, seja em estudos, oficinas, atuando em peças teatrais ou em outras funções, tais como "Comissão da bilheteria"[4] e como membro do Conselho fiscal da instituição.

Por fim, discuto as contribuições da minha trajetória na própria Universidade de São Paulo. Primeiramente, minha experiência como estudante e pesquisadora na graduação em Pedagogia (2006 a 2011), na FEUSP. No segundo semestre de 2008, cursei a disciplina "EDM0327-Educação Infantil", ministrada por minha orientadora; neste período, eu já atuava como professora de Educação Infantil e fiquei deslumbrada pelas concepções discutidas na referida disciplina no que concerne à Educação, Educação Infantil e infâncias. Desta forma,

---

[3] A Paidéia Associação Cultural foi criada com o objetivo de que, enquanto ação cultural, pudesse contribuir para a mudança de vida das pessoas e de suas comunidades; constitui-se em um espaço cultural público situado na zona sul da cidade de São Paulo, no bairro de Santo Amaro. É gerida pela Cia. Paidéia de Teatro, que tem como foco principal o teatro voltado para infância e juventude. Aos fins de semana há uma programação com variedade de eventos, tais como peças de Teatro, *shows* de Música, espetáculos de Dança, mesas de debate, além dos cursos de Canto Coral e de Vivência Teatral. Sendo que, o Núcleo de Vivência Teatral, do qual participo, tem cerca de cem jovens vivendo a experiência do Teatro: aulas de Teatro, Dramaturgia, Coral, além de experiências com Iluminação e Figurino (Disponível em: <http://www.paideiabrasil.com.br/index.php/a-paideia/sobre>. Acesso em: 12 abr. 2014).

[4] As comissões na Paidéia constituem-se em um projeto de formação junto aos/às jovens que participam das vivências teatrais, nas quais se envolvem seja na organização, seja manutenção do espaço. As comissões são relacionadas ao fazer teatral, tais como Bilheteria, Cinema, Café, Figurino, Comunicação, Técnica e Biblioteca.

interessei-me em realizar uma pesquisa de Iniciação Científica sobre Educação Infantil e fui provocada, pela professora, a refletir acerca da articulação destas duas experiências importantes em minha vida: a Educação Infantil e o Teatro. Esta provocação foi um presente!

Realizei uma pesquisa de Iniciação Científica[5] intitulada "As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil", apresentada no XV ENDIPE (2010)[6] e também no 18º SIICUSP (2010)[7]. Essa pesquisa apresentou e analisou as Linguagens Teatrais produzidas *para*, *com* e *pelas* meninas e meninos pequenos em uma das três creches/pré-escolas vinculadas à Universidade de São Paulo/SP. A pesquisa foi efetuada através de observação e registro do cotidiano de um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade, com a realização de apontamentos em caderno de campo, e por meio de entrevistas semiestruturadas com uma das professoras das crianças, bem com um artista participante de um grupo profissional de Teatro, que pesquisava e trabalhava com Teatro para bebês (fonte complementar de coleta de dados). Isto, a fim de trazer à tona uma discussão acerca das linguagens artísticas, especialmente, as teatrais, como formas de construção de culturas entre as crianças e entre estas e as professoras no espaço educativo (SOUZA, 2010).

Ainda na graduação, no ano de 2010, cursei a disciplina "EDM0665-Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro"[8], também ministrada por minha orientadora. Em 2011, participei do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), acompanhando como monitora essa mesma disciplina e desenvolvendo, em parceria com a professora, a pesquisa "Dança e Teatro na formação de professor@s da Educação Infantil", apresentada no III Seminário Inovações em Atividades Curriculares da UNICAMP, em 2011. Nessa pesquisa, investigamos a própria disciplina, refletindo, vivenciando e conhecendo acerca da construção dos corpos nas danças e teatros das culturas infantis, no sentido de consolidar uma Pedagogia de corpos inteiros na Educação Infantil (PRADO; SOUZA, 2011).

No mestrado, em 2014, participei como monitora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), novamente nessa mesma disciplina. Nesse momento, pude aperfeiçoar a proposta da oficina "Experimentando as Linguagens Teatrais" – também realizada na disciplina, nos anos 2011, 2012 e 2013 –, tendo a oportunidade de experienciar, junto às/aos estudantes e professora, possibilidades de vivências teatrais distintas e emancipadoras.

Assim como foi importante também, a experiência, em 2013, de cursar a disciplina "CAC5153-Performance: Teorias e Práticas", oferecida na Escola de Comunicação e Artes –

---

[5] Também sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Patrícia Dias Prado, junto à Faculdade de Educação da USP/SP.
[6] XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Belo Horizonte, 2010.
[7] 18º Simpósio Internacional de Iniciação Científica (SIICUSP), São Paulo, 2010.
[8] Faculdade de Educação da USP.

ECA/USP e ministrada pela Prof.ª Dr.ª Elisabeth Silva Lopes. Essa disciplina proporcionou elementos da *Performance* que contribuíram para a elaboração da pesquisa, especificamente na construção da categoria "Linguagens Cênicas". Também, tive a possibilidade de apresentar as análises parciais desta pesquisa (em andamento) no IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), em Goiânia/GO, em 2014, sob o título "Linguagens Teatrais e Educação Infantil: possibilidades para a construção de uma Pedagogia de corpos inteiros".

Destaco também minha participação, desde 2008, ainda na graduação, no grupo de estudos "Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis", coordenado por minha orientadora, no qual privilegiamos o desenvolvimento de metodologias de pesquisas com crianças pequenas e bem pequenas, que busquem legitimar "as vozes" das crianças, pois estas são, desde o seu nascimento, produtoras – e não somente reprodutoras – de culturas (PRADO et al., 2012).

A partir desta trajetória, para a presente pesquisa de Mestrado, continuei minha busca por conhecer como as Linguagens Cênicas vêm sendo construídas na Educação Infantil. Parti da investigação do Curso de formação intitulado "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais", realizado pela Rede Municipal de São Paulo e integrado ao Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, este promovido pela SME/SP e denominado "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil". A partir dele, aproximei-me não somente das formadoras[9] e gestoras envolvidas, como também de algumas professoras e de suas turmas de crianças, podendo também ampliar esta investigação tanto para alguns de seus desdobramentos – por exemplo, o Caderno (SÃO PAULO, 2011) –, como para propostas educativas realizadas pelas professoras, ou ainda, propostas infantis que envolviam brincadeiras cênicas protagonizadas por meninas e meninos pequenos no cotidiano educativo, além de suas implicações para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes.

Ademais, busquei contribuir para a construção de metodologias de pesquisa com crianças pequenas (como em Faria; Demartini; Prado, 2009 e Martins Filho; Prado, 2011), refletindo sobre caminhos e possibilidades para a construção de maneiras de ser professora, fundamentadas nas Artes e nas experiências sensíveis e estéticas, desde as primeiras vivências

---

[9] Ao longo do presente texto serão utilizados os termos **professora**, **coordenadora**, **diretora**, **gestora**, **formadora** e **pesquisadora** no gênero feminino, a fim de ressaltar o fato de que a docência e a gestão na educação da primeira infância (0 a 6 anos) foram, e ainda são, em grande maioria, construídas por mulheres. Entretanto, não se pretende desconsiderar a progressiva – mas ainda inicial – presença masculina nestes espaços, com suas novas contribuições e novos desafios, como revelam os estudos de Silva (2014) e também de Fernandes (2014).

da vida. Com destaque “[...] à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza e à comunicação não verbal” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104), construindo uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória e de corpos inteiros (PRADO, 2015b), que conceba as crianças como plenas, inteiras, completas e que reconheça, legitime e contribua para que, através das suas múltiplas formas de expressões e linguagens – tratando, na presente pesquisa, especificamente das Linguagens Cênicas (SLADE, 1978; LAREDO, 2003; MANFERRARI, 2009; FRABETTI, 2007; MACHADO, 2010a, 2010b, 2010c, 2012, 2014) –, as crianças possam conhecer, criar, sentir, viver, compartilhar, reproduzir e produzir conhecimentos, saberes e culturas (SOUZA, 2010).

As crianças são “[...] atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, de classe social, de etnia, de idade, etc.)”. Assim, busquei ouvir não somente as vozes das profissionais envolvidas, como também as das crianças, descobrindo “[...] olhares, pensamentos, sentimentos, preferências e saberes de meninas e meninos de pouca idade” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 2). Na medida em que são consideradas as culturas da infância (aquelas produzidas para as crianças) e as culturas infantis (aquelas produzidas pelas próprias crianças), problematizam-se as concepções reducionistas e *adultocêntricas* sobre a infância, nas quais as crianças são consideradas incompletas e não evoluídas em função dos/as adultos/as (FERNANDES, 2004; PERROTTI, 1982; PRADO, 2012; PRADO et al., 2012).

Considerando a estreita ligação entre lúdico, estética e docência na Educação Infantil (SOUZA, 2010; PRADO; SOUZA, 2011) – e o fato de que as crianças conhecem e sentem o mundo por meio da brincadeira –, busco conhecer as múltiplas possibilidades de Linguagens Cênicas que vêm sendo construídas em propostas formativas, educativas e infantis na Rede Municipal de São Paulo/SP, partindo dos seguintes questionamentos:

Nos espaços educativos analisados, as crianças pequenas e as bem pequenas tiveram a oportunidade de vivenciar experiências artísticas através das Linguagens Cênicas? Quando as propostas pedagógicas produziram uma preocupação em relação às experiências artísticas através das Linguagens Cênicas, reconheceram que as crianças são reprodutoras e produtoras de culturas? Como estão sendo construídos os conhecimentos acerca das Linguagens Cênicas pelas professoras que trabalham com essas crianças? As professoras entrevistadas consideram que as Linguagens Cênicas estão presentes em seu trabalho educativo? De quais formas? Elas propõem brincadeiras cênicas *para, com* as crianças? Quais? O que fazem as crianças? O que tais propostas de brincadeiras cênicas revelam? Quais as culturas infantis produzidas pelas crianças através das Linguagens Cênicas? Essas Linguagens Cênicas revelam, além da reprodução, novas invenções e criações das crianças? Se sim, quais são elas? Quais as

implicações destes conhecimentos para a construção de uma Pedagogia de corpos inteiros? Como as Linguagens Cênicas estão sendo construídas pelas formadoras e pelos Programas de Formação docente? Quais as possibilidades e caminhos formativos nessa construção? As professoras são consideradas produtoras de culturas nessas formações? Suas construções e criações são consideradas nessas formações? Quais as contribuições do Curso investigado para a formação dessas professoras? Como e quais Linguagens Cênicas vêm sendo construídas em propostas formativas, educativas e infantis na Rede Municipal de São Paulo/SP? O que elas revelam sobre Educação Infantil e Teatro?

Para refletir sobre estas questões, bem como apresentar outras, o presente texto encontra-se estruturado em cinco capítulos, a saber: no primeiro, intitulado "Das infâncias à Pedagogia da Educação Infantil: aproximações e diálogos com as Artes", busco situar as concepções de infâncias e de Pedagogia da Educação Infantil que fundamentam a pesquisa. Discutir sobre as aproximações e diálogos entre as infâncias e a Pedagogia da Educação Infantil com as Artes, vislumbrando uma Pedagogia da infância, de corpos inteiros, fundamentada nas Artes, que respeite o direito das crianças à infância e à brincadeira e que reconheça a capacidade de criação de crianças e adultos.

No segundo capítulo, denominado "Do Teatro às Linguagens Cênicas: aproximações e diálogos com a Educação Infantil", discuto as aproximações e diálogos do Teatro com a Educação Infantil, abordando a terminologia "Linguagens Teatrais", o jogo dramático e as propostas italianas de laboratórios teatrais, chegando, por fim, às contribuições da *Performance* e do Teatro pós-dramático na construção da categoria "Linguagens Cênicas" – que podem ser concebidas e construídas na Educação Infantil como possibilidades de propostas formativas, educativas e infantis, seja por formadoras, gestoras, professoras e/ou crianças.

No terceiro capítulo, designado "Caminhos da pesquisa: de uma proposta formativa a propostas educativas e infantis", descrevo e reflito acerca da trajetória metodológica da pesquisa e de seus procedimentos de coleta de dados, através da realização de pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI, da SME/SP), de oito entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadora e supervisora da SME/SP, e com formadoras e formador do Curso investigado, além da coleta e estudo dos materiais produzidos pelo referido Curso, assim como de outros documentos.

No quarto capítulo, nominado "O Curso 'Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais' e seus desdobramentos", apresento e contextualizo o referido Curso – uma proposta formativa do Programa de Formação Continuada da Educação Infantil –

promovido pela SME/SP e denominado “A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil”, bem como alguns de seus desdobramentos. No primeiro subitem, “Das prescrições às contribuições do Curso: e o processo criativo de professoras, gestoras e formadoras?”, analiso o caráter prescritivo do Curso e do Programa, com pautas prontas, planilhas e trabalhos pessoais formatados, assim como evidencio suas contribuições, tais como novas possibilidades de: construções cênicas, realizadas pelas professoras participantes do Curso junto às crianças; diálogo sobre as Linguagens Cênicas entre essas professoras, outras professoras e coordenadoras; e a possibilidade de conhecer as crianças através da observação de suas criações.

No segundo subitem desse quarto capítulo, “Das brincadeiras cênicas aos ‘ensaios’: e o processo criativo das crianças?”, analiso as propostas educativas criadas pelas professoras – inspiradas ou não no Curso investigado – e as propostas infantis criadas pelas crianças, observadas na pesquisa de campo, que revelaram possibilidades inovadoras de construções de Linguagens Cênicas de ambas, ao mesmo tempo em que ainda desconsideraram as criações e o protagonismo das crianças, com ensaios exaustivos para uma apresentação de encerramento do ano. No terceiro subitem, “Das contribuições às prescrições do Caderno da Rede ‘Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais”, analiso as contribuições do referido Caderno (SÃO PAULO, 2011), uma publicação que apresenta discussões teóricas e relatos de experiências vividas por professoras e crianças a partir do Curso investigado, assim como examino seu caráter prescritivo que também desconsidera o protagonismo e o processo criativo das professoras e das crianças.

No quarto e último subitem, “Do Curso investigado às propostas que o transcendem: e o processo criativo de formadoras, gestoras, professoras e crianças?”, analiso elementos que transcendem o Curso investigado, através da participação das formadoras e do formador que, também artistas, estabeleceram relações formativas fundamentadas nas Artes, ultrapassando o caráter prescritivo do Curso. Também analiso as fotografias do referido Caderno, que não só ultrapassam, como também rompem com as propostas formativas do Curso e com o próprio conteúdo escrito do Caderno, na medida em que evidenciam propostas educativas e infantis de protagonismo e de criações cênicas de meninas e meninos pequenos e de suas professoras.

Por fim, no quinto capítulo, denominado “Educação Infantil e Teatro: as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP”, realizo as considerações finais, evidenciando as possíveis contribuições das análises dessas propostas formativas da SME/SP, de propostas educativas das professoras e de propostas infantis das crianças, à luz das contribuições teóricas do campo da *Performance* e do Teatro

pós-dramático e suas relações com uma Pedagogia da primeira infância que, fundamentada nas Artes, não pode prescindir à emergência das Linguagens Cênicas, em constante construção, não somente na educação de meninas e meninos pequenos, mas também na formação das profissionais de Educação Infantil.

1. Das infâncias à Pedagogia da Educação Infantil: aproximações e diálogos com as Artes

> As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua (LARROSA, 2010, p. 183).

Na tentativa de nos aproximar desses *selvagens* e estabelecer diálogos com as infâncias, parto na presente pesquisa de uma ideia de infâncias, no plural, para além da cronologia – considerando-as como lugar da novidade, da linguagem e da experiência. Ou seja, um lugar necessário para professoras, pesquisadoras e todas/os as/os adultas/os que, de alguma forma, são companheiras/os das crianças em suas experiências.

A infância foi sempre vista por sua negatividade, muitas vezes, interpretada como referência "[...] a tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão)", ou seja, vista como um quase nada, uma pura insuficiência, definida por oposição à sabedoria e à santidade. Essa insuficiência, negatividade e corrupção das crianças fundamentam o direito dos/as adultos/as à intervenção e à vigília, a fim de não as deixarem fazer nada por si mesmas – as/os adultas/os devem orientar e mostrar tudo a elas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463).

As autoras pontuam que "[...] em Nietzsche (1997), no livro Assim falava Zaratustra", instaura-se uma positividade na filosofia ao se olhar as crianças. Estas são consideradas em sua positividade, na medida em que, quando se chega "[...] à criança, é um novo recomeço, não mais o camelo que carrega o fardo da história e dos valores, nem mesmo o leão que diz não aos valores, mas a criança que inaugura o novo" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463).

Contrariando a origem de seu termo etimológico, qual seja, "sem fala" (*infans*), a infância é condição de linguagem, sendo que, "[...] a partir de Nietzsche, mais especificamente, em Agamben (2005), encontramos a ideia de que a única possibilidade de fala que se tem é quando se é infante" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463). Deste modo, a infância é aquela que realiza a experiência do acesso à linguagem. As infâncias são justamente o lugar da linguagem, contradizendo este lugar de ausência de voz, porque é a condição para elas existirem; nas infâncias, não se fala desde sempre, mas sim, é necessário aprender a falar e a ser falado; a infância é condição para constituir-se um ser histórico, haja

vista que o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem (KOHAN, 2005).

Nesta perspectiva, podemos afirmar também que ela é o lugar da experiência. Kohan (2005, p. 244) discute a ausência de voz, *in-fância*, não como uma falta ou uma carência do ser humano, mas como uma condição, pois a "[...] experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade".

Ao nos aproximar das experiências das crianças em suas infâncias, buscamos recuperar a nossa própria infância, afirmando, como declara Kohan (2005, p. 253), a "[...] experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e impensável". Nossa tarefa, enquanto pesquisadoras e professoras de crianças pequenas, é ir ao encontro das infâncias e restaurá-las, buscando construir relações *infantis*.

Larrosa (2010) discute as infâncias como o outro, o desconhecido, aquilo que não conhecemos e que, ao realizar este encontro, com estes seres *selvagens*, inquietamo-nos e ficamos no vazio. Trazendo a novidade, o novo, sendo o nascimento de uma criança, para além do começo de sua cronologia, a continuidade da história do mundo.

A infância tem "[...] atuado como um dispositivo de poder, que universaliza uma ideia de infância, única e generalista e consagra a todas as crianças, independente de qualquer singularidade". Essa infância atua sobre as crianças, produzindo-as e definindo uma mesma infância, desconsiderando-se que as próprias crianças tenham condições de se interrogar sobre si (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 464).

Concebendo as infâncias, no plural, como lugar da novidade, da linguagem e da experiência, é possível problematizar os discursos nos quais elas são vinculadas como incapazes, como fases a serem abandonadas e que precisam ser emancipadas. Compartilhando o posicionamento de Kohan (2005, p. 238), para quem "[...] ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre", vemos que nesta relação infâncias e emancipação está em jogo uma relação com nós mesmos/as (crianças e adultas/os), gerando relações mais livres em nossa subjetividade, sendo que, uma educação emancipatória, "[...] não é uma educação que emancipa, mas uma educação que permite emanciparmo-nos". Diferentemente da ideia de emancipação como abandono das infâncias, esta emancipação da qual discorre o autor busca ocupar este lugar das infâncias.

A partir desta perspectiva, buscamos restabelecer as distribuições de posição, de lugar e de poder entre adultas/os e crianças, de maneira a contribuir para a emancipação e a autonomia das crianças, de modo que as infâncias podem "[...] iluminar todas as pesquisas

sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 464).

A partir desta discussão acerca das infâncias, discuto aqui, também, a Educação Infantil, definida como a primeira etapa da Educação Básica, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este momento educativo difere das outras etapas de educação devido às suas especificidades, quais sejam: sem *aulas*, sem *conteúdos* a serem *ensinados*, sem a centralidade no/a professor/a, sem *aluno* (FARIA; RICHTER, 2009). Constitui-se como um espaço educativo que precisa considerar os modos – de ver, de pensar, de sentir e de se comunicar – próprios das crianças pequenas e das bem pequenas, assegurando o direito das crianças de viverem plenamente suas infâncias, de brincar, de serem cuidadas e educadas em espaços de convívio, na diversidade. Isto é, direito de as crianças, por meio das múltiplas linguagens, terem acesso tanto às culturas e saberes produzidos para elas pelas/os adultas/os, como o direito de produzir culturas infantis diversas junto aos seus pares, recriando e criando o mundo (PRADO et al. 2012; PRADO, 2015b).

As culturas infantis produzidas pelas crianças foram apresentadas de forma pioneira, em 1944, por Florestan Fernandes. Em seu estudo "As 'Trocinhas' do Bom Retiro", o autor analisa a construção de culturas pelas crianças nos grupos infantis (FERNANDES, 2004). Já Prado (2012, p. 35) discute as culturas infantis a partir das brincadeiras das crianças na creche, que revelam um espaço da cultura, distinto do mundo natural, também permeadas pelas culturas dos adultos, e que "[...] não se dá somente em obras materiais, mas também na capacidade das crianças de transformarem a natureza, e no interior das relações sociais".

As crianças produzem culturas infantis interagindo com as culturas dos/as adultos/as e com as culturas da infância (produzidas pelos/as adultos/as para elas), criando e inventando outras (PERROTTI, 1982). Assim, elas não são apenas produzidas pelas culturas existentes, mas também são produtoras de culturas e têm autonomia cultural em relação aos/às adultos/as. Para além dos artefatos (objetos, relatos ou crenças) da cultura, as crianças formulam um sentido ao mundo que as rodeiam (COHN, 2009).

Para definir culturas infantis, trago o conceito de cultura proposto por Laraia (2007), para quem cultura seria todo o comportamento aprendido, ou seja, todas as possibilidades de realização humana. Neste sentido, pode-se considerar que as culturas infantis são as capacidades das crianças grandes, das pequenas e das bem pequenas de produzir culturas, transformando a natureza, estabelecendo múltiplas relações com adultas/os e com outras crianças, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 2012).

Portanto, tal como discutem Faria e Richter (2009, p. 104), as crianças têm direito a uma educação na qual o verbo não seja o mobilizador de ações e transformações nas infâncias, mas sim, "[...] a experiência sensível do corpo, o movimento afetivo no mundo, que toca sua materialidade" para extrair elementos como "[...] a interrogação, o espanto, a admiração". Com isso, é evocada uma "[...] pedagogia que não separa experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo" – como também discute Sayão (2008) ao criticar estas dicotomias.

Desta forma, as professoras precisam se colocar em ação com seus corpos/mentes junto às crianças, criando, recriando, inventando formas de estar e de ser através das múltiplas linguagens (PRADO; SOUZA, 2011). Isto, na medida em que, planejam, organizam e colocam à disposição tempos, espaços e materiais que provoquem as crianças a experimentar e criar (BUFALO, 1999), sendo professoras, sem dar aulas (RUSSO, 2007).

Nessa construção de uma Pedagogia da Infância fundamentada nas Artes, é possível organizar os espaços e tempos de forma a proporcionar às crianças possibilidades de criar e recriar a partir das vivências e das trocas entre seus pares, bem como por meio do acesso à bagagem cultural adulta, ou seja, o arsenal de histórias e brincadeiras apresentado pelas professoras. Dessa forma, uma cultura para a infância, como diz Perrotti (1982), pode tornar-se uma cultura pela infância, nas quais as crianças consomem, transformam e reinventam novas possibilidades de culturas infantis.

Segundo Rodari (1982), ao privilegiarmos, no trabalho educativo junto às crianças, as diversas possibilidades de brincadeiras e formas de fantasiar, criar histórias, inventar e/ou apenas imaginar coisas, a ordem social estabelecida é problematizada. O autor considera que, no mundo em que vivemos, ou seja, constituído por hierarquias, para que este seja mudado, precisamos privilegiar a imaginação e a criatividade, pois dessa forma, as pessoas aprenderiam a pensar e o pensamento criativo seria uma arma eficaz de transformação.

Guattari (1987) discute o fato de que os processos de iniciação nas sociedades industriais desenvolvidas não acontecem em um momento específico, mas começam desde a primeira infância, sendo

> [...] uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (GUATTARI, 1987, p. 51).

Nesta lógica da iniciação ao sistema capitalista, as crianças devem – o mais rapidamente possível – estar aptas a decifrar os diferentes códigos de poder (GUATTARI, 1987). Ou seja, devem vivenciar, o mais brevemente possível, uma Pedagogia da Educação Infantil "[...] escolarizante fundamentada apenas nas ciências da regularidade, voltada ao ensino analítico, centrada na docente e na transmissão de conhecimento" (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104).

Neste sentido, um trabalho educativo, na Educação Infantil, que vá à contramão dessa lógica, necessariamente, é um trabalho micropolítico, que implica um exercício dos/as adultos/as sobre – e entre – si mesmos/as. A condução desta luta micropolítica transpassa também pela necessidade de que as crianças possam expressar-se por diversas linguagens e pela organização de projetos comuns, permitindo a elas, "[...] escapar ao máximo à política de sobrecodificação do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento" (GUATTARI, 1987, p. 54).

Neste trabalho micropolítico (GUATTARI, 1987) na Educação Infantil, que vá a outra direção, torna-se fundamental a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória, de corpos inteiros (PRADO, 2015b) e fundamentada nas Artes, a fim de, "[...] recusar fazer 'cristalizar' a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado" (GUATTARI, 1987, p. 54).

Pedagogia esta que respeite os direitos – de crianças e adultas/os – ao convívio com as diferenças, à formação, "[...] às múltiplas expressões e dimensões humanas, à brincadeira, ao movimento, à dança, ao teatro, ao circo, à literatura, à invenção e à ousadia" (PRADO et al., 2012, p. 169), considerando as Artes como experiências de um corpo em suas primeiras aprendizagens, com destaque "[...] à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não-verbal" (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104).

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

Considerar que a primeira infância possui suas especificidades, ou seja, modos próprios de ver, de pensar, de sentir e de se comunicar, colocando em evidência as "vozes"

das crianças, incluindo as daquelas que ainda não falam, é considerar a comunicação para além do verbo, dando espaço e direito às suas linguagens (BECCHI, 1994). Se passarmos a considerar as cem linguagens com as quais as crianças se comunicam, tal como afirma Loris Malaguzzi (apud EDWARDS et al., 1999), é possível ouvir aqueles que "supostamente" não sabem falar de si (*in-fans*), questionando a Pedagogia escolarizante e cognitivista presente na Educação Infantil, que considera a linguagem da palavra – comunicação adultocêntrica, como diz Perrotti (1982) – como única linguagem legítima e possível.

Na tentativa de construir uma Pedagogia da Infância que considere essas múltiplas linguagens das crianças, faz-se necessário trazer o campo das Artes para dialogar com a Educação. Neste encontro, percebemos uma lacuna, já que ao trazer a comunicação do corpo para relativizar o senso pedagógico, que assegura ser o verbo o mobilizador da Educação na infância, as Artes questionam a Pedagogia escolarizante na Educação das crianças pequenas e das bem pequenas (FARIA; RICHTER, 2009).

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

Assim, as Artes podem ser uma aventura em direção ao desconhecido, assegurando que as crianças pequenas e as bem pequenas tenham capacidade poética, pois se aventuram em universos desconhecidos nos espaços e nos tempos. Podemos afirmar que, embora carreguem o estereótipo de suas incapacidades, de tudo aquilo que não podem fazer, elas produzem culturas (LAREDO, 2003), culturas infantis (FERNANDES, 2004; PERROTTI, 1982; PRADO, 2012).

As culturas infantis produzidas pelas crianças, a partir das Linguagens Cênicas, inscrevem-se em suas capacidades de inventar e propor brincadeiras cênicas, assim como na medida em que interagem com as invenções e propostas de brincadeiras cênicas criadas pelas adultas e por outras crianças.

Nesta interlocução e aproximações das infâncias e da Pedagogia da Educação Infantil com as Artes, as Linguagens Cênicas podem dialogar e integrar as propostas formativas,

educativas e infantis da Educação Infantil. Crianças e adultas podem experimentar, com seus corpos, experiências artísticas a partir das Linguagens Cênicas, construindo uma Pedagogia da infância, das infâncias, de corpos inteiros, fundamentada nas Artes, que respeite o direito das crianças à infância e à brincadeira e que reconheça a capacidade de criação das crianças, professoras e demais profissionais da Educação Infantil.

Brincando com os corpos/mentes, o grande desafio seria crianças e adultas/os se colocarem de pé e se divertirem, brincando de representar e de ser no mundo através das múltiplas linguagens, "[...] tarefa difícil de luta contra a gravidade, que pressupõe não submeter-se a ela e às formas tradicionais de ensino e de formação acadêmica que privilegiam corpos/mentes enquadrados, alinhados, condicionados e sentados" (PRADO; SOUZA, 2011, p. 13). Assim, discutir e pensar as Linguagens Cênicas na Educação Infantil constitui também uma tentativa de contribuir para a "alfabetização" das adultas nas diversas linguagens das infâncias, construindo, assim, formas para ser professora de crianças pequenas e de bem pequenas, profissão que está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999).

2. Do Teatro às Linguagens Cênicas: aproximações e diálogos com a Educação Infantil

Teatro não é um fim, é um meio.
(Antunes Filho).[10]

Ao problematizar o tratamento dado ao Teatro como um fim em si mesmo, Antunes Filho remete ao seguinte questionamento: se o Teatro não é um fim em si mesmo, sendo um meio, é meio de quê? Para se iniciar esta discussão, é importante se ressaltar duas coisas: primeiro, que não se propõe um mecanismo utilitário para o Teatro, tal como o capitalismo nos ensinou bem, ou seja, a se *utilitarizar* tudo, inclusive a vida; segundo, que em se tratando de um estudo que articula Teatro e Educação, é necessário lembrar que não se defende aqui um *utilitarismo*, através do didatismo e da escolarização do Teatro, tal como muitas vezes realizamos e/ou observamos em nossas escolas.

As Artes, tratando-se aqui especificamente do Teatro, transcendem o discurso, não sendo possível quantificá-las, mensurá-las; nelas, encontramos e estabelecemos relações com os outros, bem como nos tornamos humanos. Elas humanizam, são responsáveis – como aponta Rancière (2005) – pela ativação de partições do sensível, do dizível, do visível e do invisível, e ativam novos modos coletivos de enunciação e de percepção. Elas criam subjetivações e novos modos de vida; tais partilhas e distribuições do sensível surgem na força expressiva do objeto artístico no "regime estético" das Artes, constituindo, como salienta Lepecki (2011), uma estreita ligação entre Arte e Política – pressuposto da presente pesquisa.

Neste sentido, o Teatro político "[...] não é uma práxis da regra (o que o tornaria didático e moralista), mas uma práxis da exceção, ou seja, é uma interrupção da regularidade o que mostra a regra e lhe confere novamente, embora de forma indireta, o seu caráter de questionamento radical" (KOUDELA, 2013, p. 38). Nesta perspectiva, a fim de estabelecer um diálogo com as infâncias e com a Educação Infantil, parto, aqui, da ideia de Teatro em função da vida, como ferramenta para acessar o humano, como possibilidade de humanização da humanidade, enfim, como ato político.

Guénoun (2003) discute acerca do fato de que o Teatro requer uma reunião de pessoas e, para que este aconteça – diferentemente de outras Artes, tais como literatura, pintura e

[10] Antunes Filho é um importante diretor brasileiro de Teatro; esta sua fala foi realizada em 29 de abril de 2014, na Paidéia, em um encontro do Perdigoto, um projeto da Paidéia Associação Cultural (São Paulo/SP), em que profissionais que trabalham diretamente com o Teatro, ou na área da cultura – ou ainda, em outras áreas – compartilham suas experiências artísticas, dentre outras que, de alguma forma, contribuam para o Teatro.

escultura –, seu público precisa necessariamente estar reunido em lugar e momento comuns; esta reunião é convocada publicamente, constituindo-se uma assembleia de pessoas. Compartilhando do pensamento do autor, isto é, que a realização de uma reunião, seja qual for seu objeto, é um ato político, sublinha-se pela reunião – e por sua publicidade – o caráter político do Teatro; este como uma atividade intrinsecamente política.

O autor discute ainda como a própria disposição física dos teatros revela posicionamentos políticos. Entretanto, Guénoun (2003) afirma que, apesar de o Teatro acontecer no espaço político, ele produz outra coisa diferente da política. O quê?:

> Uma assembleia se reúne no teatro – para fazer o quê?
> Para ver. – Ver e ouvir, assistir, sentir? Claro, porém mais essencialmente ainda: para ver. Teatro provém do verbo grego que significa: olhar. E se, na arquitetura antiga, o termo designa o lugar do público (mais que a cena ou a *orchestra*), é primeiro por esta raiz: o teatro (as arquibancadas) é o lugar de onde se vê (GUÉNOUN, 2003, p. 42).

Desta forma, a essência do Teatro é o *pôr/em/cena* (GUÉNOUN, 2003). Mesmo em momentos em que as relações palco/plateia e Arte/vida se misturam, pode-se dizer que, de alguma forma, esse *pôr/em/cena* está presente, visto que há uma intencionalidade artística. Considerando-se que, as crianças não, necessariamente, se utilizam do *pôr*/*em*/*cena* quando realizam suas criações (embora, também possam fazê-lo); justifica-se aqui o motivo pelo qual, na presente pesquisa, não utilizei o termo "Teatro" para nomear suas criações.

Isto remete a outra discussão: de que as crianças se assemelham aos/às artistas por suas capacidades poéticas e estéticas, mas não são artistas. Gobbi (2004) traz Mário de Andrade a fim de discutir a *criança artista*; para ele, as crianças são sensíveis às sensações estéticas presentes em suas vidas, entretanto, elas não têm a intencionalidade dos/as artistas:

> Sendo dinâmico, tal processo contém as dimensões humanas: a música contém o desenho e está contido nela, que, por sua vez, é poesia, que é também brincadeira, pintura, dança. São dimensões humanas presentes e construídas pelas crianças, o que não significa torná-la artista, e, sim, respeitar o ser criança, que não precisa ser aprimorada porque é 'inteira', ao contrário do que propõem certas posturas "adultocêntricas", que têm marcado as relações adulto-criança há tanto tempo e que carecem ainda ser revistas. (GOBBI, 2004, p. 45).

Busca-se, assim, diferenciar as experiências cênicas vividas pelas crianças dos espetáculos teatrais criados pelas/os adultas/os, a fim de resguardar a espontaneidade da atuação e criação infantil, que não está fundamentada nos aspectos formais que o Teatro, como espetáculo, impõe (KOUDELA, 1984).

Iniciei, já nos estudos de Iniciação Científica (SOUZA, 2010), a construção de uma categoria que diferenciasse as experiências teatrais das crianças do Teatro propriamente dito. Naquele momento, utilizei o termo "Linguagens Teatrais", produzidas *para* e *com* as crianças, para se referir às experiências teatrais propostas pelas/os adultas/os (artistas e professoras), e *pelas* e *com* as crianças, para aludir a todas as experiências teatrais realizadas pelas crianças pequenas e pelas bem pequenas, que podem também vivenciar a diferenciação entre palco e plateia, ou podem, como sugere Slade (1978), não sentir essa diferenciação.

Neste estudo anterior, observei as crianças inventando brincadeiras teatrais inusitadas, ora em parceria com a professora, ora sozinhas, ora com as outras crianças, de modo a revelar proximidades e diálogos entre Infâncias, Educação Infantil e Linguagens Teatrais, a partir das capacidades poéticas de criar e inventar essas brincadeiras teatrais no cotidiano educativo da Educação Infantil (SOUZA, 2010).

Por exemplo, em umas das brincadeiras teatrais inventadas pelas crianças, a do tubarão, um grupo de crianças brincava de ônibus que tinha fogo e, por isso, ninguém podia passar perto dele. Segundo as crianças, isso aconteceu porque o ônibus era de tubarão: " – *Ninguém pode passar. É um ônibus que tem fogo. É que ele é de tubarão*" (Pedro). Durante a brincadeira, chegou outro grupo de crianças que disseram serem matadoras de tubarão. Mataram o tubarão. Então, todos se dispersaram e foram fazer outras coisas. Dentro de uma lógica linear e racional adulta, e dentro de nossas concepções acerca do que é um tubarão, a brincadeira inventada pelas crianças não teria sentido algum. Entretanto, no contexto em que as crianças a criaram, a história tem verossimilhança, ou seja, esse tubarão – com várias possibilidades de ser no campo da imaginação – foi morto, encerrando o problema do fogo, isto é, não existe mais fogo porque o ônibus não é mais de tubarão; a brincadeira acabou porque o conflito da brincadeira teatral foi resolvido (SOUZA, 2010, p. 15).

Outro exemplo é a brincadeira teatral do Kraken, na qual a professora contou uma história na qual o personagem Kraken havia destruído os barcos que navegavam. Posteriormente, observei as crianças brincando de Kraken; algumas estavam em seu barco enquanto outras tentavam destruir esses barcos. Então, uma criança saiu da brincadeira e disse que seria avião, pois assim o Kraken não poderia pegá-la. Ela voou apenas uma vez, mas como o grupo não reagiu à sua invenção, ela voltou a ser barco. Nesse momento, ela

descobriu que não era possível brincar de Kraken (brincadeira teatral) sem o conflito e jogo inventado pelo grupo que, nessa brincadeira, era o perigo de ser destruído pelo Kraken (SOUZA, 2010).

Assim como no Teatro, o conflito é um elemento importante, era também nas brincadeiras teatrais das crianças, tanto na brincadeira do ônibus como na brincadeira do Kraken. Além disso, não era possível continuar a brincadeira sem o jogo dramático entre os personagens; sendo, portanto, que as crianças descobriram, por meio das brincadeiras teatrais, elementos importantes da linguagem teatral.

Nas duas brincadeiras inventadas pelas crianças o jogo dramático esteve presente. O elemento essencial ao jogo, que segundo Huizinga (1971), é o prazer, também esteve presente, possibilitando nomeá-las como "brincadeiras teatrais infantis". Este termo é utilizado por Slade (1978), que discute a brincadeira teatral infantil a partir do jogo dramático infantil; para este autor, o jogo dramático tem relação com as brincadeiras e as criações das crianças.

Considerando o jogo como criação e improvisação coletiva, podemos afirmar que a "[...] relação entre Teatro e jogo é estreita, pois muitos são os diretores que partem da prática desta atividade para conceber seus espetáculos"; desta forma, tanto no Teatro " [...] quanto na vida, o jogo constitui um elemento fundador" (GRAZIOLI, 2007, s/p).

Nesta mesma perspectiva, podemos discutir a relação do jogo com o Teatro, sendo este uma necessidade. Ou seja, só há Teatro por necessidade – dos homens e das mulheres – de jogar (GUÉNOUN, 2012). Sendo assim, como no relato das brincadeiras teatrais inventadas pelas crianças, podemos estabelecer uma relação entre jogo, Teatro e brincadeira.

Discuto aqui a noção de jogo dramático realizado pelas crianças a partir da tradução inglesa da expressão *dramatic play*, que "[...] diz respeito à *brincadeira* espontânea infantil caracterizada pelo agir como se e pela contínua transformação". Expressão advinda, especialmente, do britânico Peter Slade (1978), que observou crianças de várias idades brincando; para este autor, não se trata de copiar o que os/as adultos/as chamam de Teatro, já que esta distinção entre jogadores/as e espectadores/as apenas alimentaria o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade assegurada pelo jogo coletivo (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 105).

Diferentemente do autor, não considero que o exibicionismo das crianças inviabilize o jogo coletivo e a brincadeira, desde que esta exibição seja proposta pelas próprias crianças. Entretanto, não são apresentações e exibições de propostas das próprias crianças que assistimos no cotidiano educativo das instituições de Educação Infantil. Desta forma, esse

exibicionismo (SLADE, 1978) – imposto pelos/as adultos/as, amarrado aos aspectos formais do Teatro enquanto espetáculo (KOUDELA,1984), vislumbrando um produto final, ou seja, as famosas *pecinhas* para as datas comemorativas, por exemplo – desconsidera as brincadeiras, as criações teatrais das crianças e suas infâncias.

Além disso, poderíamos problematizar este termo "espontaneidade" das crianças, o qual é discutido pelo autor. O que seria uma brincadeira espontânea? Ao longo de sua obra, podemos perceber que este "espontâneo" se aproxima muito mais da ideia de criação das crianças e das possibilidades de elas viverem suas infâncias, do que da noção de "espontaneidade" propriamente dita. Para Slade (1978, p. 18-19), o jogo dramático infantil parte da brincadeira, sendo "[...] uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes, a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver".

Outro viés do jogo dramático advém da tradução francesa do termo *jeu dramatique*. Nele, é possível agrupar em um mesmo conjunto tanto o jogo teatral quanto o jogo dramático. Entretanto, a acepção inglesa advinda das ideias de Slade (1978), no que concerne ao jogo dramático, configura-se como as propostas que mais se aproximam a uma prática com crianças pequenas, já que partem da brincadeira das próprias crianças (LEITE, 2013).

Manferrari (2009) e Frabetti (2007) discutem essas especificidades do Teatro com crianças pequenas e com as bem pequenas no projeto chamado "Teatro e creche", realizado entre o Teatro Testoni Ragazzi e a Rede de creches da cidade de Bolonha (Itália). Esta experiência estabelece um diálogo entre os campos educacionais e artísticos, tendo por objetivo tanto a produção de espetáculos para crianças pequenas e bem pequenas, como oficinas de capacitação para educadoras/es sobre Teatro e também oficinas teatrais com e para crianças (*ateliers*).

Nesse projeto, as/os educadoras/es têm a possibilidade de escolher a forma de participação, seja acompanhando as crianças aos espetáculos, seja participando das oficinas, ou ainda, projetando suas próprias *performances* teatrais e acolhendo artistas em suas creches. Já os ateliês com as crianças constituem-se em um percurso de laboratório teatral no qual, em um primeiro momento, há uma narração teatral e, posteriormente, as crianças são convidadas a entrarem no jogo teatral; esse percurso é denominado *Scarabocchi Teatrali*, ou seja, Garatuja Teatral (MANFERRARI, 2009; FRABETTI, 2007).

Ao contrário do que poderíamos entender a partir da tradução da expressão Garatuja Teatral – tendo a garatuja fundamentada na ideia de incapacidade e de incompletude das crianças, ou mesmo, numa ideia evolutiva de seu desenvolvimento –, esse percurso de

laboratório teatral parte da convicção de que as crianças bem pequenas são capazes de se comunicar através da expressão corporal e teatral, de formas diversificadas, múltiplas e inusitadas. Nesses laboratórios, são utilizados elementos do Teatro, tais como ritmo, consciência do gesto e comunicação corpórea. A base do projeto é apresentar às crianças um catálogo de movimentos, de gestos e de imagens corporais que possa oferecer sugestões a elas e convidá-las a descobrir uma comunicação que vai além da verbal (MANFERRARI, 2009; FRABETTI, 2007).

Considerando-se, como diz Sormani (2004, s/p), que o Teatro infantil é ligado às culturas para as infâncias, e que essas culturas são todas as atividades e conhecimentos que os/as adultos/as produzem para as infâncias, o Teatro para crianças é aquele que as envolve a partir tanto de um regime de experiência cultural que lhe é específico, como de sua forma particular de estar no mundo. Dessa forma, o Teatro – a autora discute o Teatro *para* as crianças, mas incluo aqui também as Linguagens Teatrais *pelas* crianças – "[...] não passa sem deixar marcas"; favorece a construção, nas crianças e nos/as adultos/as, de uma formação humanista emancipatória, "[...] transformando-se em um poderoso instrumento de combate ao ceticismo, à ignorância, à mediocridade", ao preconceito e, principalmente, ao adultocentrismo, o qual considera apenas a palavra como linguagem possível.

No Brasil, além dos grupos que se dedicam ao Teatro infantil e também do Teatro produzido para os/as adultos/as que, muitas vezes, as crianças se apropriam (SORMANI, 2004)[11], o Teatro para bebês também já iniciou sua trajetória, tal como mostram os estudos recentes de Silva (2012)[12]. No entanto, as pesquisas e as produções de Teatro para crianças pequenas e para as bem pequenas ainda são escassas e incipientes.

As crianças, dentro dos espaços de Educação Infantil, raramente têm acesso a essas produções realizadas pelas/os artistas; o que não significa que não existam produções, no âmbito do próprio espaço educativo, de Linguagens Teatrais para as crianças. Nesse caso, elas não acontecem da mesma forma que nos espetáculos teatrais, mas sim, nos momentos em que as professoras contam e dramatizam histórias, sugerem brincadeiras teatrais com as crianças, cantam e dançam com elas, planejam, organizam e oferecem tempos e espaços para que as próprias crianças contem histórias e proponham suas brincadeiras teatrais.

---

[11] Teatro infantil por apropriação: "Trata-se daquelas obras em que os criadores não levaram em conta o público ou leitor criança *a priori* e que, apesar disto, foram 'tomadas' ou 'apropriadas' de maneira espontânea, às vezes imprevisível, pelas próprias crianças, no acontecimento da recepção" (SORMANI, 2004, s/p).

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

Desta forma, as Linguagens Teatrais ocasionam possibilidades para conhecermos as crianças, comunicarmo-nos e produzir culturas junto com elas, constituindo-se como formas privilegiadas de construir uma Pedagogia das infâncias fundamentada nas Artes, já que o Teatro é uma linguagem da inter-relação. Reúnem-se nele a literatura, a música, a pintura, a dança, o canto, a mímica, a narrativa etc.; ele conecta as crianças com o mundo das Artes, abrindo as portas da sensibilidade estética, da reflexão, da capacidade de se emocionar, de rir, de chorar e de compreender diferentes visões da vida e do mundo (SORMANI, 2004).

Foi possível perceber – na continuidade tanto dos estudos sobre o Teatro propriamente dito, a fim de ampliar e aprofundar as Linguagens Teatrais e, especialmente, após cursar a disciplina "CAC5153-Performance: Teorias e Práticas", na Escola de Comunicação e Artes/USP, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Elisabeth Silva Lopes, e com os estudos de Marina Marcondes Machado (2010a, 2010b, 2010c, 2012, 2014) – uma aproximação entre as infâncias, as Linguagens Teatrais e a Educação Infantil, em particular, com a produção sobre o Teatro pós-dramático e com a *Performance*.

Machado (2010a, p. 118) discute que, em seu percurso, percebeu que esta estética pós-dramática (Teatro pós-dramático e *Performance*) aproxima-se das crianças, haja vista que em suas construções cênicas não exigem de si nem do companheiro uma lógica formal, tanto no que diz respeito ao tempo, como ao espaço. Além disso, "[...] a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana", sendo que esta aproximação entre Teatro e vida realizada pelas crianças também é marco da cena contemporânea.

Mais do que isso, esta capacidade para "[...] a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo (MACHADO, 2010a, p. 118)", da encenação contemporânea aproxima-se das crianças e de suas construções. Para a autora, reside "[...] no brincar, especialmente no brincar imaginativo, as sementes da teatralidade" (MACHADO, 2014, p. 8).

Nesta tentativa de construir esta categoria a fim de analisar as brincadeiras e as criações das crianças no diálogo com o Teatro, fez-se necessário, incluir a *Performance* e as especificidades do Teatro pós-dramático. Desta forma, aceitei a sugestão feita pela banca no exame de qualificação e passei a substituir, na presente pesquisa, o termo "Linguagens Teatrais" pelo termo "Linguagens Cênicas", construindo assim, uma nova categoria para observar e conhecer as crianças da Educação Infantil e suas brincadeiras, no diálogo com o Teatro.

Para Pavis (2011, p. 44), cênico seria o “que tem relação com a cena”, enquanto para Koudela e Almeida Junior (2015, p. 118), a “[...] linguagem cênica é aquela que acontece na cena em sentido lato, em determinado espaço-tempo intencionalmente convencionado para este efeito”. Embora, estes autores estejam discutindo o cênico destinado ao espectador e, no presente estudo, discutimos o fazer cênico enquanto brincadeira cênica, é possível perceber que o cênico, na perspectiva apontada, amplia as possibilidades do Teatro para além de sua forma tradicional. Deste modo, o termo Linguagens Cênicas contemplaria a *Performance* e as especificidades do Teatro pós-dramático.

Marina Marcondes Machado (2010a, 2010b, 2010c, 2012, 2014) afirma que esta estética pós-dramática dialoga com o fazer teatral das crianças pequenas, com suas brincadeiras e construções cênicas. Considerando-se que a *Performance* e o Teatro pós-dramático compõem essa estética pós-dramática, o que seria *Performance* e Teatro pós-dramático?

A *Performance* apresenta dificuldades em ser definida, visto que a estratégia da *Performance* é justamente resistir a definições e desnortear classificações, bem como desconstruir modos tradicionais de produção e recepção artística (FABIÃO, 2009). Entretanto, a princípio, a *Performance* pode ser entendida por duas perspectivas: a primeira, “*Performance Art*”, consiste em uma prática artística que se desenvolveu como gênero ao longo da segunda metade do século XX. Portanto, ela se desenvolveu como gênero e não apenas surgiu ou inventou-se a *Performance*, porque muitos historiadores defendem a ideia de que as origens das práticas performativas são mais remotas, alguns propondo seu surgimento nos movimentos de vanguarda do início do século XX, tais como dadaísmo, surrealismo, enquanto outros sugerem que a *Performance* é tão antiga quanto o ritual (FABIÃO, 2009). Já a outra forma de olhar a *Performance* seria pelos “Estudos da *Performance*”, que se consiste em compreender como algumas situações convencionais, ou rituais de determinada sociedade, podem ser comparadas a ações performáticas; este campo estuda a *Performance cultural* e procura olhar para os aspectos teatrais de situações sociais.

Schechner (2007) traz na discussão acerca dos Estudos da *Performance*, que esta pode ser definida como toda e qualquer atividade de um determinado participante em certa ocasião, e que serve para influenciar, de qualquer maneira, qualquer participante. O autor sistematiza *Performance* em oito tipos: na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “ir vivendo”; nas Artes; nos esportes e outros entretenimentos de massa; nos negócios; na tecnologia; no sexo; nos rituais – sagrados/temporais; e na ação.

Além disso, discute o conceito de "comportamento restaurado", termo sob o qual agrupa ações passíveis de serem conscientemente isoladas da pessoa que as realiza, ou seja, ações físicas, verbais ou virtuais, que são preparadas ou ensaiadas, sendo que essa pessoa pode estar ciente – ou não – de que ela desenvolve uma porção de comportamentos restaurados (SCHECHNER, 2007).

Outra característica da *Performance* – como discute Fabião (2009) – é: colocar em questão e problematizar as próprias Artes. Ela constitui-se como:

> [...] um expoente da arte contemporânea porque suspende certezas sobre o que seja 'obra de arte', 'espectador' e 'artista' ao lançar perguntas desconcertantemente fundamentais como: o que é arte? O que move a arte? o quê a arte move? quê arte move? (FABIÃO 2009, s/p).

Além disso, a *Performance* não fixa formas espaciais ou temporais, não utiliza mídias ou materiais específicos, tampouco estabelece modos de recepção ou critérios de documentação, sendo possível destacar algumas tendências:

> [...] o desmonte de mecânicas clássicas do espetáculo, a desconstrução da representação, o desinteresse pela ficção, a investigação dos limites entre arte e não-arte, a investigação das capacidades psicofísicas do performer, a criação de dramaturgias pessoais e/ou auto-biográficas, a ênfase nas políticas de identidade e em discussões políticas em geral através do corpo e as experimentações em torno das qualidades de presença do espectador (FABIÃO, 2009, s/p).

Assim, podemos afirmar que a *Performance* encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que ela tanto marca identidades quanto molda os corpos, dá a eles outras formas, outros sentidos – seja um significado, uma sensação ou uma orientação. O corpo, de narrativo passa a poético, não sendo tomado apenas como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica, mas sim, como um espaço de representação e atuação (PEREIRA, 2012).

Dessa forma, as crianças poderiam, em suas brincadeiras cênicas, aproximar-se das/dos *performers* que, como aponta Pavis (2011), falam e agem em seus próprios nomes e, como tal, apresentam-se, diferentemente dos atores e atrizes que representam personagens, haja vista que, muitas vezes, as crianças realizam encenações de si próprias, tornando a linha entre Arte/vida, artista/pessoa, mais tênue, como acontece na *Performance*.

Outra contribuição para a discussão sobre as Linguagens Cênicas é aquela concernente às especificidades do Teatro pós-dramático. Este foi discutido por Hans-Thies Lehmann (2007) no livro "O Teatro pós-dramático", no qual propõe uma categoria de Teatro que ajudaria a compreender um tipo de Teatro que se faz na contemporaneidade, cujos critérios críticos, os meios e objetivos artísticos já não se encaixam mais no ideal de um Teatro que gira em torno de um drama; o autor salienta que o Teatro pós-dramático se inicia com a desaparição do triângulo drama, ação, imitação.

Lehmann (2007) discute acerca do fato de o Teatro dramático ser todo aquele que obedece ao primado do texto e preserva as categorias de imitação e ação, responsáveis pela instituição de um sentido fechado. A totalidade, a ilusão e a reprodução do mundo são seus componentes básicos; neste sentido, o Teatro pós-dramático começa, exatamente, com a desaparição dessa tríade.

Para Fernandes (2007), Lehmann (2007) problematiza as seguintes polaridades: representação (dramático)/presença (pós-dramático); mimese (dramático)/*Performance* (pós-dramático); ficção (dramático)/real sensorial (pós-dramático); produto representado (dramático)/processo criativo (pós-dramático).

Isto não significa o fim do texto no Teatro, pois textos importantes continuam sendo escritos, e ainda são realizados trabalhos fundamentados no texto dramático, tendo o Teatro como exibição das palavras (GUÉNOUN, 2003)[13].

Para Ramos (2013, p. 70) a aceitação do conceito de pós-dramático está ligada "[...] à crença de um desenvolvimento progressivo das formas artísticas que reflete nas condições estruturais da sociedade a cada momento da história". Para o autor, talvez fosse

> [...] mais produtivo admitir que, a despeito do desenvolvimento histórico que gerou um paradigma novo como o da poética da cena, a tensão entre o dramático e o espetacular não se extingue por decreto e que, como no caso do hipódromo de Nietzsche, ainda se trata, finalmente, de um avançar retrocedendo (RAMOS, 2013, p.70).

O próprio Hans-Thies Lehmann, precursor do conceito pós-dramático, discute em seu texto "Teatro Pós-dramático, doze anos depois" (LEHMANN, 2013, p. 860) o fato de ter

[13] Um exemplo disso é a minha própria trajetória artística como aluna da Cia Paidéia de Teatro, na qual temos nos dedicado a estudar e encenar textos de autores, tais como: Willian Shakespeare, Henrik Ibsen, Dias Gomes, Ariano Suassuna e outros. Neste espaço, também temos estudado e investigado o Teatro épico. Mesmo se considerando que Brecht (precursor do Teatro Épico) aponte para a superação do Teatro dramático, e o fato de o Teatro pós-dramático ser um Teatro pós-brechtiano (KOUDELA, 2013), o Teatro Épico não é classificado como Teatro pós-dramático.

havido muitos mal-entendidos a respeito de sua obra, tais como: "[...] que o pós-dramático é não textual, que o pós-dramático termina com todo o drama e assim por diante". Para o autor, a palavra *pós-dramático* "[...] descreve estéticas e estilos da prática teatral e tematiza a escrita, o drama escrito ou o texto teatral apenas de forma marginal", sendo que existem formas de Teatro pós-dramático "[...] com textos dramáticos – na realidade, com todos os tipos de texto".

Busquei abordar esta noção de Teatro pós-dramático a fim de ampliar a discussão sobre as brincadeiras cênicas das crianças. Tal fato se dá por considerar que, como aponta também Machado (2010a, 2010b, 2010c, 2012, 2014), este Teatro que se baseia no texto dramático não é a melhor escolha para entender o fazer cênico das crianças pequenas e das bem pequenas na Educação Infantil, posto que as crianças se utilizam de múltiplas linguagens em suas criações, para além da escrita e da verbal.

Para Machado (2010a, p. 118), o que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço. Este modo de fazer Teatro não necessita de um texto dramatúrgico pronto e fechado, permitindo assim "[...] um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim", levando a "[...] rupturas, repetições, *nonsense*"; no qual o espectador encontra-se mais livre para interpretar.

Para a autora, o Teatro nomeado pós-dramático tem raiz em um tipo de Teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre Teatro, Dança, Poesia, Literatura e a Arte da contação de histórias; é um modo de pensar, de escrever e de atuar em Teatro muito diferente do Teatro tradicional, do Teatro dramático. Desta forma, a cena contemporânea não faz distinção entre Teatro e Dança, entre Teatro e contação de histórias e leituras dramáticas, ou ainda, entre Teatro e *Performance*" (MACHADO, 2010a).

Essas rupturas, essa bagunça[14], esta não distinção entre Teatro, Dança, Poesia, Literatura e contação de histórias, este caráter experimental, transgressor, poético, não linear, híbrido, aproximam-se das crianças, de suas criações e brincadeiras.

Desta forma, os caminhos teóricos do Teatro, especialmente, do Teatro pós-dramático e da *Performance*, trouxeram contribuições para aprofundar minhas análises. Sendo que as Linguagens Cênicas produzidas *para*, *com* e *pelas* crianças pequenas podem ser consideradas como performáticas/pós-dramáticas a partir dos elementos que definem a *Performance* e o Teatro pós-dramático, diversos, múltiplos, dinâmicos, transgressores, poéticos, experimentais,

[14] Também vista, muitas vezes, como desordem ou sujeira. Entretanto, todo espaço de vida pressupõe certa bagunça, condição essencial, então, dos espaços de Educação Infantil.

etc., e se apresentam como possibilidades de propostas formativas, educativas e infantis na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes.

3. Caminhos da pesquisa: de uma proposta formativa a propostas educativas e infantis

> Os olhos que acompanham os silêncios das crianças às vezes nos abrem portas para mundos desconhecidos. Portas que muitas vezes nos custa ver. E perdemos mil ocasiões de nos surpreender (FRABETTI, 2011, p. 40).

Na busca por conhecer quais e como as Linguagens Cênicas vêm sendo construídas na Educação Infantil, iniciei esta investigação a partir do Curso de Formação realizado pela Rede Municipal de São Paulo/SP intitulado "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais", o qual é integrado ao Programa de Formação Continuada da Educação Infantil denominado "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil", promovido pela SME/SP.

A pesquisa do tipo qualitativa, por meio da qual é possível focalizar a realidade complexa e contextualizada, considerando-se a importância das técnicas de observação a fim de se descobrir aspectos novos de um problema – principalmente, quando não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) –, previa, em seu projeto inicial, a realização de uma pesquisa de campo, realizada através da observação das jornadas educativas de duas turmas de crianças da Educação Infantil (SME/SP), cujas professoras tivessem participado do referido Curso investigado.

Na tentativa de encontrar essas professoras para a realização da pesquisa de campo, realizei duas entrevistas semiestruturadas, nas quais – assim como em todas as entrevistas realizadas – foram utilizados: roteiro prévio, a técnica do gravador[15] para registro dos depoimentos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

A primeira entrevista, com uma formadora do Curso investigado, foi realizada com roteiro prévio (APÊNDICE B), o qual tratou de questões sobre: a trajetória de formação e de atuação profissional no campo da infância, da Educação Infantil e do Teatro; concepções de Teatro, infância e Educação Infantil que embasam a trajetória profissional da formadora e do Curso; período da formadora no Programa de Formação continuada "A Rede em Rede" (SME/SP); experiências nesse Programa, desde o processo de planejamento até as vivências efetivas com as professoras que dele participaram; suas contribuições para a formação continuada docente; críticas ao Programa; e indicação de professoras que também realizaram o Curso.

---

[15] Todas as entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, depois de transcritas, foram encaminhadas para aprovação e correção das respectivas entrevistadas e entrevistado.

A segunda entrevista, com uma supervisora escolar da SME/SP que acompanhou a implementação da proposta do referido Programa, foi realizada com roteiro prévio (APÊNDICE C), tratando de questões sobre: a trajetória de formação e de atuação profissional no campo da infância, da Educação Infantil e do Teatro; concepções de infância e Educação Infantil que embasam a trajetória da profissional na rede; cargo que ocupava durante a existência do Programa; experiências com o Programa e com o Curso (suas concepções, alcances, avanços, limites e críticas) para a formação continuada, no que diz respeito ao Teatro; conhecimento de outras experiências formativas que tenham o Teatro como eixo; reflexões sobre o modo como o Teatro poderia compor a formação docente e o dia a dia educativo na Educação Infantil; e a indicação de professoras que realizaram esse Curso.

A intenção de tal procedimento era, além da coleta de dados fundamentais para a compreensão das concepções fundantes e processuais do referido Curso, que as entrevistadas pudessem indicar nomes de professoras que tivessem participado desse Curso, para encontrar possíveis espaços para a realização da pesquisa de campo. Entretanto, através destas primeiras entrevistas não foi possível identificar essas professoras, inviabilizando a realização da pesquisa de campo nos moldes inicialmente propostos.

Esgotando-se as possibilidades de encontrar professoras que tivessem participado desse Curso, passei a buscar professoras que tivessem, em seu planejamento educativo junto às crianças, propostas que envolvessem a temática “Linguagens Cênicas”. Com o auxílio de algumas coordenadoras e formadoras da SME/SP, estabeleci os primeiros contatos com uma instituição de Educação Infantil, um Centro de Educação Infantil (CEI), o qual aceitou a realização da pesquisa mediante autorização (APÊNDICE D) da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP).

Entretanto, ao entrar em campo e estabelecer os primeiros contatos com as professoras das turmas observadas, descobri que uma das professoras havia realizado uma parte do Curso investigado, tendo se ausentado, por motivos de saúde, apenas no último encontro. Diante de tal fato, foi possível retomar a pesquisa nos moldes em que havia sido concebida inicialmente – realizar a pesquisa de campo em um espaço educativo cuja professora tivesse participado do Curso investigado.

Ao finalizar as observações de campo, realizei uma entrevista semiestruturada com a referida professora, com roteiro prévio (APÊNDICE E), versando sobre: a trajetória de formação e de atuação profissional no campo da infância, da Educação Infantil e do Teatro; concepções de Infância e Educação Infantil que embasam a trajetória da profissional; período de realização do Curso; contribuições do Curso para a formação continuada como professora;

críticas e sugestões ao Curso; realização de outros cursos/formações cujo eixo era o Teatro; reflexões sobre como o Teatro poderia compor a formação docente; e o dia a dia educativo na Educação Infantil.

Neste Centro de Educação Infantil (CEI), observei duas turmas de crianças (com 3 e 4 anos), nas quais as duas professoras trabalhavam em parceria, sendo que uma delas realizou o referido Curso. Permaneci em campo uma vez por semana, durante três meses; o foco de observação foram as Linguagens Cênicas no âmbito do planejamento das professoras. Os dias de observação foram previamente acordados com estas, de acordo com suas propostas, de modo que o trabalho de campo aconteceria quando elas realizassem *performances*, dramatizações e brincadeiras cênicas com as crianças.

Também realizei conversas informais com as crianças, apresentei-me, disse que estava ali para observá-las, para escrever sobre elas. No segundo dia de pesquisa de campo, ou seja, uma semana depois do primeiro dia, algumas meninas apontaram-me dizendo: " - *Olha, ela veio!*", " - *Ela chegou!*"; e me perguntaram se eu ficaria com elas todos os dias. Respondi que seriam apenas alguns, uma vez por semana e percebi que era algo importante para elas saber acerca de minha frequência. Em pouco tempo, entretanto, considerei que havia recebido a autorização das crianças para a realização da pesquisa, na medida em que fui sendo convidada por elas, em muitos momentos, para participar de suas brincadeiras cênicas, e também por me procurarem para conversar e para exibirem seus ensaios para a apresentação de fim de ano.

Considerando-se as especificidades das pesquisas com as crianças pequenas e com as bem pequenas, realizei a observação participante das jornadas educativas dessas duas turmas de crianças e suas professoras, além de conversas informais com as crianças, com posterior registro em caderno de campo, na tentativa de negar – como apontam Martins Filho e Prado (2011, p. 2) – "[...] a atitude e postura teórico-metodológica que desconsideram as crianças ao falarmos sobre as infâncias", buscando falar diretamente com as crianças, conhecê-las a partir delas mesmas, em um "[...] exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva das condições de existência" (2011, p. 9).

Em continuidade ao processo de coleta de dados, além da pesquisa de campo e das entrevistas, realizei a recolha e análise dos documentos e materiais teóricos produzidos pelo Programa de Formação, especialmente, sobre o Curso investigado: "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais".

O primeiro material analisado foi a Portaria nº 938/2006 (SÃO PAULO, 2006a) que instituiu o referido Programa de Formação, bem como as informações acerca dele, as quais constam no *site* da Prefeitura de São Paulo[16].

Posteriormente, dentre as publicações (no Diário Oficial da Cidade de São Paulo) dos comunicados que divulgaram a realização do Curso, foram selecionados dois para análise: Comunicado nº 1.177/2010 (SÃO PAULO, 2010), o qual foi escolhido por ser uma das primeiras publicações que tratou desse Curso; e o Comunicado nº 876/2012 (SÃO PAULO, 2012), selecionado por ser uma das últimas publicações que tratou desse Curso. Tal procedimento se deu com vistas a coletar dados que contribuíssem para a discussão do processo de construção do referido Curso.

Ao iniciar as análises desses materiais, constatei que o Programa de Formação não surgiu com objetivo de atuar diretamente na formação de professoras que trabalham junto às crianças, mas sim, indiretamente, por meio, principalmente, da formação das coordenadoras pedagógicas. Desta forma, tornou-se necessário entrevistar uma coordenadora pedagógica (SME/SP) que tivesse participado desse Programa de Formação; realizei a entrevista com o mesmo roteiro prévio (APÊNDICE C) utilizado para entrevistar a supervisora (SME/SP).

A partir dessa entrevista, continuei minha busca por mais um local em que pudesse ser realizada a pesquisa de campo (com observação da jornada educativa de mais uma turma de crianças, cuja professora tivesse participado do Curso investigado), a fim de trazer novos dados para a pesquisa. A coordenadora pedagógica entrevistada indicou uma professora; entretanto, não foi possível estabelecer contato, visto que ela estava afastada de suas funções por motivos de saúde.

Por meio das análises iniciais das primeiras entrevistas, constatei que o Curso investigado e o Programa de Formação tiveram como material de apoio outras duas publicações: “Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEI, Creches e EMEI” (SÃO PAULO, 2006b) e “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens Orientações Didáticas para a Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2007). Publicações estas que, no que diz respeito às Linguagens Cênicas, também foram analisadas.

Ademais, também foi realizada a análise do Caderno “Percursos de aprendizagens: práticas teatrais” (SÃO PAULO, 2011), o qual trouxe discussões teóricas e relatos de experiências vividas por professoras e crianças a partir do Curso investigado – além de

---

[16] PREFEITURA DE SÃO PAULO. Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdInf/aredeemrede.aspx>. Acesso em: 28 jul. 2014.

fotografias provocadoras de brincadeiras cênicas de meninas e meninos pequenos em diferentes CEIs e EMEIs da SME/SP.

Ao se analisar os referidos materiais, surgiram algumas questões sobre a organização e a concepção do Curso investigado, tais como: havia propostas de oficinas e/ou afins nestas formações? Como era a participação das formadoras no planejamento destas formações? Quais as contribuições das formadoras para além das propostas do Curso? Estas questões suscitaram a necessidade de entrevistar outra formadora do Curso, com a utilização de roteiro prévio (APÊNDICE F), o qual tratou dos mesmos assuntos do roteiro anterior, utilizado com a primeira formadora entrevistada. Entretanto, nele, busquei aprimorar as questões abordadas, de modo que inclui uma nova pergunta sobre a existência ou não de propostas de oficinas e/ou outras vivências práticas no Curso.

Por intermédio desta nova entrevista, também tentei um novo contato para a realização da pesquisa de campo; a formadora indicou uma professora. Entretanto, diante do avançado estágio da pesquisa e, consequentemente, o pouco tempo restante para sua finalização, optei por não realizar outra pesquisa de campo em mais um espaço educativo, acatando a sugestão realizada pela banca de qualificação de retomar e aprofundar as análises dos dados já coletados.

Após o exame de qualificação, aprofundei a análise do Caderno "Percursos de aprendizagens: práticas teatrais" (SÃO PAULO, 2011), inclusive, de suas fotografias. Para isto, busquei contato com as quatro professoras participantes do Curso investigado e que tiveram relatadas – no referido Caderno (op. cit.) – suas propostas educativas junto às crianças. Consegui entrevistar duas dessas professoras (SME/SP); para tal, utilizei o mesmo roteiro (APÊNDICE E) da entrevista com a primeira professora (SME/SP).

Também procurei pelas professoras fotógrafas, autoras das dez (10) fotografias que compõem o Caderno (SÃO PAULO, 2011); das duas professoras referendadas nas legendas, uma professora realizou cinco (5) fotos, e outra, duas (2). No que tange às outras três fotografias, não há identificação de autoria, somente indicação do local (nome da EMEI ou do CEI). Consegui realizar a entrevista com a professora fotógrafa da maior parte das fotografias (5 das 10). Utilizei roteiro prévio (APENDICE G) versando sobre as mesmas questões do roteiro empregado com as outras professoras (SME/SP) entrevistadas, mas inclui novas questões específicas sobre as fotografias, tais como: autoria; objetivos; se foram realizadas a partir de propostas educativas inspiradas pelo Curso; quais e como as Linguagens Cênicas estavam presentes nessas propostas; e o que elas expressam em relação à formação docente, às crianças pequenas, à Educação Infantil e ao Teatro, dentre outros.

Ao iniciar as análises das fotografias, constatei que, mesmo preservando a identidade da professora fotógrafa – assim como nas análises do Caderno (SÃO PAULO, 2011) e das entrevistas –, ela poderia ser identificada pelas fotografias do próprio Caderno (op. cit.). Deste modo, neste caso específico, recebi dessa professora uma nova autorização para a realização das análises de suas fotografias na pesquisa.

Ao efetuar as entrevistas com as professoras (SME/SP) que participaram do Curso investigado e que tiveram relatadas no Caderno (SÃO PAULO, 2011) suas propostas educativas junto às crianças, descobri que uma delas era também uma das professoras fotógrafas não identificadas em uma das fotografias selecionadas; descobri – que esta era a segunda professora (SME/SP) que entrevistei – somente ao realizar a entrevista com a terceira professora (SME/SP). Entretanto, não obtive sucesso nas novas tentativas de retomar nossa entrevista e destacar as questões relativas à fotografia em questão.

Também, após meu exame de qualificação, e considerando que o Curso investigado teve duas formadoras (já entrevistadas) e um formador, considerei necessário entrevistar este terceiro formador, a fim de trazer novos dados acerca da organização e da concepção do Curso, bem como sobre sua participação enquanto formador. Para isto, utilizei o mesmo roteiro (APÊNDICE F) aplicado na entrevista com a segunda formadora.

Além de buscar novos dados a partir das outras entrevistas com: professoras (SME/SP), professora fotógrafa (SME/SP) e formador (Curso investigado), procurei retomar os dados já coletados e aprofundar suas análises, utilizando-me de indicações e proposições de elementos metodológicos e teóricos apontados pela banca examinadora: aprofundamento na definição de alguns conceitos; busca de novas teorias para dialogar com os dados; e problematização de algumas análises já realizadas.

As análises dos dados coletados por meio das entrevistas, das observações de campo, dos relatos e das fotografias do Caderno, assim como de outros documentos foram realizadas de forma articulada, à luz da produção – tanto brasileira quanto estrangeira – recente no campo específico das pesquisas em Educação Infantil, na interface com as Ciências Sociais e com as Artes na primeira infância, e com a produção teórica sobre o Teatro propriamente dito – especialmente da *Performance* e do Teatro pós-dramático.

4. O Curso "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" e seus desdobramentos

> Um menino de cinco anos contou a seguinte história: Um garotinho tinha perdido todas as palavras boas e ficou apenas com as palavras feias: caca, meleca, interesseiro etc.
> Então sua mãe levou-o a um médico, que tinha um bigode desse tamanhão e o médico disse: – Abra a boca, ponha a língua para fora, para cima, para dentro, sopre as bochechas.
> O médico disse para ele sair procurando uma palavra boa. Primeiro ele encontrou uma palavra desse tamanho (o menino indica um comprimento de mais ou menos vinte cm) que era "ufa!", mas que era muito feia. Depois ele encontrou uma comprida assim (cerca de cinquenta cm) que era "acomodados", que também era feia. Depois encontrou uma palavra pequenininha e cor-de-rosa, que era "olá". Pôs no bolso, levou para casa, aprendeu a dizer palavras gentis e ficou bom (RODARI, 1982, p. 16).

O Curso "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" integrou o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP denominado "A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil". Instituído pela Portaria nº 938/2006 (SÃO PAULO, 2006a), o Programa ocorreu entre os anos 2006 e 2012[17], tendo por objetivo, de acordo com o *site* da SME/SP[18], auxiliar as gestoras (diretoras de escola, assistentes de direção e coordenadoras pedagógicas) – em especial, as coordenadoras pedagógicas – na elaboração e na implementação de projetos de formação continuada das professoras nas unidades educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

O referido Curso ocorreu em um segundo momento do Programa, no qual a formação passou também a acontecer diretamente com as professoras. Primeiramente, através do Curso "Narrativas infantis no jogo de faz de conta"; em seguida, através dos Cursos "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: leitura e reconto", "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: o corpo e o movimento criativo", "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: um olhar para o desenho", "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: jogar e brincar", "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: a escuta ativa e a exploração musical", e o Curso analisado na presente pesquisa, "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais".

---

[17] Sob o governo do ex-prefeito Gilberto Kassab.

[18] PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Portal Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdInf/aredeemrede.aspx>. Acesso em: 28 jul. 2014.

Desta forma, é possível indagar: quais foram os desdobramentos ocorridos ao longo do Programa de Formação destinado às equipes gestoras, que desembocaram no Curso investigado, o qual era destinado às professoras que trabalhavam diretamente com as crianças e tinha como foco as Linguagens Cênicas?

A coordenadora entrevistada relata que o Programa "[...] *começou primeiro como uma formação para os coordenadores pedagógicos na perspectiva do multiplicador*"[19]. Assim, para além de considerar que as experiências de formação da coordenadora problematizariam e trariam contribuições para as formações e para os momentos de estudo entre coordenadoras e professoras nas unidades educativas, essas coordenadoras tinham a função de multiplicar os conhecimentos do Curso, ou seja, levar os "conhecimentos ensinados" nas formações para as professoras no âmbito das unidades educativas, a fim de repertoriá-las.

De acordo com a própria coordenadora entrevistada, as coordenadoras, como multiplicadoras, não seriam suficientes para uma formação continuada na Educação Infantil, exigindo-se assim, que coordenadoras e professoras vivessem essa formação. Ela afirma ainda que "[...] *a própria equipe gestora começou a colocar isto como uma demanda. Esta história do coordenador formador não basta. Porque o coordenador aciona suas peneiras na hora de uma formação*"[20].

Segundo a coordenadora entrevistada, ainda "*era importante que o professor viesse, ouvisse com os próprios ouvidos, visse com os próprios olhos e vivesse a experiência. Para que ele fizesse as próprias peneiras. Então, aconteceu este momento* [...] *chamado de percursos de aprendizagem*"[21], momento de criação do Curso investigado. Assim, outras experiências – através do Programa de Formação – foram possíveis nos momentos de formação no âmbito da unidade educativa.

Essa necessidade das experiências efetivas dialoga com Larrosa (2002), o qual conceitua a experiência como sendo, primeiramente, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova; o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião, ou seja, a experiência é a passagem da existência.

---

[19] Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (SME/SP), em 21 jul. 2014.
[20] Idem nota 19.
[21] Idem nota 19.

Segundo a coordenadora entrevistada, ao longo do Programa, surgiu a necessidade de que estes Cursos priorizassem as linguagens artísticas. Ela relata sua trajetória de formação no âmbito do Programa, no momento em que as diferentes linguagens foram priorizadas:

> *Neste período de formação, nós tivemos o contato, mais aprofundado, mais específico com as diferentes linguagens. Neste momento aconteceram Cursos para linguagens distintas. E participávamos destes Cursos. Isto nos ajudou a melhorar a prática na escola. Quando esta formação veio também para o professor foi ainda melhor. Porque não era uma discussão apenas do coordenador, trazendo algo que estava peneirado por suas particularidades. Já se tratava de uma situação em que o próprio professor também estava participando das formações, estava vivendo essas formações. Ele trazia estas discussões, ampliando o diálogo*[22].

No documento "Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo" (SÃO PAULO, 2006b), o qual foi ponto de partida para o Programa, as diferentes linguagens aparecem:

> CEIs, Creches e EMEIs também devem considerar em seus planejamentos ações que garantam que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens. Para a criança, as linguagens se interrelacionam [...] ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas, sim, contextualizadas, a serviço das interações, da criação e da expressão infantis, da curiosidade por conhecer-se e conhecer o mundo, portanto, de significativas aprendizagens (SÃO PAULO, 2006b, p. 57).

É possível verificar, então, que mesmo antes de ser instituído este Curso, o Programa de Formação já começava a propor uma reflexão e a mostrar uma preocupação com as múltiplas linguagens, tendo as Artes como um dos eixos do trabalho educativo na Educação Infantil, e revelando avanços na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros.

Entretanto, apesar de as diferentes linguagens estarem presentes desde o início do Programa, as Linguagens Cênicas não foram tratadas de forma específica. Analisando-se a portaria que instituiu o Programa (SÃO PAULO, 2006a), bem como o documento que foi seu ponto de partida (SÃO PAULO, 2006b), foi possível encontrar uma discussão sobre algumas linguagens, tais como as Artes Visuais, a Dança e a Música; contudo, não foi possível

[22] Idem nota 19.

encontrar nenhuma discussão específica sobre o Teatro e/ou as Linguagens Cênicas. Dessa forma, conclui-se que somente ao longo do Programa é que surgiu esta necessidade, culminando na realização do Curso investigado na presente pesquisa.

Uma das formadoras entrevistadas declarou que o Curso surgiu após uma avaliação do Programa, na qual se considerou que as temáticas discutidas nas formações, de certa forma, estavam esgotadas, e que havia uma demanda de solicitações – das próprias professoras participantes – pela abordagem das diversas linguagens, neste caso, com as Linguagens Cênicas. O comunicado de divulgação do Curso investigado (SÃO PAULO, 2010) confirma o relato da formadora entrevistada:

> Considerando as metas propostas pela SME, particularmente a de promover a todas as crianças matriculadas na Educação Infantil a vivência de experiências com as diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, segundo princípios que norteiam o Programa de Orientações Curriculares, e o acompanhamento e a avaliação das Turmas do curso "Narrativas Infantis" engendrou-se o desenvolvimento de um novo curso vinculado ao Programa "A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil" com o objetivo de dar início a outro ciclo de formação envolvendo professores das Unidades de Educação Infantil da rede direta que desenvolvem suas ações em prol da qualificação do trabalho desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2010, p. 28).

Assim, é possível perceber que o processo de construção do Curso investigado revela avanços, dentro do Programa de Formação, na elaboração do que seria e como seria essa formação docente. Primeiramente, o Curso investigado foi realizado diretamente com as professoras – e não mais pelo intermédio das coordenadoras –, estabelecendo relações de formação menos cognitivistas, percebendo-se a necessidade de as experiências serem vividas de corpos inteiros. Segundo, a preocupação com as linguagens artísticas – neste caso, com as cênicas – como uma demanda e uma necessidade formativa das próprias professoras participantes e, portanto, também das crianças.

4.1 Das prescrições às contribuições do Curso: e o processo criativo das professoras, gestoras e formadoras?

> Desejo, por fim, que meninos e meninas e seus professores e professoras possam tocar, mexer, puxar, empurrar, andar, sentir, perceber, olhar, falar, gargalhar, gritar, sussurrar, dançar, correr, brincar, jogar, ouvir e narrar uma outra história em que soem muito estranhas expressões como: "agora, não", "ainda, não" e "não, mais". (SAYÃO, 2008, p. 104).

Compartilhando o desejo de Sayão (2008, p. 104) e considerando que enquanto professoras, gestoras, formadoras e pesquisadoras "[...] podemos ser muito criativas e inventar muitas formas de educar as crianças pequenas sem didatizar o lúdico e sem pedagogizar a arte" (FARIA; RICHTER, 2009, p. 111), pode-se perguntar: e o processo criativo de professoras, gestoras e formadoras?

Considerando a criatividade como potencial próprio da condição humana, as potencialidades e os processos criativos não se restringem às Artes. "Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo", em qualquer campo de atividade (OSTROWER, 1987, p. 9), neste estudo, na atuação de profissionais da Educação Infantil.

"O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar" (OSTROWER, 1987, p. 9). Além disso, "É como criação, ou seja, como domínio estético, que a ciência e o conhecimento devem se expressar, isso se quiser que o saber reassuma seu papel de origem, que é o de fornecer meios de compreender o universo ao nosso redor e o universo em nós (ou o que somos no universo)". É pelo domínio estético, "[...] que a educação deve avançar, possibilitando que o conhecimento não seja um arrazoado de conteúdos programados e cumpridos", mas "[...] uma busca constante de compreensão do que somos e de onde estamos" (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 257). Assim, podemos dizer que a docência, a gestão educativa e a formação profissional são e implicam em atos de criação.

Podemos nos inspirar nas meninas e meninos pequenos em constantes processos criativos, nos quais, a partir da "[...] experiência sensível do corpo e o movimento afetivo [...] tocam a materialidade do mundo" (RICHTER, 2007, p. 5) para refletir sobre os processos criativos das/os adultas/os. Como o Curso e o Programa de Formação investigados concebem o processo criativo dessas profissionais da Educação Infantil?

A supervisora entrevistada relatou algumas críticas ao Programa no que diz respeito às pautas prontas e à falta de liberdade das formadoras em ouvir o grupo:

> *Quando percebi a forma como o "Rede em rede" seria trabalhado, acabei me distanciando porque não concordava com sua concepção e forma. Uma das coisas que me incomodava muito é que a pauta vinha praticamente pronta. Mesmo sabendo que as diretorias* [divisões em regiões feitas pela Prefeitura de São Paulo] *driblavam isso, não existia muita liberdade para que o grupo fosse ouvido*[23].

Ao expor essas críticas, a supervisora propõe uma formação docente na qual as experiências sejam construídas de forma conjunta entre formadoras e professoras, para além de conhecimentos transmitidos:

> *A pauta estava pronta e era com ela que se tinha que trabalhar. E isso me incomoda profundamente. Porque eu não sei trabalhar com formação de professores sem ouvir o grupo, sem pensar com eles quais são as demandas que existem. E a partir dessas demandas, procurar pensar nessa formação. E juntos pensar que subsídios, que teorias, que coisas podemos estudar. Para fortalecer o grupo, para que este grupo avance nos conhecimentos e nas suas práticas*[24].

Na mesma perspectiva das pautas criticadas pela supervisora, a coordenadora entrevistada critica os TP's (sigla para Trabalho Pessoal – tarefa a ser realizada na unidade educativa e retornada ao Curso) não somente no Curso investigado, mas no Programa como um todo:

> *O TP foi uma coisa de estímulo/resposta na minha avaliação. Por exemplo, você viu aqui brincadeiras de roda, vai lá e faz brincadeiras de roda. Eu entendo que era uma coisa de repertoriar. Enquanto repertoriar, quanto mais repertório melhor. Mas em aprofundamento de vivência isso ficava muito superficial. E quando a coisa fica superficial o que é dito, não é o que é compreendido*[25].

Além de ressaltar o caráter mecânico dessas tarefas que exigiam maior aprofundamento, a coordenadora cita outro elemento que é a função desse Trabalho Pessoal – enquanto proposta do Curso – de repertoriar as professoras e gestoras. O que significaria repertoriar? Trazer modelos e fórmulas de como fazer? Em detrimento de uma construção

---

[23] Entrevista realizada com a supervisora escolar (SME/SP), em 03 abr. 2014, aparte da pesquisadora.
[24] Entrevista realizada com a supervisora escolar (SME/SP), em 03 abr. 2014.
[25] Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (SME/SP), em 21 jul. 2014.

conjunta de experiências entre formadoras, gestoras e professoras, tal como problematiza a supervisora entrevistada?

Outro elemento que dialoga com as pautas e Trabalhos Pessoais criticados são as planilhas do Curso; a coordenadora critica esta organização por planilhas e também seu formato, citando alguns pontos como exemplo: "*O que as crianças sabem, o que elas precisam saber, o que o professor sabe, o que ele precisa saber*". Relata, ainda, que em alguns momentos, essas planilhas chegavam a inviabilizar o planejamento educativo na unidade, exigindo que as coordenadoras saíssem "[...] *deste modelo de planejamento, que estava tão formatado*", modelo este *"*[...] *que tinha planilhas e mais planilhas"* e que elas começaram a se sentir "[...] *amordaçadas com aquele monte de planilhas*"[26].

Relata também o modo como as coordenadoras passaram a transgredir essas planilhas. Afirma que "[...] *entendia que aquelas planilhas eram um pouco para ajudar a estruturar o pensamento".* Mas, que "[...] *não podia inviabilizar a ação.* E "[...] *se em um dado momento começou a inviabilizar a ação, era a hora de mudar esta estrutura do pensamento*"[27]. Ela complementa:

> *No primeiro ano foi interessante enquanto exercício, mas no segundo ano foi arranhando, no outro você pensa: nós estamos fazendo um trabalho que não é isso. Todas as nossas conversas em horário de PEA* [horário coletivo de estudo dentro da unidade], *nas reuniões pedagógicas, não é isso. Nós não trabalhamos em cima disso. Nós estamos fazendo a planilha pró-forma, porque no final das contas nosso planejamento não tem nada a ver com isso. Foi quando começamos burlar*[28].

As críticas – feitas pela coordenadora e pela supervisora entrevistadas – a estes elementos do Curso e do Programa investigado, dialogam com Larrosa (2002, p. 21) na medida em que diz que "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Ao problematizar esses elementos, propõe-se que a formação estabeleça outra relação – de professoras e formadoras – com a própria experiência. O autor afirma ainda que a "[...] cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, já que de certa forma tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça".

---

[26] Idem nota 25.
[27] Idem nota 25.
[28] Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (SME/SP), em 21 jul. 2014, aparte pesquisadora.

Nesse sentido, é preciso organizar as coisas para que elas aconteçam; ainda em diálogo com essas críticas, é possível discutir o par informação/formação. Larrosa (2002, p. 21) sustenta que "[...] informação não é experiência e ainda que a informação não deixe lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência". Já que buscar somente informações – diferentemente de buscar o saber e a experiência – faz com que nada nos aconteça. Ou seja, "[...] depois de assistir a uma aula ou a uma conferência [...] podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos" (2002, p. 22), entretanto, isto não garante a experiência, já que também podemos dizer "[...] que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu" (2002, p. 22). A formação exige uma experiência efetiva que nos toque, que nos aconteça, ou seja, apenas a informação e a transmissão de conhecimentos não são suficientes.

Outro elemento que não contribuiu para a experiência das participantes foi a duração do Curso; uma das formadoras relata que o tempo era escasso, que "[...] *precisaria ter um segundo módulo. Era uma introdução, que permitia um domínio básico, bem superficial. E esta continuidade foi solicitada por muitos professores. Precisaria ter um aprofundamento*"[29]. A outra formadora entrevistada critica estas "[...] *formações esporádicas, das 5 aulas, das 4 aulas e 1 fechamento*", afirmando que "[...] *não é uma formação no Teatro. E principalmente para as educadoras que não têm cultura teatral*".[30].

Ao analisar os documentos oficiais do Programa, verifiquei que no ano de 2010 o Curso teve duração de 20 horas, com 6 encontros de 3 horas e mais 02 horas destinadas à realização do Trabalho Pessoal (SÃO PAULO, 2010). No ano de 2012, a carga horária passou a ser de 22 horas, com 5 encontros de 4 horas e mais 02 horas destinadas à realização do Trabalho Pessoal (SÃO PAULO, 2012). Ou seja, objetivamente, o tempo de duração do Curso era insuficiente.

Desta forma, não houve este tempo de experiência para pensar, olhar, escutar, sentir de modo mais devagar e "[...] suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação" e ainda "[...] ter paciência e dar-se tempo e espaço" (LARROSA, 2002, p. 24). No projeto "Teatro e Creche", por exemplo, o Teatro Testoni Ragazzi realiza, desde 1986, formações contínuas junto às professoras da Rede de Creches da cidade de Bolonha (Itália), com grupos fixos ou não (FRABBETI, 2011). O que significa que há professoras em formação profissional permanente em Teatro para toda vida, como

[29] Entrevista realizada com a formadora A (Curso investigado), em 05 dez. 2013.
[30] Entrevista realizada com a formadora B (Curso investigado), em 26 dez. 2014.

enfatizam Fritzen e Moreira (2008) quando abordam as relações entre Educação e Arte através das linguagens artísticas na formação humana.

Na tentativa de obter dados a respeito do formato e da organização do Curso, durante a entrevista foi questionado a uma das formadoras se a realização de oficinas e/ou outras vivências práticas era uma proposta do Programa. A intenção de tal questionamento era entender se, em algum momento, as professoras se levantavam da cadeira e passavam por experiências de corpos inteiros (de modo a não dicotomizar corpo/mente), para além das teorias, embora dialogando com elas:

> [...] *tinha, mas ela era, por exemplo: era uma vez um pano que não queria ser pano* [proposta de um dos TP's a serem realizados pelas professoras com as crianças]. *Cada professora ganhava um pedaço de pano. Nós trabalhávamos a improvisação do pano. No entanto, não era oficina de boneco de pano, ou então a oficina de experiências criativas com o pano... era uma pincelada de como eu conseguiria fazer isso com crianças pequenas*[31].

A formadora relata ainda que era uma das propostas do Programa o fato de não haver vivências, defendendo a perspectiva de que estas não mudariam a prática da professora, não transformaria a relação das crianças com as adultas; conclusão esta embasada no Programa e, segundo a formadora, em outras formações realizadas. Deste modo, a proposta do Curso seria, então, mostrar como fazer com as crianças, ou seja, repertoriar.

Ela afirma ainda que essa perspectiva do Programa não dialogava com as experiências do grupo de formadoras "[...] *que eram pessoas que davam aula de Artes, queriam, teriam mais afinidade em vivências, teriam mais facilidade em dar oficinas*"[32]; ademais, ela ainda acrescenta outro dado, a falta de liberdade de criação e construção das próprias formadoras nestas formações.

Gobbi (2004, p. 177) discute as especificidades da professora de Educação Infantil que, na busca de saber quem são as crianças – e não apenas prescrever como elas devem ser –, precisa redescobrir o "[...] traço perdido da infância que ainda resta em si". Sendo necessária uma "[...] formação que contemple a construção de práticas pedagógicas, nas quais a própria professora comece a desenhar, pintar, dançar, fazer esculturas, brincando com argila e outros materiais". Dessa forma, "[...] o fato de estar com as crianças e aprender com elas a partir delas mesmas, torna-se muito mais tranquilo".

---

[31] Entrevista realizada com a formadora B (Curso investigado), em 26 dez. 2014, aparte da pesquisadora.
[32] Entrevista realizada com a formadora B (Curso investigado), em 26 dez. 2014.

A primeira formadora entrevistada (formadora A) é atriz, diretora, atuou como professora de Teatro e Dança em escolas públicas e privadas, trabalhou com formação de professores/as em universidades e outras instituições, possui especialização em Teatro e Dança, é mestre em Teatro-Educação pela ECA-USP/SP, doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e, no momento da entrevista, estava realizando o pós-doutoramento na FE-UNICAMP.

A segunda formadora entrevistada (formadora B) também é atriz, teve uma formação intensa junto ao grupo de Teatro Vento Forte (São Paulo/SP), trabalhou na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), é graduada em Psicologia pela PUC/SP, mestre em Artes pela ECA-USP/SP, doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, com pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro pela ECA-USP/SP e, atualmente, é professora em uma Universidade Pública.

O terceiro formador entrevistado (formador C) é diretor, dramaturgo, atuou como professor de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio, e também com formação de professores/as. É graduado, mestre e doutor em Artes Cênicas pela ECA-USP/SP, além de possuir graduação em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero (São Paulo/SP). Atualmente, também é professor em uma Universidade Pública.

Quantas contribuições, para além das prescrições, poderiam ocorrer nestes encontros entre formadoras/es – que eram também artistas – com as professoras e gestoras?

Entretanto, é possível discutir as origens dessa perspectiva do Programa – a prescrição. Anselmo (2013) investigou a dimensão brincalhona das professoras que participaram de um Curso de Formação docente, realizado também junto à Rede Municipal de São Paulo/SP, no qual aconteceram vivências práticas, brincantes e artísticas. Após observar as professoras nesse Curso, a pesquisadora observou também suas jornadas educativas junto às crianças. Durante as formações, as professoras participaram intensamente das propostas lúdicas e brincantes – participação de corpos inteiros. Entretanto, ao observar o trabalho pedagógico dessas professoras junto às crianças, os corpos brincantes observados nas formações desapareceram, as crianças permaneciam longos momentos sentadas em carteiras enfileiradas, revelando que as formações não provocaram mudanças diretas ou transformações imediatas em suas formas de organizar os tempos e espaços educativos, de modo a priorizar o corpo e as brincadeiras.

Anselmo (2013, p. 24) também relata que, apesar de as professoras terem participado intensamente das propostas do Curso, muitas delas, ao início, demonstraram resistência e timidez. Além disso, muitas, apesar de previamente informadas, compareciam com roupas

inapropriadas para a realização das brincadeiras. Ao superarem estes desafios, ao longo do Curso, as professoras revelaram que, apesar de estas vivências pontuais não terem sido suficiente para romper com "[...] a lógica de formação de uma vida inteira, de uma educação pautada na produtividade, no consumismo e na desvalorização das dimensões humanas brincantes, sensíveis e poéticas", o Curso possibilitou o início de uma trajetória rumo à outra lógica de formação.

Neste mesmo sentido, uma das formadoras entrevistadas relatou ganhos obtidos com o Curso investigado, tais como: "[...] *a professora saber que ela tem que usar roupas confortáveis, tirar o sapato, sentar no chão*" e, ainda, "[...] *deitar no chão junto com as crianças, brincar de um jeito expandido, que não é brincar nas mesinhas, com monta-monta, com massinha*"[33].

Como seria então uma formação efetiva para e com as professoras e gestoras? Como seria uma formação pautada nas possibilidades de experiências? Como seria uma formação emancipatória? Não possuo as respostas! Kohan (2005, p. 247) propõe uma discussão sobre emancipação que, possivelmente, dialogaria com essa formação; segundo o autor, "[...] ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre". Ou seja, "[...] uma educação emancipatória, aquela que visa horizontes de emancipação, não é uma educação que emancipa, mas uma educação que permite emanciparmo-nos". Nesta perspectiva, uma formação emancipatória exigiria a participação, a criação e o protagonismo das crianças, professoras, gestoras, formadoras e demais profissionais da Educação Infantil, assim como das pesquisadoras também.

Ao discutir as experiências da Companhia de Teatro La Baracca, com a formação teatral das professoras de Educação Infantil na cidade de Bolonha (Itália), Frabetti (2011) relata que trabalha com laboratórios que se constituem em percursos pessoais para cada uma encontrar-se com sua própria teatralidade, isto, a fim de levar as professoras a realizarem *performances* e/ou projetos de laboratório teatral para e com as crianças. Nesses laboratórios, não se pretende fornecer técnicas ou fórmulas do tipo "como fazer", mas oferecer às professoras a oportunidade de se aproximarem de linguagens complexas, explorando gradativamente as potencialidades e os limites da própria expressão. O autor/ator complementa:

> Percorrendo as várias etapas que constroem um percurso de laboratório teatral, as educadoras de creche podem chegar a utilizar

[33] Idem nota 32.

> elementos do teatro (o ritmo, a consciência do gesto, a complexidade de uma comunicação corporal…) em sua atividade educadora ou, se quiserem, podem colocar em campo projetos de laboratório teatral para suas crianças (FRABETTI, 2011, p. 47).

Assim, destaco aqui uma educação de corpos inteiros não somente para as crianças, mas também para as professoras e gestoras, tal como propõem Prado e Souza (2011), em busca dessa dimensão brincalhona, pré-requisito (GHEDINI, 1994) desta profissão de professora de crianças pequenas. Uma educação que possibilite uma formação docente – assim como sugerem Gobbi e Richter (2011) – que favoreça a necessidade e curiosidade das crianças para a investigação de suas possibilidades de entendimento, a partir de diferentes relações com o mundo, com os outros e consigo mesmas, considerando as manifestações e expressões criativas nos espaços coletivos, nos quais os humanos tornam-se humanos.

Neste sentido, através da análise dos dados, também foi possível discutir algumas contribuições do Curso investigado no que concerne à formação das docentes e gestoras participantes e das não participantes, tais como: novas possibilidades de construções cênicas realizadas pelas professoras participantes junto às crianças; diálogos sobre as Linguagens Cênicas entre professora participante, outras professoras e coordenadora; e a oportunidade de conhecer as crianças através da observação de suas criações.

A coordenadora entrevistada relatou ações, dentro da unidade educativa, também possibilitadas mediante a realização do Curso, por uma das professoras; declarou que essa professora "[...] *contava a história, amarrando o tecido e contando*"[34]. Assim, inspirada no Curso, de forma inusitada, a professora trouxe elementos para as brincadeiras cênicas das crianças, não somente por contar uma história, mas também por ampliar as possibilidades e formas de contar uma história, provocando o imaginário das crianças, criando a oportunidade de elas operarem um filme por intermédio das imagens que surgem no decorrer da narrativa. Caminhos como estes podem conduzir a uma interação entre o lúdico, o criativo, a estética e as Artes (ZURK, 2008). Como discute Desgranges (2004), saber ouvir histórias possibilita contar histórias e, quem sabe, também se sentir motivado a fazer histórias.

A coordenadora continua o relato: "*Depois deste dia, a professora deixou uma caixinha com tecidos* [...]. *Depois que ela contou esta história, deixou a caixa e as crianças brincaram com os tecidos*"; e as crianças criaram suas próprias histórias e brincadeiras com os tecidos. A coordenadora prossegue e relata o que ela e a professora perceberam e observaram

[34] Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (SME/SP), em 21 jul. 2014.

com a proposta: "*E a caixa foi usada, então nós víamos as duas situações*; *uma que nós realizamos com o tecido e outra com as coisas que surgiram pelas crianças*"[35]. Assim, o Curso possibilitou que professora e coordenadora observassem e tivessem um olhar atento às muitas possibilidades de criações das crianças, conhecendo-as por elas mesmas.

A coordenadora destaca ainda que, apesar das críticas que fez ao formato dos TP's (Trabalhos Pessoais), eles traziam contribuições importantes, que era tanto a oportunidade de diálogo sobre estas linguagens dentro da unidade, como de formação entre a professora participante, outras professoras e a coordenadora, tendo, por exemplo, desdobramentos do Curso, em outros momentos de formação:

> *Convidei a professora para contar esta experiência em uma reunião pedagógica. Mas, não contar, fazer com o grupo. Então em uma reunião pedagógica, realizamos esta experiência. E o grupo pôde viver a linguagem teatral*[36].

Com essa troca e diálogo sobre o Curso investigado, é possível perceber ao longo da entrevista que, apesar de a coordenadora não ter participado especificamente do Curso investigado (por ser destinado às professoras), sua fala revela apropriação dos elementos discutidos e vividos junto à professora, na medida em que acompanhava a realização de seus Trabalhos Pessoais. A coordenadora destaca que o Curso "[...] p*ossibilitou ampliar as narrativas para uma coisa de a criança ser a própria imagem da história que ela está ouvindo ou, melhor ainda, das histórias que ela constrói*"[37].

Ela destaca ainda as construções produzidas pelas crianças: "*Quais são as narrativas das crianças? E não dessas narrativas que são ofertadas a elas, mas aquelas que elas mesmas produzem?*". Discute, também, como o Curso problematizou a centralidade na criança e não na professora: "*A outra foi que a criança tem que dar o tom. Não é o professor que vai dar o tom*". Por fim, a coordenadora ressalta o modo como as Linguagens Cênicas eram concebidas como experiências e "[...] *não tinham como intenção ensinar para a criança as técnicas teatrais. Mas sim, que as crianças pudessem experimentar estas representações* [...], *enfim, as crianças iriam construindo estas linguagens teatrais*"[38].

Desta forma, apesar das críticas ao Curso e Programa investigado, podemos observar pelas análises que houve contribuições para a construção de Pedagogia da Educação Infantil

---

[35] Idem nota 34.
[36] Idem nota 34.
[37] Idem nota 34.
[38] Idem nota 34.

de corpos inteiros e fundamentada nas Artes que, aos poucos e com inúmeras dificuldades, vem sendo construída pelas crianças, professoras, gestoras e formadoras, através das Linguagens Cênicas, na medida em que criam brincadeiras cênicas, histórias e diferentes formas de contá-las, encenações e *performances*. Pedagogia esta, atenta às culturas infantis produzidas pelas próprias crianças e às culturas das infâncias produzidas pelas professoras, gestoras e formadoras para e com as crianças.

4.2 Das brincadeiras cênicas aos "ensaios": e o processo criativo das crianças?

> Meninos e meninas, desde que nascem, arranjam e desarranjam o mundo para conhecê-lo de diferentes maneiras (GOBBI; RICHTER, 2011, p. 15).

A fim de investigar as Linguagens Cênicas produzidas *para*, *com* e *pelas* crianças, no diálogo com o Curso investigado, realizei uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI) da SME/SP. Neste local, realizei a observação participante das jornadas educativas de duas turmas de crianças (com 3 e 4 anos), sendo que, em uma delas, a professora participou do Curso investigado.

Na primeira parte da pesquisa de campo, foi possível observar propostas educativas da professora junto às crianças, que se revelaram possibilidades inovadoras de construções de Linguagens Cênicas, aproximando o Teatro e a brincadeira, tais como: brincadeiras de criação com jornal; dramatização de uma história (Romeu e Julieta) pelas crianças; criações com fitas feitas de TNT (uma espécie de tecido); brincadeiras de imitar animais e virar estátua; e dramatização de uma história cantada na qual havia diversos ambientes (caverna, floresta etc.).

Em um dos dias de observação, ao chegar à sala, crianças e professoras estavam sentadas no chão, com muitos jornais; fui convidada a sentar e me juntar à roda. Crianças e professoras estavam procurando figuras interessantes nos jornais e conversando sobre elas. As crianças encontraram carros, homens, mulheres, mulher-pata, comidas, macaco; conversavam sobre estes achados, compartilhando entre elas, com as professoras e comigo (pesquisadora). Aos poucos a roda foi se desfazendo e algumas crianças se agruparam em grupos menores; fui convidada por algumas delas a fazer parte do grupo menor e continuamos a conversar sobre as figuras.

Em seguida, as professoras começaram a desafiar as crianças a criarem coisas (objetos) com os jornais. Surgiram então cabanas, capas de super-heróis, coroas, roupas de princesas, espadas, cavalos, bolas; algumas ideias eram das professoras e outras das próprias crianças. Cada vez que aparecia uma ideia nova entre as crianças, as professoras propunham a todas para fazerem (algumas topavam a ideia, outras não), sendo que quem tivesse interesse e precisasse de alguma ajuda, as professoras auxiliavam. As crianças brincavam com estes objetos elaborados livremente, criando, além dos próprios objetos, muitas formas de brincar com eles. Muitas vezes, quando a professora propunha algo: "- *Olha, a Julia deu a ideia de um cavalo, vamos fazer um cavalo?*", algumas crianças diziam não e continuavam a proposta anterior, outras nem davam atenção ao que a professora falava, outras prontamente aceitavam a proposta.

Por um longo tempo, nós – crianças, professoras e pesquisadora – conversamos sobre as imagens, inventamos e brincamos de espada, de chuva, com bolas de papel, de cavalo, construindo Linguagens Cênicas e formas inusitadas de conhecer o mundo e recriá-lo. Por fim, as crianças começaram a rasgar os jornais e as professoras aprovaram a ideia, propondo que fizéssemos chuva de papel picado, o que se revelou uma brincadeira muito divertida.

Um fator que chamou muito a atenção foi a calma das professoras e a ausência de ansiedade em relação a resultados a serem mostrados. As crianças eram desafiadas o tempo todo, mas nunca mais do que isso; criavam seus objetos, inventavam formas de brincar com tais objetos, mas também os destruíam e, em seguida, construíam outros, livremente, sem nenhum tipo de imposição. Ao mesmo tempo, as professoras estavam sempre junto a elas, inventando coisas novas e as ajudando em suas invenções. Em muitos casos, topavam prontamente as criações das crianças, realizando-as também.

Este posicionamento pedagógico das professoras – ou seja de estarem junto às crianças, como parceiras de suas criações, colaborando, participando, aprendendo com elas – revelou possibilidades de construção desta profissão, isto é, da docência na primeira infância, que respeita as crianças e suas infâncias, suas criações e suas brincadeiras cênicas. Assim como coloca Prado (2015b, p. 210) quando discute que as crianças são:

> [...] inventoras através do movimento, elas criam movimentos. Cabe às professoras observarem e seguirem as dicas dadas pelas crianças e proporem experiências em que os corpos conheçam-se, aprendam-se, observando semelhanças e variações expressivas e gestuais, numa relação de mão-dupla (BUFALO, 1997), no contexto educativo e em contexto (MARQUES, 2007) – propondo a organização e a desorganização dos corpos, da gestação de movimentos criadores, sem

> repetições coreográficas estereotipadas, instrumentos fundamentais para uma pedagogia estética (PRADO, 2015b, p. 210).

Durante a entrevista, a professora revelou que as propostas realizadas junto às crianças observadas – brincadeira com jornal e outras – tinham sido inspiradas no Curso investigado. Ao ser perguntada sobre as contribuições do Curso, ela declarou:

> *Acho que de contribuição, é isso, de permitir outro olhar sobre a atividade simples que você tem dentro da sala de aula. O que foi proposto no Curso era tudo muito simples: trabalhar com objeto que você tem em mãos, trabalhar com uma simples imaginação. Recursos básicos, bem simples. Você ter outro olhar sobre aquilo que você já tem em mãos* [...]. *Por exemplo, no Curso, eu lembro que teve uma atividade com a transformação do pano. Na verdade, usamos pano, mas hoje em dia eu uso muito outros objetos. Agora o pano é uma bola! Agora o pano é.... Outro dia fizemos a brincadeira com o jornal, com você lá*[39].

Uma das formadoras entrevistadas, ao ser perguntada sobre qual aspecto privilegiava nos encontros, destacou: "[...] *o encontro do faz de conta com o Teatro..., essencialmente, o seu fazer brincante, imaginativo, e conseguir enxergar coisas invisíveis, sem misticismo*"[40]. Ela continua exemplificando, através da brincadeira "coelhinho sai da toca":

> *O coelhinho sai da toca... em que as crianças são os coelhos, fazendo um círculo de fita crepe no chão, a toca é um espaço cênico, é a casa do coelho. A criança vai criar uma situação ali. E não é assim: hoje a aula de Teatro está propondo que você é o coelho... Não é um caminho racional, nem dirigido. É um caminho brincante. E isso eu sentia, que para as educadoras era o que fazia sentido*[41].

Este caminho brincante, não racional, não dirigido pela professora, diferente de "[...] *hoje a aula de Teatro está propondo que você é o coelho*" – como sugere a formadora – foi encontrado nas observações de campo. Tal fato revelou que o Curso contribuiu tanto para trazer possibilidades de criação como para o reconhecimento da capacidade das crianças de inventar e criar. Ademais, colaborou para a construção – pelas próprias crianças e por suas professoras – de tempos e espaços da jornada educativa destinados às Linguagens Cênicas.

---

[39] Entrevista realizada com a professora A (SME/SP), em 07 jan. 2015.
[40] Entrevista realizada com a formadora B (Curso investigado), em 26 dez. 2014.
[41] Idem nota 40.

Entretanto, o Curso investigado não foi suficiente para romper com as práticas educativas preocupadas essencialmente com os resultados, que desconsideram as criações e o protagonismo das crianças. Posteriormente, durante a pesquisa de campo, após ter participado dessas propostas com muitas possibilidades de criação, já com proximidade do fim do ano letivo, as propostas educativas tomaram outro rumo: iniciaram-se os ensaios e a preparação de uma apresentação das crianças para as famílias, no encerramento do ano.

Foram observadas: fitas adesivas coladas no chão pelas professoras demarcando o lugar das crianças; crianças divididas entre meninas e meninos e organizadas em ordem de tamanho crescente; e dança inspirada no filme "Frozen"[42] dos estúdios Walt Disney. Percebi que os movimentos eram criados pelas professoras e repetidos pelas crianças, as quais não foram convidadas, em nenhum momento, a criá-los ou compô-los com as professoras. Os objetos de cena, figurino e cenários foram criados e confeccionados somente pelas professoras.

Partindo da capacidade poética e sensível das crianças – desde bem pequenas – de criarem, inventarem e transformarem as coisas à sua volta, produzindo culturas infantis, é possível problematizar a subestimação das crianças e de suas construções a partir da apresentação de encerramento realizada pelas crianças durante as observações de campo: e o processo criativo das crianças?

As crianças investigam e transformam o mundo, inventando diferentes formas de se relacionar e modos de criar elementos de cultura, em contextos diversos. Através de suas produções artísticas e científicas constroem diferentes saberes para si, para aqueles e com aqueles que com elas se relacionam (GOBBI; RICHTER, 2011) – construindo, assim, culturas infantis (PRADO, 2012).

Onde está a criação das crianças nesta construção "artística"? Onde está o direito das crianças "[...] à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não verbal, enfim, à arte como experiência de um corpo em suas primeiras aprendizagens", construindo uma Pedagogia da Educação Infantil que considere as crianças e suas criações e que "[...] não separe experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo" (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104)?

Machado (2012) discute estas famosas apresentações de encerramento, as quais ainda estão muito enraizadas nos contextos educativos:

---

[42] "Frozen" é um filme produzido pelos estúdios Walt Disney, o qual conta a história da princesa Anna, que parte em uma jornada para encontrar sua irmã, Elsa, rainha do gelo. Esta, por ter poderes, transformou o reino onde vive em um inverno eterno. Anna quer encontrar a irmã para acabar com a maldição.

> [...] muitos praticantes do ensino de Arte, sejam eles professores especialistas ou generalistas (regentes de sala), continuam insistindo em ensaios intermináveis de danças juninas, teatro para o Dia das Mães, decoração para as festas como missão da aula de Artes Visuais e bandinhas…! (MACHADO, 2012, p. 8).

A autora afirma que esta valorização do produto a qualquer custo continua a acontecer, em contraponto a tudo o que uma formação séria e contemporânea de educadoras/es "[...] em Arte procura desmanchar a cada aula, texto lido, oficina realizada, debate proposto" (MACHADO, 2012, p. 8).

No que diz respeito ao resultado e à apresentação final, Machado (2012) propõe algo que se aproxime do que os *performers* chamam de *work in process*, ou seja, trabalho em processo. Nesta perspectiva, a autora discute que poderiam acontecer apresentações entre pares ao longo do processo, ao final de uma proposta, por exemplo, problematizando a dicotomia entre processo-produto. Assim, as crianças presentificariam as suas poéticas a cada proposta; e, talvez desta forma, fosse possível presentificá-las aos outros, aos/às colegas, aos/às convidados/as da sala do lado, às famílias e à comunidade.

A autora argumenta que esse "[...] 'presentificar' é algo próximo da linguagem da *Performance* e, aceitar, por assim dizer, o 'processo' como 'produto', demanda intimidade com esse modo de fazer Arte e de ler a infância e a juventude" (MACHADO, 2012, p. 9), exigindo-se novos aprendizados sobre as Artes e sobre a Educação na primeira infância.

Neste sentido, Machado (2010) ainda discute a criança como *performer*, pois seus modos de ser e de estar no mundo ganham espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes é oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em Arte Contemporânea, nomeia-se instalações.

Benjamin (2002, p. 111) discorre acerca de um Teatro infantil proletário no qual as encenações "[...] acontecem de passagem, por descuido, poder-se-ia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído". E esta conclusão não é importante, sendo fundamental o processo. A improvisação é central e predominante, pois a "[...] encenação é apenas a síntese improvisada de todas". Neste momento, "[...] as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores". Para o autor, "[...] as crianças que fizeram Teatro dessa maneira libertam-se em tais encenações, as suas infâncias realizaram-se no jogo".

Para além da ausência de criações das crianças e, talvez, exatamente por não ter a participação delas, as criações de movimentos, gestos, figurinos e cenários produzidos pelas professoras e inspiradas no filme dos estúdios Walt Disney dialogam com o que Laredo (2003, s/p) critica ao discutir o Teatro para bebês. Constitui-se o desejo dos/as adultos/as de proteger as crianças oferecendo uma "[...] fantasia bondosa, repleta de estereótipos bobos, que se compadecem em um banho estético frouxo, de cores estridentes e simplistas e com uma linguagem infantilista, plena de diminutivos e de melodias pobres". E complementa: "[...] dicotomias evidentes, de discursos morais repetitivos, e de estórias previsíveis", sendo as emoções "[...] narradas ou falsificadas, mas nunca vividas e autênticas".

Cunha (2005) aborda a forma como são produzidos artefatos visuais que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que essas infâncias são para nós e para elas mesmas. Tais artefatos:

> [...] dizem como a infância será bela se vestida com a grife da Barbie, ou como poderá ser feliz lendo as histórias da Turma da Mônica, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas das cantoras da banda Calypso, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha (CUNHA, 2005, p. 182).

Muitos desses artefatos visuais – tais como os objetos de cena, figurino e cenários criados e confeccionados pelas professoras observadas na pesquisa de campo, inspirados no filme "Frozen" – são capturados, consumidos e incorporados passivamente pelas instituições de Educação Infantil, e passam a exercer funções pedagógicas arbitrárias, estereotipadas, endossando estas imagens, sem problematizar como são interpretadas pelas crianças, uma vez que nem o são pelas próprias professoras (CUNHA, 2005).

Essas imagens, por atravessarem tempos e contextos, tornam-se repetitivas e, assim, são aceitas sem críticas, naturalizadas e banalizadas nos contextos educativos, nos quais crianças e professoras não se surpreendem mais com o que veem. Diferentemente de uma proposta a partir de imagens pelas quais "[...] o olhar possa ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, a outras imagens, aos outros" (CUNHA, 2005, p. 182).

As observações acerca da apresentação de encerramento também dialogam e vão de encontro aos preconceitos em relação às infâncias, ainda tão presentes na produção teatral para as crianças, tal como discutida por Carneiro Neto (2003). O autor problematiza as "pecinhas" produzidas para as crianças, questionando dez pecados presentes nelas, quais

sejam: o excesso de supostas intenções didáticas que trazem um texto “bem explicadinho” e que não reconhecem a capacidade das crianças de entenderem simbologias, alegorias, metáforas; o uso de humor fácil e grosseiro, que aproxima a linguagem da peça à da televisão; a demasia de efeitos de recursos tecnológicos, que afastam os autores das especificidades da linguagem teatral; a obsessão pela lição de moral na dramaturgia infantil, o que impossibilita as crianças de vivenciarem, por si mesmas, o Teatro; as infâncias como alvo de um mercado oportunista, feito com vistas à bilheteria, que reproduz a linguagem televisiva e aquela dos filmes dos estúdios Walt Disney; esse Teatro possui narrativas pobres, repletas de chavões vazios e diálogos redutores; a participação forçada da plateia, fora de contexto; a camisa de força dos rótulos que tenta enquadrar tudo em faixas etárias; a síndrome do nariz de palhaço, que é a utilização inadequada da linguagem do *clown*, sem ser estudada e trabalhada; o desleixo nos diálogos, com o uso de falas descuidadas, frases mal construídas, ideias truncadas, sem o compromisso com a profundidade e a criatividade do texto literário e a vinculação de peças teatrais a sorteios de produtos.

Elementos estes – pecados, segundo Carneiro Neto (2003) – que, em sua maioria, foram constatados na referida apresentação de encerramento no campo pesquisado. É direito das crianças terem espaços e tempos que possibilitem produzir culturas, bem como interagir efetivamente com as culturas existentes. Para isso, é preciso construir novos olhares sobre as infâncias, não a considerando como fase menos importante e inútil da vida de seres não pensantes e que não têm direito a nada muito elaborado, tal como critica Carneiro Neto (2003) quando aborda o Teatro para crianças – um ensinamento à Pedagogia.

Durante a entrevista com a professora pesquisada, responsável pela turma observada, foi possível perceber que a apresentação de encerramento não foi inspirada no Curso investigado, sendo até mesmo contrária às discussões propostas e realizadas no Curso. Ao defender a importância do resultado final – ou seja, a apresentação a ser mostrada para as famílias –, a professora afirma que esta seria uma crítica ao Curso, que este não a ajudou nesta questão:

> *Todo final de ano tem uma apresentação, tem alguma coisa para mostrar para os pais. Toda a escola acaba trabalhando com isso. É o resultado final de seu trabalho todo. Então acho que o Teatro pode entrar aí... É o desenvolvimento ao longo de um ano inteiro de trabalho. Eu encontrei muita dificuldade pra trabalhar o Teatro dentro da turma* [...] *Porque, o Curso do Rede em rede – até talvez possa ser uma crítica – cria possibilidade de atividades... E a minha linguagem com a criança? Por exemplo, numa fala, você pensa num*

> *Teatro, você já imagina, tem um texto escrito, e tal personagem tem que falar tal coisa. E com a criança não funciona muito isso. Porque senão fica aquela coisa muito memorizada, muito robotizada... Então era uma informação básica, mas eu não tinha essa experiência*[43].

O discurso da professora traz uma perspectiva didatizante do Teatro, fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe (KOUDELA, 1984), que dialoga com uma Pedagogia escolarizante "[...] fundamentada nas ciências da regularidade, voltada ao ensino analítico, centrada na docente e na transmissão de conhecimento" (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104).

Esta perspectiva escolarizante de Teatro e Educação, que pressupõe um texto a ser decorado pelas crianças, não dialoga com o Curso investigado, já que a própria professora critica o Curso por este não a ajudar com o texto escrito a ser decorado pelas crianças. Assim, mesmo tendo iniciado uma trajetória rumo à outra lógica de formação, na qual as brincadeiras e as criações das crianças são consideradas, pode-se dizer que o Curso investigado não foi suficiente para romper com uma longa trajetória formativa cognitivista – baseada no dualismo corpo/mente – e escolarizante do Teatro e da Educação.

Ao realizar este relato, a professora desconsiderou e deslegitimou as criações cênicas realizadas anteriormente pelas crianças, o que ela chamou de "*atividades*", revelando que o importante para ela era a apresentação, o produto final, de modo que as "*atividades*" funcionariam como preparação para este. Ela afirmou ainda que essa apresentação de encerramento constitui-se no "*resultado final do trabalho*". Como isso seria possível se, neste momento, as criações das crianças – diferentemente dos outros momentos educativos observados – não estavam presentes? Resultado final do trabalho de quem? Das crianças ou das professoras? E que resultado final era esse?

As crianças eram retiradas do tempo destinado ao parque – momento educativo preferido delas – para a realização dos ensaios; nos primeiros, elas estavam entusiasmadas, faziam questão de participar, demonstrando interesse em compartilhar com a pesquisadora esses ensaios. As ações das crianças revelavam que tinham topado a proposta das professoras, entretanto, com o passar dos dias e com a repetição intensa dos ensaios, as crianças demonstraram muita relutância em sair do parque: "- *Ahhh...*", "- *Agora*?" – além de demonstrarem tal descontentamento por meio de seus corpos e gestos. Ademais, manifestaram muita resistência – não percebida durante os primeiros ensaios – e as professoras passaram a

[43] Entrevista realizada com a professora A (SME/SP), em 07 jan. 2015.

interferir o tempo todo: “ - *Quem dançar direitinho no ensaio vai ganhar o machado depois*”, “ - *Seu lugar é aqui*”.

As professoras de Educação Infantil precisam ter olhares atentos, problematizadores, capazes de extrair a essência daquilo que está explícito e implícito nas ações das crianças, a fim de organizar os tempos e espaços de forma a contribuir com suas criações (GOBBI, 2004). Nessas resistências, as crianças falaram e gritaram com seus corpos e vozes, inúmeras vezes ao longo dos ensaios, afirmando que não queriam realizá-los, que tinham outras tantas coisas para fazer, criar, inventar e brincar – no parque, por exemplo, de onde não gostariam de ter saído.

Ao longo da entrevista com a professora, esta relatou que previa a não participação de algumas crianças, segundo ela, devido à timidez:

> *A gente percebe aquelas crianças que são mais tímidas, que têm mais dificuldade para falar, e em determinadas situações* [...] *por exemplo, na turma que trabalhamos, todos os meninos eram muito tímidos, muito retraídos, eles não queriam fazer nada. Então, nós* [as professoras das duas turmas pesquisadas] *achávamos, até o último minuto, que eles não fossem fazer... Vamos arriscar... Da turma toda, pelo menos cinco tínhamos certeza que não iriam entrar no palco*[44].

Ela relata ainda que, contradizendo suas expectativas, todas as crianças entraram no palco. Mas a questão que se coloca é: o que as professoras enxergavam nessas resistências? Somente a timidez das crianças? Gobbi (2013, p. 191) propõe uma discussão acerca das resistências das crianças na produção de seus desenhos, afirmando que elas “[...] insistem em escapar, sutilmente resistindo”, subvertendo a proposta das/os adultas/os, constituída de uma “[...] padronização vigente travestida de gosto ou do que é considerado certo e errado”. As crianças observadas na pesquisa de campo não estariam procedendo deste mesmo modo? Buscando “[...] escapatórias a modelos predominantes de traçados, supostamente próprios à infância?”. Mas sendo interpretadas pela professora como tímidas em participarem da proposta?

Frabetti (2011, p. 40) discute, no que tange à realização de espetáculos para bebês, a necessidade de estabelecer contato, sendo que “[...] o ator, sempre equilibrando o contar e o escutar, deva privilegiar o segundo”. O autor/ator argumenta que esta escuta é complexa e é “[...] a atenção também para o não dito, para o invisível, para o evocado... A atenção à

[44] Entrevista realizada com a professora A (SME/SP), em 07 jan. 2015, aparte da pesquisadora.

originalidade de cada signo", sendo que as crianças falariam "[...] com os olhos e com seus silêncios". Estaria então faltando às professoras esta sensibilidade de escutar? Haja vista que estes "[...] olhos que acompanham os silêncios das crianças às vezes nos abrem portas para mundos desconhecidos. Portas que muitas vezes nos custa ver. E perdemos mil ocasiões de nos surpreender".

Gobbi (2007, p. 30) discute a observação das criações das crianças, na busca por conhecê-las, realizada por alguns artistas e críticos modernistas no Brasil. Artistas estes que romperam com os modos de ver essas criações infantis, sendo que as crianças – conhecidas e vistas por suas incapacidades –, por meio de seu caráter transgressor e subversivo, nutriam a criação destes/as adultos/as. Esta atitude dos modernistas nos convida e nos provoca a conhecer as crianças e suas criações, sugerindo que a "[...] infância possa ser concebida como uma etapa da vida na qual as crianças são vistas como seres falantes, criativos, e isto, sobretudo, quando ainda estão livres das tradicionais tutelas sociais, tais como os padrões escolares, restritivos da imaginação e da criatividade".

Outro elemento importante, observado nos ensaios e na própria apresentação de encerramento, diz respeito às relações de gênero (im)postas. A Dança dos meninos enaltecia a força, o heroísmo e a valentia, e eles estavam vestidos de super-herói; já a Dança das meninas enaltecia a sensibilidade, a beleza e a ternura, e elas estavam vestidas com roupa de bailarina. Dessa forma, as relações de gênero não somente não foram discutidas pelas professoras, mas suas propostas contribuíram para a reafirmação das relações sexistas de poder.

Essa reafirmação pode ser verificada desde o momento em que, a partir de modelos estereotipados, reproduzindo a oposição entre mulheres e homens (im)postas na sociedade, sem reflexão junto às crianças e sem a participação destas nesta decisão, as professoras decidiram que haveria uma segmentação entre Dança dos meninos e Dança das meninas.

Finco (2010) aborda a construção do binômio masculino/feminino através dos pequenos gestos no cotidiano educativo na Educação Infantil, sendo que o corpo é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. Esse binômio constitui um conjunto de relações hierárquicas que causam condições de inferioridade e subordinação em relação a meninas e meninos.

A força, o heroísmo e a valentia na Dança vivenciada pelos meninos, assim como a sensibilidade, a beleza e a ternura na Dança vivenciada pelas meninas reafirmaram esse binômio masculino/feminino, de modo a não oferecer oportunidades às meninas e aos meninos de subverterem a ordem e os valores (im)postos socialmente.

4.3 Das contribuições às prescrições do Caderno da Rede "Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais"

Crianças gostam de bolinar o mundo, provocar o mundo.
(RICHTER, 2007, p. 5).

O Caderno "Percursos de aprendizagens: práticas teatrais" (SÃO PAULO, 2011) é uma publicação que foi distribuída para as professoras e gestoras das unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo/SP. Tal publicação apresenta discussões teóricas e relatos de experiências vividas por professoras e por crianças a partir do Curso investigado – "Percursos de aprendizagens: práticas teatrais".

O Caderno (SÃO PAULO, 2011, p. 8) inicia com o texto "Representação e práticas teatrais na Educação Infantil", por Marina Marcondes Machado, trecho extraído do livro "Merleau-Ponty & a Educação" (MACHADO, 2010c), no qual a referida autora problematiza o Teatro como Arte para além da "representação" ao mencionar Antonin Artaud – um "[...] ator, encenador e poeta que, de modo visionário, antecipou, em seu pensamento, as questões do Teatro e das Artes na era pós-industrial" – para discutir um Teatro não representacional:

> Um dos tipos de teatro é aquele que "representa a realidade". Mas se pensarmos no teatro tal como pensado e articulado por Antonin Artaud, por exemplo, não há absolutamente "representação": há, antes, vida. Artaud é um ator, dramaturgo e diretor que, em sua pesquisa teatral, desconstruiu uma série de pressupostos dessa arte até então. "Desconstruir" uma estética teatral não é destruir algo preestabelecido, de modo inconsequente; desconstruir uma linguagem artística é ser capaz de propor outra leitura, outro paradigma. Poucos são capazes disso, e Artaud foi um deles (MACHADO, 2010c apud SÃO PAULO, 2011, p. 8).

Machado (2010c apud SÃO PAULO, 2011, p. 9) também propõe um diálogo entre o Teatro e o faz de conta; para essa autora, existe algo no faz de conta que Artaud (2006) defendeu em sua estética, a mesma energia/sinergia que os encenadores contemporâneos pretendem, inclusive, reconstruir no corpo do ator-*performer*. Assim, se artistas profissionais estão praticando um tipo de linguagem mais caótica e desorganizada, diferentemente do Teatro que representa a realidade, como e por que uma professora de crianças pequenas precisaria ater-se a um Teatro "[...] que representasse 'Chapeuzinho Vermelho', 'Os Três Porquinhos', ou 'Os Três Reis Magos' com a proximidade do final do ano?".

Ao propor esta discussão inicial, o material apresenta novas possibilidades formativas a serem debatidas com as professoras e demais profissionais leitoras desse Caderno. Na medida em que problematiza o Teatro para além da representação, questiona a preocupação – intensa nas unidades educativas de Educação Infantil – com o resultado final, com as *pecinhas*, e propõe um diálogo entre o Teatro e a brincadeira (SÃO PAULO, 2011).

Em seguida, o Caderno (SÃO PAULO, 2011) apresenta três propostas do Curso, criadas pelas formadoras e pelo formador, realizadas pelas professoras junto às crianças através dos TP's (Trabalhos Pessoais): "Era uma vez um pano que não queria ser pano - a exploração de objetos na educação infantil", por Marina Marcondes Machado; "Quando eu era vulcão - a construção de papéis como conteúdo de teatro na educação infantil", por Marcelo Soler; e "Objetos teatrais - o papel dos objetos na construção do espaço cênico", por Alessandra Ancona de Faria.

Na primeira, "Era uma vez um pano que não queria ser pano - a exploração de objetos na educação infantil", a proposta é, segundo Marina Marcondes Machado, explorar as movimentações e transformações do pano, com objetivo de que as professoras percebessem que algumas brincadeiras, especialmente, as de faz de conta, são passíveis de se chamarem Teatro, não sendo necessário esperar uma maneira correta de realizar essas propostas educativas junto às crianças. Ou seja, foi apresentada uma proposta formativa na qual as professoras precisaram refletir sobre as relações e as proximidades entre o faz de conta e o Teatro (SÃO PAULO, 2011). O relato a seguir expõe uma proposta educativa realizada por uma professora:

> [...] com folhas de papel sulfite: "Era uma vez um papel que não queria ser papel… ele estava triste…", e entregou uma folha para cada um; a criança, ao fazer uma pequena dobradura, que seria de um passarinho, pergunta para sua professora: "Agora o papel está mais feliz?" Nesta condução, a professora no papel de narradora "deu emoções" para o papel (SÃO PAULO, 2011, p. 16).

Marina Marcondes Machado descreve que, no início, as professoras estranharam a proposta de dar voz a um pano, mas quando apresentaram *para, com* as crianças, perceberam sua adesão e interesse. Segundo ela, isso se dá pelo inusitado do jogo, sendo a transformação o fundamental nessa proposta (SÃO PAULO, 2011).

Na segunda proposta relatada no Caderno (SÃO PAULO, 2011), "Quando eu era um vulcão - a construção de papéis como conteúdo de teatro na educação infantil", Marcelo Soler

discute as experiências nas brincadeiras, nas quais as crianças assumem papéis diante de outras crianças. A proposta é uma brincadeira de estátua, na qual a criação das crianças é enriquecida pelas sugestões da professora:

> [...] “estátua de um tomate apaixonado”, “uma banana amassada”, “um cachorro pequenininho e briguento”. Quanto mais se qualifica o papel, mais riqueza de detalhes irá ter a composição corporal da criança. O professor como parceiro deve observar as propostas e estimular a preocupação com o detalhe. Nesse sentido, são bem-vindas instruções: “como é a perna de um cachorrinho briguento?”, “olho de tomate apaixonado”?, “cara de banana amassada?”. A tentativa de comunicar corporalmente e se ater aos detalhes físicos dessa comunicação confere à atividade uma intencionalidade pedagógica ímpar, a de estimular a percepção sensível da parte na composição do todo (SÃO PAULO, 2011, p. 20).

Marcelo Soler propõe ainda que a professora chame o foco de observação, em alguns momentos da brincadeira, para uma criança específica, permitindo que as crianças observem umas às outras. Desta forma, ele sugere um jogo entre plateia e público inusitado, que não desconsidera as crianças e suas criações, ao contrário, as legitima (SÃO PAULO, 2011).

O relato evidencia a experiência realizada por duas professoras, que trabalharam em pareceria:

> Primeiramente, se trabalhou com o jogo de estátua sem atribuir qualquer papel. No segundo dia, já com o conhecimento dos alunos sobre as regras do jogo, as professoras acrescentaram o papel à estátua. Só no terceiro corporal, as professoras pediram para que as crianças escolhessem o papel e propuseram a cada nova jogada que algumas crianças continuassem paradas a fim de serem observadas pelas outras (SÃO PAULO, 2011, p. 21).

Ao longo da brincadeira, as professoras faziam perguntas, além disso, as próprias crianças falavam de suas criações. Em certo momento da brincadeira (FOTO 1):

> Givanilson propôs uma construção corporal que a professora, em seu relato, disse que a princípio não entendeu. Entretanto, sem rotular a criação de Givanilson, a educadora perguntou a ele: “ o que você é?”. Resposta: um vulcão. A professora ainda indagando-se, continua: “ e o pano?” Nova resposta: “o que sai dentro dele” (SÃO PAULO, 2011, p. 22).

FOTO 1[45]

Na terceira proposta, “Objetos teatrais - o papel dos objetos na construção do espaço cênico”, Alessandra Ancona de Faria descreve que o objetivo era problematizar a ideia – que muitas professoras têm – de que realizar propostas educativas com Teatro junto às crianças, necessariamente, implica na produção de uma peça a ser exibida, com enredo e cenários. Além disso, a proposta convida as professoras a observarem o modo como a construção de cenários e de objetos cênicos pode acontecer por meio da exploração lúdica dos materiais que se transformam.

A proposta consistia em organizar quatro espaços nos quais as crianças pudessem usar e fazer Teatro: canto da água, canto do fogo, canto da terra e canto do ar. A regra era que as crianças poderiam ser, em cada canto, tanto o elemento da natureza, quanto bichos e coisas, mas não pessoas. Uma professora relatou:

> A atividade iniciou logo após o almoço da turma, às 15h20, onde chegaram e os cantinhos já estavam organizados. Pedi a eles que formassem uma roda no centro da sala onde apresentei a proposta. Como havia 24 alunos, dividi a sala em quatro grupos de seis. Os materiais em cada canto estavam divididos da seguinte forma: Água: TNT azul, pedras e guarda-chuva; Fogo: TNT laranja, vermelho e

[45] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 21), tamanho original de 11,6 por 8,8 cm.

> amarelo; Terra: TNT marrom, folhas secas, areia, galhos e raiz; Ar: TNT branco e azul e pipa. A partir do momento em que a música tocou, as crianças correram para os cantos, pegando os materiais e de início ficaram de certa forma perdidos, pois não sabiam se combinavam uma história ou se agiam individualmente; alguns grupos tentaram organizar-se, sendo que uma criança indicava o que cada um deveria ser. Por causa disso, demorei um pouco mais para parar a música, de forma que os objetos, animais ou elementos pudessem surgir. Aos poucos observei que a ação espontânea em cada grupo deu origem a uma história livre, sem combinados ou indicações de quem deveria ser quem. E deu certo, pois surgiram chuvas, ventos que derrubavam os tubarões e jacarés e barcos no canto da água; vulcões e terremotos no fogo; arco-íris, árvores que choravam e muitas flores na terra; balões, pipas e ventos no ar. As crianças não se atrapalharam na troca dos cantos, mas sim reclamavam, pois gostariam de ficar mais tempo nos cantos e curtiram muito (SÃO PAULO, 2011, p. 26-27).

Alessandra Ancona de Faria analisa este diálogo estabelecido entre os materiais propostos pela professora em conjunto com as crianças, o qual permitiu improvisações em suas criações. Assim, os objetos, juntamente como os corpos e gestos das crianças, ganharam novos significados, sem que fosse necessário que a professora definisse previamente papéis e enredos, surgindo, assim, cenários e histórias construídas pelas crianças, a partir da exploração dos materiais (SÃO PAULO, 2011).

Entretanto, podemos questionar acerca da utilização de terminologias e de expressões empregadas nos relatos das professoras, que não foram problematizadas ao longo do texto e que ainda nos indicam elementos de uma relação educativa escolarizante e cognitivista, tal como o termo “alunos”, por exemplo. Considerando as especificidades deste momento educativo, não seriam crianças, meninas e meninos pequenos? A expressão “ação espontânea” das crianças representaria suas ações criativas e inventivas? Qual concepção de infância e de criação na infância este termo revela? E em relação à expressão “deu certo”, a partir de qual perspectiva e para quem? Para as professoras e/ou para as crianças? O que seria uma criação das crianças que não deu certo? Uma criação que não traria resultados visíveis aos olhos das/os adultas/os que pensavam, por antecipação, que as crianças se atrapalhariam nas trocas dos cantos? A escolha das palavras não é aleatória ou por acaso, é resultado de decisões teóricas, políticas, éticas, enfim, para além de escolhas, são posicionamentos diante dos distintos contextos em que as palavras se apresentam.

Apesar destas críticas, de modo geral, os três relatos trazem propostas inusitadas de brincadeiras cênicas que consideram as crianças e suas criações, na medida em que estão fundamentadas na brincadeira, problematizam os aspectos formais do Teatro e trazem como

proposta observar e aprender com as crianças. Entretanto, o protagonismo e o processo criativo das professoras é considerado?

Essas propostas, apesar de seu caráter inusitado e inovador no que diz respeito à relação das crianças com o Teatro, não considera o protagonismo e o processo criativo das professoras na medida em que se apresentam como manuais de "como fazer". As discussões não avançam para além dessas três propostas, crítica reiterada também pela coordenadora pedagógica entrevistada, no que concerne aos objetivos destas formações de repertoriar as professoras.

Além dos relatos vivenciados junto às crianças, para cada proposta discutida, o Caderno (SÃO PAULO, 2011) apresenta trechos com caráter prescritivo, oferecendo instruções passo a passo para as professoras acerca de o que fazer e como fazer, diferenciando essas instruções para os Centros de Educação Infantil – CEIs (de 0 a 3 anos) e para as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (de 4 e 5 anos), por exemplo:

> Descrição: Arrume o espaço para que fique convidativo ao jogo de estátua. Coloque uma música dançante, preferencialmente instrumental. Ao parar a música, mencione em voz alta qual o papel a ser desempenhado e proponha ao grupo que todos parem como estátua, mas com o corpo como se fosse aquele ser ou coisa. (Ex.: Parem como se fossem cachorrinhos).
> Como eu faço: Está na desenvoltura do corpo e na pesquisa de gesto do adulto a semente inicial para o sucesso desta proposta: brinque, pesquise, faça no corpo animais, coisas da natureza (pedra, árvore, cachoeira) e seres malucos (E.T.s, fantasmas, etc.).
> Para CEI: O professor trabalha junto às crianças: ao parar a música e falar o papel a ser desempenhado, ele próprio irá corporalmente manifestá-lo, no entanto, sem a preocupação de ser um "único modelo". Após ficar parado por instantes, sugere-se que o professor de acordo com seu papel interaja com os bebês. É interessante que essa experiência seja feita no chão para que os bebês possam se movimentar de maneira mais livre possível e responder ao convite. Caso a criança imite, o professor brinca teatralmente, como se estivesse de fato frente a um outro ser (Ex.: cachorro diante de outro cachorro).
> Para EMEI: Depois de algumas rodadas do jogo de estátua, comece a aprofundar as propostas, atribuindo qualidades inusitadas a cada papel sugerido (Ex.: um cachorro apaixonado); sugira papéis menos comuns (Ex.: um tomate apaixonado). Passe a deixar que as crianças durante o jogo proponham, elas mesmas, qual o papel para a estátua. Progressivamente, crie momentos em que as crianças observem a criação das outras crianças (SÃO PAULO, 2011, p. 19-20, grifos meus).

Uma das professoras entrevistadas, que teve uma de suas propostas educativas relatada no Caderno (SÃO PAULO, 2011), também comentou sobre as propostas práticas realizadas no Curso investigado:

> [...] *nós fazíamos a prática lá, discutíamos em cima da prática e tínhamos que aplicar na prática aqui na escola* [...] *então, vivenciávamos no Curso, tinha a parte teórica e depois vivenciávamos na escola com as crianças*[46].

Os relatos do Caderno (SÃO PAULO, 2011) confirmam, portanto, o caráter prescritivo do Curso investigado, identificado também nas entrevistas com a coordenadora (SME/SP), com a supervisora (SME/SP) e com as formadoras (Curso investigado), na medida em que propõe "ensinar" as professoras "como fazer" com as crianças no cotidiano educativo, como disse a professora entrevistada: "*aplicar na prática*".

Desta forma, seria imprescindível uma formação continuada fundamentada nas Artes e nas Linguagens Cênicas não somente para as professoras, mas também, com elas, construída conjuntamente, considerando as relações formativas, educativas e infantis, tal como enfatizam Ferreira-Santos e Almeida (2012), processos de autoconstrução, de autoformação, de convívio, e não de acúmulo de conhecimentos. Uma educação de trajetórias e narrativas para, com e a partir das crianças e também para, com e a partir das professoras, como:

> [...] exercício da escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do trajeto antropológico, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 153-154)

O caráter prescritivo de "como fazer", enquanto manual, do Caderno (SÃO PAULO, 2011) soma-se à perspectiva de divisão e classificação etária das crianças – tal como no Curso investigado – para orientar as propostas das professoras, reconhecida no processo de construção da Educação Infantil brasileira e na Rede Municipal de São Paulo/SP, bem como nos documentos utilizados para apoio teórico ao Curso e ao Programa de Formação

[46] Entrevista realizada com a professora B (SME/SP), em 15 dez. 2015.

"Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil" (SÃO PAULO, 2007):

> **BERÇÁRIO 2** – As crianças podem aprender a imitar os gestos, movimentos e expressões das outras crianças, adultos ou personagens de histórias diversas que forem lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, em que este se utilize dos recursos expressivos da voz (entonações) e da expressão corporal. Elas podem ser apoiadas ao vestir fantasias, adereços e máscaras, a usar algum tipo de maquiagem e brincar de "ser" coisas diferentes, utilizando elementos da linguagem teatral. Podem aprender a apreciar o teatro de bonecos e fantoches, o teatro feito com sombras e as manifestações teatrais com animação de objetos.
> **MINI - GRUPO** – As crianças podem aprender a assumir um determinado personagem nas brincadeiras cantadas, no jogo simbólico e na teatralização de histórias conhecidas, com utilização ou não de máscaras, fantasias, maquiagem e adereços.
> **PRIMEIRO ESTÁGIO** – As crianças podem ampliar sua forma de criar histórias e enredos para dramatizar e aprender a improvisar situações e personagens usando bonecos, brinquedos e objetos. Podem ser apoiadas na composição de cenas com objetos e materiais plásticos como areia, massinha, argila etc. Podem ser envolvidas em situações em que se comportem como "atores" ou como "espectadores".
> **SEGUNDO ESTÁGIO** – As crianças podem, com a ajuda do professor, construir em grupo os primeiros roteiros para encenações feitas a partir de histórias conhecidas, situações improvisadas, ou criações coletivas. Podem ampliar sua percepção da diferença entre o faz-de-conta e o teatro, teatralizando histórias conhecidas para outras crianças e adultos, e encenando histórias com bonecos e brinquedos.
> Podem aprender a criar histórias e enredos para dramatizar, a confeccionar e utilizar fantoches, bonecos e figuras de sombras, a participar na confecção de cenários e figurinos para os enredos a serem dramatizados. Podem ainda aprender a identificar os elementos básicos dos roteiros dramatúrgicos ao assistir apresentações de teatro profissional e popular com fantoches, sombras ou atores.
> **TERCEIRO ESTÁGIO** – A turma de crianças de cinco anos pode aprender a refletir sobre características de personagens: gestos, movimentos, voz, caráter etc., e selecionar movimentos e expressões corporais adequados às suas composições. Podem aprender a comentar apresentações de teatro feitas por outras crianças, em relação aos objetos, fantoches, sombras ou aos personagens do enredo e ao desempenho dos atores. Podem conhecer textos teatrais, bem como saber que algumas histórias que já conhecem foram originalmente textos de teatro, e ser ajudadas a refletir sobre as características dos personagens: gestos, movimentos, voz e caráter. Podem também exercitar e conhecer alguns códigos específicos da linguagem teatral: o enredo dramatúrgico que envolve a existência de conflitos, a iluminação, a sonoplastia, o uso de objetos cênicos, a pesquisa de modos de ser do personagem (voz, figurino, gestualidade, biografia).

> As crianças podem continuar a construir, com a ajuda do professor, roteiros para encenações a partir de histórias conhecidas e de criações coletivas. (SÃO PAULO, 2007, p. 127)

Esta forma de realizar o planejamento educativo junto às crianças a partir de "[...] determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas", não considera a busca por conhecer "[...] quem são as crianças e o que elas estão produzindo na diversidade de idade, de gênero, de etnia, de classe social, etc...." (PRADO, 2015a, p. 17). A seguir há outro exemplo de prescrições do Caderno (SÃO PAULO, 2011) em relação a propostas educativas com crianças do CEI (0 a 3 anos):

> Para CEI: Esta proposta será desenvolvida pelo professor narrador, que poderá criar uma história que propõe a transformação do pano. Outra possibilidade é de exploração desta transformação com o apoio de uma música como trilha sonora, que promova diferentes movimentos e, consequentemente, novos modos para o pano.
> No decorrer deste experimento por parte do professor, observe a reação das crianças. Terminada a ação do adulto, ofereça um pano para cada criança explorar, e registre as formas pelas quais ela movimentou o pano. Não dê qualquer orientação para as crianças, mesmo que o movimento delas não vá para a direção esperada (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Entretanto, quem são as crianças que realizarão tal proposta? O que elas já sabem? O que elas podem ensinar sobre as Linguagens Cênicas? Quais são suas criações? E quem são as professoras? O que elas pensam sobre as Linguagens Cênicas? Quais são suas criações? O que há nesta proposta que não poderia acontecer, ou que não seria indicado, caso crianças e professoras a propusessem na EMEI (de 4 e 5 anos)?

Retomo as mesmas perguntas para outro trecho prescritivo do Caderno (SÃO PAULO, 2011), sobre a mesma proposta educativa, mas neste momento, destinada às crianças da EMEI (de 4 e 5 anos):

> Para EMEI: Para as crianças de EMEI, ofereça um pano para cada uma e explore a movimentação dos mesmos. Crie, junto com as crianças, uma narrativa da transformação do pano. Esta história narrada pela professora junto com os alunos será acompanhada pela movimentação e novas ideias das crianças (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Além de novamente trazer o termo “alunos” ao se referir às crianças, de que modo prescrever o que é apropriado para tal idade sem conhecer quem são as crianças e professoras que serão parceiras nesta jornada educativa? Dessa forma, seria possível prescrever “o que” e “como fazer”? O que há nesta proposta que não poderia acontecer, ou que não seria indicado, caso fosse realizada com crianças e professoras do CEI (0 a 3 anos)?

> [...] a negação e substituição precoce do tempo da infância impõem a necessidade de reconhecer o direito das crianças à própria infância, colocando à Educação Infantil o desafio de constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensifica-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade (PRADO, 2015a, p. 28).

Ao questionarmos esta cronologia etária também problematizamos o capitalismo e suas formas de opressão das crianças e adultas/os, propondo assim que crianças, juntamente com suas professoras, sejam protagonistas, aprendizes e ensinantes, e tenham tempos e espaços para viver suas infâncias de forma múltipla, diversa e inventiva (PRADO 2015a).

Deste modo, podemos afirmar que as concepções de Teatro e de infâncias, que dialogam com o brincar e com as Linguagens Cênicas produzidas pelas crianças, não compõem todo o Caderno (SÃO PAULO, 2011), revelando que há perspectivas diferentes e, até mesmo, contraditórias no Curso e no Programa de Formação. O editorial do Caderno (op.cit.), por exemplo, revela uma perspectiva totalmente oposta à discutida nos três relatos apresentados e no texto teórico inicial (“Representação e práticas teatrais na Educação Infantil”, por Marina Marcondes Machado), que problematizou as *pecinhas* de final de ano. O editorial coloca:

> Quem nunca participou de uma apresentação em uma escola? Pode ser que muitos de nós não tenhamos vivido na infância um papel como ator em uma apresentação de teatro na escola. Mas, certamente, nos últimos anos você já deve ter participado como plateia de uma apresentação infantil. A Festa Junina, o Natal, a Páscoa e o Dia das Crianças são as ocasiões em que mais frequentemente se vê essa prática. Para além do evento promovido pela escola, você já parou para pensar sobre os conteúdos que são de fato trabalhados nessas apresentações? O que as crianças aprendem sobre a expressividade, a teatralidade, o jogo de cena e de papéis? (SÃO PAULO, 2011, s/p).

O texto do editorial não problematiza as famosas apresentações de Festa Junina, de Natal, de Páscoa e do Dia das Crianças, e traz uma perspectiva de um Teatro cognitivista, didatizante, conteudista e moralizante, que acontece somente no palco: "[...] você já parou para pensar sobre os conteúdos que são de fato trabalhados nessas apresentações?" (SÃO PAULO, 2011, s/p). Frabetti (2009) critica esta concepção instrumental do Teatro encontrada nas escolas, a qual deixa de lado a possibilidade de permitir-nos investigar as relações das crianças com o prazer da expressão artística, ou suas necessidades de se expressarem e criarem.

Soler (2013) problematiza uma ideia hegemônica de Teatro, denominada "Teatro burguês" e propõe sua desconstrução. Não se trata propriamente de um gênero, mas de um modo de fazer e pensar o Teatro, pautado em convenções que buscam torná-lo mais acessível e atraente; a encenação enquanto mercadoria, para agradar ao público de consumidores/as. Essas convenções seriam:

> [...] a divisão entre palco e plateia, a necessidade de silêncio e de um corpo confortavelmente sentado para o deleite da ação dos atores, a utilização de recursos de iluminação, cenográficos e de caracterização para construção de um mundo harmônico, perfeito e verossímil em cena – são tomadas por esse grande público como condições indispensáveis para que a manifestação teatral "digna de ser apreciada" possa acontecer (SOLER, 2013, p. 89).

Soler (2013) coloca que até mesmo quem nunca viu uma encenação teatral tem em mente esse Teatro, que é "[...] apresentado nos grandes palcos, com a presença de cortinas que se abrem após três sinais sonoros e com espectadores ávidos pelo consumo de mais um palatável entretenimento" – tal como a apresentação de encerramento realizada pelas crianças em minha pesquisa de campo. Neste sentido, para dialogar com as Linguagens Cênicas produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil, é necessário desconstruir esta ideia hegemônica de Teatro.

4.4 Do Curso investigado às propostas que o transcendem: e o processo criativo de formadoras, gestoras, professoras e crianças?

> Talvez, enquanto adultos e adultas, professores e professoras, tenhamos que aprender – ou reaprender – a imaginar, a criar e a materializar modos de promover o encontro entre poesia, música, teatro e artes plásticas; e, assim, favorecer a vocação das crianças pequenas para a curiosidade e a investigação de suas possibilidades de entendimento, a partir de diferentes relações com o mundo, com os outros e consigo mesmas, sem esquecer de privilegiar tais manifestações nos espaços coletivos, onde o humano se torna humano e neles coletivamente (GOBBI; RICHTER, 2011, p. 17).

A partir da análise do Curso investigado, foi possível verificar a presença de Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP que o transcendem. Por exemplo, a própria presença das formadoras e do formador – que também eram artistas – provocou encontros formativos que transcenderam as propostas do referido Curso; uma das professoras entrevistadas falou com muito entusiasmo do formador, dizendo que ele:

> [...] *desperta nos professores a vontade de tirar, de extrair tudo, tudo o que o aluno pode dar. Porque, quando você faz o Curso, você é o aluno, e a princípio você não acha que você consegue fazer tudo aquilo, no começo dá até uma vergonha, mas você faz. E quando trouxemos isso pra escola foi muito legal. Foi muito importante. Porque todas as dificuldades que tivemos como adultos no Curso, as crianças não tiveram aqui. E isso é muito importante, porque ele tira realmente a essência, ele pega a essência do ser humano*[47].

Almeida e Ferreira-Santos (2014) ressaltam que, a partir de um domínio estético do conhecimento, a educação pode avançar possibilitando – para além de cumprir conteúdos programados – que se constitua em uma busca de criação de sentidos tornando o conhecimento uma dimensão estética da vida. Este processo se presentifica e se realiza na narração de si, como um espaço privilegiado da professora, no caso do/a formador/a, para se autobiografar. Isto não significa que ele/a deva contar sua vida, mas sim, levar para o espaço de formação:

---

[47] Idem nota 46.

> [...] o testemunho de seu destino, de sua história, de suas escolhas, de seus gestos, seu vocabulário, as estratégias, referências, enfim, tudo aquilo que atua como *plano de fundo* ou *trilha sonora* para os conteúdos curriculares, mas que, ainda que aparentemente em segundo plano, é o que será lembrado pelos alunos, portanto, o que é *fundamental* (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 262).

Dessa forma, durante as entrevistas, as professoras demonstravam uma relação formativa construída com as formadoras e com o formador:

> *Foi bem bacana, porque sempre pensamos que o Teatro é aquela coisa de ensaiar, ensaiar, ensaiar e colocar a criança na pecinha... E ele mostrou que o Teatro na Educação Infantil não é isso, também é uma construção*[48].

A supervisora entrevistada realizou muitas críticas ao Programa, tanto em relação ao seu formato quanto à sua organização, como por exemplo, ao discutir as pautas prontas que não permitem a participação das professoras. Entretanto, ao longo da entrevista, destacou o caráter positivo na relação formativa das professoras com as formadoras e com o formador que:

> [...] *conseguiu mostrar para as professoras a importância do trabalho com o Teatro, com o corpo, com a brincadeira. Isso é uma coisa que deveria ser tão óbvio na Educação Infantil, mas que muitas vezes não é. Infelizmente, ainda percebemos em muitas unidades, crianças que permanecem mais tempo fechadas na sala de aula do que brincando, aproveitando os espaços externos da escola da unidade e interagindo com as próprias crianças. Então, acho que se existe um mérito, é este. Mostrar para os professores e fazer com que eles vivenciassem essa prática. Mas, é claro, estas transformações não se dão de imediato*[49].

Neste sentido, podemos afirmar que, para além de se colocarem como facilitadoras/es, transmissoras/es de conteúdos, replicadoras/es de saberes, as formadoras e o formador do Curso investigado colocaram-se como "[...] artistas, poetas, estetas, que saibam *traduzir* o mundo do saber em saber do mundo, que saibam *gozar* e ensinar a gozar os prazeres de existir, de partilhar, de viver, que tenham *tato* para o *estético* e arte para o acaso" (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 262).

---

[48] Entrevista realizada com a professora C (SME/SP), em 15 dez. 2015.
[49] Entrevista realizada com a supervisora escolar (SME/SP), em 03 abr. 2014.

Durante as entrevistas, as formadoras e o formador revelaram que tinham suas próprias concepções sobre infância e Teatro que, muitas vezes, não dialogavam com o Curso. Uma das formadoras entrevistadas, por exemplo, teceu críticas ao Curso afirmando que a partir de sua bagagem teórica e prática, ela "[...] *trabalharia de uma maneira mais antropológica com os saberes das educadoras e das próprias crianças*"; argumentou ainda que as formadoras estavam "[...] *um pouco moldadas, modeladas, inclusive por uma noção escolarizada de Teatro*"[50].

Entretanto, as formações também transcenderam a esse formato escolarizado de Teatro e de Educação Infantil. O formador entrevistado relatou que "[...] *por mais que houvesse uma figura centralizadora, houvesse uma pauta que todo formador seguia, existiam brechas para que o formador trouxesse um pouco o seu posicionamento*"[51]. Neste sentido, ele se posicionava nessas brechas, por exemplo, problematizando a ideia – proposta no Curso – dos "bons modelos" como manual prescritivo:

> *O risco dessa formação em específico era que as professoras usassem as pautas como receitas de bolo. Esse era o grande problema. Como: aplique! Eu discuto com os meus alunos assim: "a palavra aplicar", aplicar lembra o que? Vem da onde? Injeção, ou seja, você enfia no outro, você entra no corpo do outro e coloca uma substância que não pertence àquele corpo? Então, o que eu tinha medo era disso, que virasse aplicação*[52].

Desta forma, ele apresentava as propostas do Curso, mas problematizava e ampliava a discussão:

> *Eu apresentava aquela proposta como uma possibilidade, e o que eu questionava com elas: quais são os princípios? O que nós estamos trabalhando aqui? E já na discussão falava: "como a gente pode superar isso?". E esse era o tema, ir além. Desde coisas muito simples... E eu aprendi com elas. Por exemplo, no jogo de estátuas, uma professora me contou: "bem, eu comecei a trabalhar o jogo da estátua de outra maneira". Isso já me deixava muito feliz, porque eu nem queria necessariamente que fosse trabalhado o jogo de estátua*[53].

---

[50] Entrevista realizada com a formadora B (Curso investigado), em 26 dez. 2014.
[51] Entrevista realizada com o formador C (Curso investigado), em 02 mar. 2016.
[52] Idem nota 51.
[53] Idem nota 51.

Ele prosseguiu descrevendo o relato da professora, o modo como ela criou e inovou a proposta do Curso investigado:

> *Ela falou assim: "ah, eu levei um monte de enfeites/estátuas para sala de aula, porque meus alunos não sabem o que é estátua". Eu olhei e falei assim: "Genial", "É isso!". Ela trabalhou brincando, então ela se apropriou de um princípio. Ela levou, espalhou na sala e falou assim: "olha, eu trouxe uns amiguinhos pra vocês, só que esses amiguinhos são diferentes, quero ver se vocês adivinham". Ela tirou e todo mundo observou, "isso é um enfeite parecido com o da minha mãe, ah legal, legal". E aí ela falou: "olha, eles são estátuas, eu queria que vocês tentassem fazer com que eles rissem". Elas tentavam.... "não estamos conseguindo". "Ah, não está conseguindo? Vê se vocês conseguem fazer com que ele abra o olho". Olha que maravilhoso, essa troca era muito interessante*[54].

As falas do formador revelam outro modo de olhar para o processo criativo e protagonismo das professoras, que vai à contramão da ideia de repertoriar proposta pelo Curso investigado. Ele declara ainda: "[...] *eu não separo muito o fazer artístico do pedagógico*"[55]. Tal como discute Farina (2008), é possível afirmar que um dos fatores que a Pedagogia poderá aprender com as Artes diz respeito ao modo como a atenção às práticas estéticas poderia nos ajudar a problematizar o que nos desestabiliza atualmente, bem como a cuidar deste fator desestabilizador, não para estabilizá-lo ou reconduzi-lo, mas para experimentar a produção de novas imagens e novos discursos na formação humana.

Fundamental na discussão trazida pelo formador nestes trechos das entrevistas, também é o reconhecimento da capacidade criadora das professoras! Buscando brechas dentro da proposta do Curso investigado de "repertoriar" as professoras, o formador iniciou uma tentativa não somente de ouvir as professoras, como também construir com elas os conhecimentos e contribuindo para a construção de relações formativas que busquem no diálogo com as Artes transcender os discursos que desconsideram as crianças, as professoras e seus processos criativos.

Outros elementos que transcendem ao Curso investigado são as fotografias do Caderno (SÃO PAULO, 2011). As dez (10) fotografias apresentadas são fontes inspiradoras e reveladoras de propostas infantis, Linguagens Cênicas de meninas e meninos, assim como de

---

[54] Idem nota 51.
[55] Idem nota 51.

propostas educativas de suas professoras, de propostas formativas do Curso investigado e para além dele.

 FOTO 1[56]	 **FOTO 2**[57]
 FOTO 3[58]	 **FOTO 4**[59]
 FOTO 5[60]	 **FOTO 6**[61]

[56] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 21), tamanho original de 11,6 por 8,8 cm.
[57] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 5), tamanho original de 22,5 por 17,9 cm.
[58] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 12), tamanho original de 7,6 por 10,4 cm.
[59] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 13), tamanho original de 17,5 por 17,9 cm.
[60] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 23), tamanho original de 10,9 por 13,4 cm.
[61] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 28), tamanho original de 7 por 10,6 cm.

 FOTO 7[62]	 **FOTO 8**[63]
 FOTO 9[64]	 **FOTO 10**[65]

A fim de realizar a análise das fotografias, procurei pelas professoras fotógrafas, autoras das dez (10) fotografias que compõem o Caderno (SÃO PAULO, 2011); das duas professoras referendadas nas legendas, uma professora realizou cinco (5) fotos, outra professora fotografou duas (2) e nas outras três (3) fotografias não há identificação de autoria, somente o local (nome da EMEI ou CEI). Consegui realizar a entrevista com a professora fotógrafa da maior parte das imagens (5 dentre as 10), com questões que versaram sobre a autoria das fotografias, seus objetivos, se estas partiram de propostas educativas inspiradas pelo Curso ou não, como o Teatro se encontrava presente em tais fotografias e o que estas expressavam em relação à formação docente, às crianças pequenas, à Educação Infantil e ao Teatro.

A professora fotógrafa entrevistada cursou Magistério e é formada em Pedagogia. Atuou, por três anos, como professora no Ensino Fundamental I, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Há 16 anos atua, na mesma unidade educativa, como professora de Educação Infantil, na SME/SP.

---

[62] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 32), tamanho original de 9 por 13,8 cm.
[63] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 35), tamanho original de 9,5 por 14,5 cm.
[64] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 39), tamanho original de 17,2 por 12,9 cm.
[65] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 40), tamanho original de 22,5 por 14,5 cm.

Ao realizar a entrevista, descobri que a professora fotógrafa não participou do Curso investigado, no entanto, realizou outros três Cursos do Programa de Formação “Rede em rede”. São eles: “Narrativas infantis no jogo de faz de conta”; “Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: o corpo e o movimento criativo”; e “Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: jogar e brincar”. A professora considerou que esses Cursos foram importantes para sua formação, mas destacou os momentos coletivos de estudo junto às outras professoras e às coordenadoras que passaram por sua unidade educativa.

Ao mesmo tempo em que este depoimento revela que professoras e crianças estão construindo Linguagens Cênicas, independentemente do Curso investigado, propõe elementos para discutirmos o Curso, tais como: por que colocar as fotografias de uma professora não participante do Curso? Não houve para a organização do Caderno (SÃO PAULO, 2011) registros fotográficos das professoras que realizaram o Curso? Por quê? Este dado nos instiga a problematizar as relações estabelecidas entre professoras participantes do Curso, formadoras, formador e organizadores/as do referido Caderno.

Trago as fotografias para análise entendendo-as como *documentos/representações*, haja vista que contêm em si, numa relação ambígua, realidades e ficções. Elas não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos – tal como as demais fontes de informação –, mas são “[...] portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração”. Deste modo, seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que estes fragmentos forem contextualizados (KOSSOY, 2002, p. 14). Nelas, algumas meninas estão brincando, criando e inventando brincadeiras cênicas através de múltiplos recursos, tais como tecidos e caixas de papelão.

FOTO 2[66]

FOTO 3[67]

[66] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 5), tamanho original de 22,5 por 17,9 cm.
[67] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 12), tamanho original de 7,6 por 10,4 cm.

FOTO 4[68]

FOTO 9[69]

[68] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 13), tamanho original de 17,5 por 17,9 cm.
[69] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 39), tamanho original de 17,2 por 12,9 cm.

FOTO 10[70]

O documento fotográfico constitui-se em "[...] uma *representação a partir do real*, uma representação na qual se tem registrado um aspecto *selecionado* daquele real, organizado cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente" (KOSSOY, 2002, p. 59). Assim, as fotografias no Caderno (SÃO PAULO, 2011), para além de meras fontes ilustrativas, são textos imagéticos que informam sobre as relações de crianças (neste caso, entre meninas pequenas) e professoras nos diferentes espaços, sobre fotografadas e fotógrafa, evidenciando aqui as culturas infantis que emergem e as culturas docentes que também podem ser percebidas (GOBBI, 2011b).

Ao evidenciar algumas das brincadeiras cênicas de meninas pequenas através dessas fotografias, o Caderno propõe novas possibilidades de construções de Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo. E o faz a partir das criações das próprias meninas em parceria com suas professoras, rompendo radicalmente com o caráter prescritivo evidenciado em outros momentos do próprio Caderno (SÃO PAULO, 2011). Quanta vida, quanta alegria, quanta invenção há nessas fotografias[71]!

---

[70] Foto extraída de São Paulo (2011, p. 40), tamanho original de 22,5 por 14,5 cm.

[71] Outra questão que se destaca nas cinco (5) fotografias analisadas é o fato de que todas estas crianças são meninas. O que isto nos indica? Onde estavam os meninos? Quais as questões de gêneros que se colocam? Durante a entrevista com a professora, não foram abordadas estas questões devido ao fato de não constituírem o foco da pesquisa, mas permanecem aqui, para próximas pesquisas, estas e outras questões.

Quando perguntei à professora acerca do contexto em que as fotografias foram tiradas, ela afirmou:

> *Eu ando sempre com a máquina, assim, a câmera está sempre comigo. Acho que foi em 2010. Pode ver, são todas no parque, que é um espaço privilegiado também, bem grande, tem um contato imenso com a natureza e que procuramos levar materiais, oferecer possibilidades para eles. Os tecidos estavam sempre lá. E, assim, eu busco esse olhar mesmo, para algumas coisas que eu acho que tem um significado grande, por exemplo, essa foto* [FOTO 9]*, pra mim, eu interpreto a coisa de liberdade, de criação, de fantasia*[72].

Esta fala da professora – "*Eu ando sempre com a máquina, assim, a câmera está sempre comigo*" – revela seu interesse em conhecer as crianças, capturar, registrar e documentar pela câmara suas criações. As fotografias, como ressalta Gobbi (2011a), são textos imagéticos que informam relações estabelecidas entre as crianças e as adultas, revelando suas escolhas, investigações e criações.

Assim, a fotografia não pode ser compreendida como retrato fiel da realidade, mas sim, "[...] uma verdade iconográfica, na qual estão presentes a subjetividade do fotógrafo, a intenção ou a ausência dela". Trata-se de "[...] um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletir e aprender mais sobre os meninos e meninas, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades" (GOBBI, 2011b, p. 1222). Ao investigar as fotografias, permite-se conhecer tanto os/as fotografados/as como os/as fotógrafos/as (GOBBI, 2011a).

Desta forma, por meio da análise dessas cinco fotografias podemos conhecer meninas e professora envolvidas no ato fotográfico. Ao se descrever as fotografias, é possível elencar alguns elementos que fornecem pistas tanto das criações realizadas por essas meninas como sobre a atuação da professora: na FOTO 2, uma menina está enrolada em tecidos, criando uma espécie de fantasia com eles; na FOTO 3, duas meninas estão construindo camas com tecidos; na FOTO 10, as mesmas meninas estão deitadas de olhos fechados nessas camas construídas; na FOTO 9, uma menina está correndo com um tecido enrolado no pescoço, em uma espécie de capa de super-heroína; na FOTO 4, duas meninas estão dentro de uma caixa de papelão, olhando por uma espécie de janela e, de acordo com o relato da professora fotógrafa, elas andaram por todo o parque dentro da caixa.

Mesmo considerando que as cinco fotografias descritas são narrativas criadas pelas adultas, as quais descrevem propostas de brincadeiras, propostas docentes e concepções de vida (GOBBI, 2011b), podemos afirmar que, por meio delas, obtivemos mais indicações de

[72] Entrevista realizada com a professora fotógrafa (SME/SP), em 16 dez. 2015, aparte da pesquisadora.

que as meninas tiveram a oportunidade de criar suas próprias brincadeiras cênicas com tecidos, papelão e espaço livre.

Ao abordar as fotografias, a professora complementa essa narrativa sobre as brincadeiras das crianças relatando que eram todas criações delas, por iniciativa delas, sendo que o planejamento da professora consistiu em preparar e organizar os materiais para uso pelas crianças e organizar os espaços e os tempos para que acontecessem as brincadeiras cênicas:

> [...] *são todas no parque, que é um espaço privilegiado também, bem grande, tem um contato imenso com a natureza e que procuramos levar materiais, oferecer possibilidades para eles*[73].

Ao longo da entrevista, a professora relatou que procura, em seu planejamento educativo, ouvir as crianças e suas infâncias, como pôde ser observado nas fotografias:

> *Aqui na escola, temos um trabalho que acredita muito que as crianças são capazes, que elas são pequenas cidadãs, a gente sabe que de pouca idade ainda, mas que podem ter autonomia, que podem ser protagonistas, autoras, então buscamos desenvolver um trabalho ouvindo muito as crianças. Tanto que um dos focos é o projeto de interesses*[74].

Assim, as fotografias e a entrevista com a professora revelam uma professora que não ensina, mas, com intencionalidade educativa, planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais, evitando o improviso, mas permitindo o imprevisto, favorecendo experiências educativas que contribuam para que as crianças vivam suas infâncias (BUFALO, 1999). Isto é, sendo professora sem dar aulas (RUSSO, 2007).

Durante a entrevista, a professora revelou um olhar para o Teatro no diálogo com a Educação Infantil, a partir da brincadeira, assim como evidenciam suas fotografias. Ela criticou o "[...] *Teatro enquanto uma coisa que vamos ensinar à criança*". Segundo a professora, "[...] *a criança faz Teatro, assim, em todos os momentos de brincadeira onde ela vivencia outros papéis, onde ela está brincando ali com a boneca, que é a filha, ela é a mãe, o diálogo entre as próprias crianças*"[75].

---

[73] Entrevista realizada com a professora fotógrafa (SME/SP), em 16 dez. 2015.
[74] Idem nota 73.
[75] Idem nota 73.

Dessa forma, as propostas formativas, educativas e infantis reveladas nas fotografias transcendem o Curso investigado, na medida em que evidenciam o protagonismo e as criações de meninas pequenas e de sua professora.

5. Educação Infantil e Teatro: as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP

> Um homem que construiu uma cela de prisão em seu apartamento/studio, trancou-se nela por um ano (365 dias e noites) e não leu, não falou, não escutou música, não comunicou-se com ninguém. Contratou alguém para levar-lhe comida bem como um advogado para testemunhar o feito e guardar a chave. Permitiu visitação pública de três em três semanas, num total de 18 vezes ao longo do ano (Tehching Hsieh 1978/79).
> A mulher que, no Centro do Rio de Janeiro, colocou frente a frente duas cadeiras de sua cozinha, descalçou os sapatos, sentou-se, escreveu num cartaz a frase "converso sobre qualquer assunto" (ou "converso sobre saudade", "converso sobre política", "converso sobre amor"), exibiu-o. E, por sucessivas manhãs, conversou com diversas pessoas sobre assuntos diversos (Eleonora Fabião 2008).
> A história do homem que arrastou um bloco de gelo pelas ruas da Cidade do México até seu derretimento completo (Francis Alys 2000).
> A história da mulher que se submeteu a nove cirurgias plásticas combinando em seu rosto traços de cinco beldades da pintura ocidental: o nariz de Diana (por ser insubordinada aos Deuses e aos homens), a fronte de Monalisa (a mulher algo homem), o queixo de Vênus (a Deusa da Beleza), os olhos de Psyche (referência de vulnerabilidade) e a boca de Europa (a aventureira) (Orlan – anos 90) (FABIÃO, 2008, p. 236).

Para a autora e *performer* Eleonora Fabião, estas e muitas outras histórias descrevem programas concebidos e performados por artistas interessados/as em relacionar corpo, estética e política através de ações, concebendo a *Performance* como força capaz de: "[...] turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo", ou seja, "[...] deshabituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo" (FABIÃO, 2008, p. 237).

Para Fabião (2008, p. 237), "[...] as práticas desses *performers* expandem a ideia do que seja ação artística e 'artisticidade' da ação, bem como a ideia de corpo e 'politicidade' do corpo". Desta forma, temos dificuldades em "[...] lidar com a potência cultural dessas presenças, verdadeiras fantasmagorias assombrando noções clássicas ou tradicionais de arte, comunicação, dramaturgia, corpo e cena".

Nesse sentido, a *Performance* e o Teatro pós-dramático podem contribuir no diálogo entre Teatro e Educação Infantil e na construção de Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis, na medida em que, tal como aponta Pereira (2012), trazem a possibilidade de criação de uma ação multirreferencial de sentidos, sejam eles dados (sensibilidade) ou produzidos (significações) na prática educativa, vislumbrando que se

evidencie e se admita a experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário. Schechner (2007) discute esta noção de *performatividade* mostrando como ocorrem os atos performativos em situações e lugares que não estão marcados pela Arte, tratando de certos modos de ser, conduzir-se, de falar e de escrever.

As Linguagens Cênicas, *para*, *com*, *pelas* crianças, dialogam com esta estética pós-dramática (composta pela *Performance* e pelo Teatro pós-dramático), na medida em que, ao realizarem suas criações – assim como sugere Machado (2010) – não exigem de si, nem do companheiro, uma lógica formal; isto se dá também em termos de tempo e de espaço. As crianças modificam de improviso, quase o tempo todo, seus roteiros e, deste modo, aproximam, recorrentemente, suas narrativas teatrais de suas vidas cotidianas, aproximando o Teatro e a vida.

Neste sentido, a criança é *performer*! A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, para ler a vida cotidiana de modo imaginativo (MACHADO, 2010) aproxima fortemente o modo de ser das meninas e meninos pequenos – suas culturas infantis e suas brincadeiras cênicas – das maneiras de encenação contemporâneas.

As crianças têm o direito "[...] de viver e experimentar, através de seus corpos/mentes, entre elas e com suas professoras, distintas e diversas possibilidades de experiências poéticas que o espaço educativo da Educação Infantil pode oferecer". Para isso, elas "[...] precisam encontrar adultas e adultos que reconheçam, nos corpos das crianças e em seus próprios corpos, possibilidades de construção de culturas" (PRADO; SOUZA, 2011, p. 2).

Considerando que não é possível que crianças e professoras continuem as mesmas após uma experiência performática e educativa, podemos afirmar que, além das crianças, as professoras também podem ser *performers*. Isto, na medida em que organizam os tempos e espaços, trazendo novos elementos problematizadores, mobilizadores, provocadores e ao estarem junto às crianças de forma inteira – o que exige criatividade e protagonismo –, colocando-se como professora/artista.

Neste processo de construção de novos olhares sobre as Artes e sobre as infâncias, a fim de observar o que as próprias crianças nos ensinam sobre elas, Loponte (2008, p. 116) traz as contribuições dos diálogos da Arte Contemporânea com a docência na Educação Infantil, bem como com as próprias infâncias. Considerando que a Arte Contemporânea – assim como a Cena Contemporânea (*Performance* e Teatro pós-dramático) – é feita da irrupção de acontecimentos, ao trazer essa descontinuidade e imprevisibilidade para as propostas

formativas, educativas e infantis, provocamos "[...] rupturas de espaço e tempo, questionamento de verdades, desequilíbrio, o novo, o inesperado".

E as professoras? O que estas ensinam sobre elas ao realizarem, junto às crianças, propostas educativas a partir das Linguagens Cênicas? Antunes Filho, em uma conversa[76], afirmou: "*Se você não for ao museu não será um bom ator, precisa experimentar a sensibilidade*". Então, como experimentamos nossa sensibilidade? Como as professoras o fazem? Como preparar-se, profissionalmente e permanentemente, para estarmos abertas e sensíveis às nossas próprias descobertas e criações? E às das crianças?

Loponte (2008, p. 121) discute "[...] a importância de que Cursos de formação docente privilegiem a formação estética e artística das futuras docentes". Para a autora, a docência na primeira infância exige:

> [...] um mergulho em experiências que as desloquem, que as perturbem, que subvertam esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância. Talvez, pela arte, possamos descobrir um pouco mais dessa infância como acontecimento, da infância como legítima experiência humana (LOPONTE, 2008, p. 121).

Lombardi (2015, p. 128), a fim de refletir sobre a educação estética, cultural e artística como um direito dos/as pedagogos/as, investigou o Teatro nas disciplinas de Arte dos cursos brasileiros de Pedagogia. Ela verificou que esta formação está contemplando, em alguma medida, a dimensão dos fazeres artísticos, entretanto, "[...] há necessidade de melhorias para que sejamos capazes de constituir uma formação que contemple a articulação teoria-prática, as dimensões da criação, da estética, das estratégias de ensino e de discussões interculturais".

Lombardi (2010) discute ainda a necessidade de propostas educativas elaboradas junto às crianças, que reconheçam seus corpos, exigindo a aceitação do corpo como dimensão de conhecimento por parte das/os professoras/es. Neste sentido, seria fundamental uma formação polivalente da/o docente, o que inclui conhecimentos acerca de diversas áreas, inclusive sobre as Artes. Dentre elas, as Artes Cênicas aproximam-se das crianças na medida em que aprofundam as possibilidades expressivas e instrumentais do movimento e os aspectos do imaginário, da fantasia e do brincar, constituindo, assim, sua corporeidade.

Dessa forma, conhecer as Linguagens Cênicas produzidas *para*, *com* e *pelas* crianças continua sendo fundamental para a "alfabetização" dos/as adultos/as da Educação Infantil, nas diversas linguagens das infâncias. Como indica Faria (1999, p. 213), esta profissão, docência

[76] Em fala realizada em um encontro do Perdigoto, na Paidéia, em 29 de abril de 2014.

na Educação Infantil, exige brincar com as crianças, permitir e organizar o tempo, o espaço, os materiais necessários para que elas possam experimentar, vivenciar, criar e recriar o mundo à sua volta. Isto requer da/o docente, além de conhecimentos teóricos sobre o brinquedo e o brincar, competência para observar e "[...] disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona" (FARIA, 1999, p. 213).

Considerando-se, aqui, a importância das diferentes linguagens, em especial, as do corpo – dentre elas, a linguagem pele-pele –, as Artes constituem-se como possibilidades, dentre outras, como o beijo, o abraço, o toque, o carinho, a massagem, etc., de comunicação entre os corpos e de construção de culturas nos espaços educativos (BUFALO, 1997). Revelando, a importância, na formação docente, de experiências formativas teóricas e práticas em Teatro, bem como outras experiências artísticas, trazendo possibilidades para a construção de uma Educação Infantil fundamentada nas Artes, na medida em que adultas/os e crianças estão aprendendo – experimentando em seus corpos – a imaginar, a criar, a sentir e a materializar, em um encontro entre Teatro e brincadeira.

Para tal, para além de repensar o lúdico (eixo da Educação Infantil) nas propostas educativas com as crianças, é preciso construir possibilidades de espaços para a experiência sensível das/os próprias/os professoras com as ferramentas artísticas. Em contraponto à "[...] continuação da primazia do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento e o não reconhecimento de outras formas de produção de saberes profissionais que incorporem a dimensão subjetiva" (LOMBARDI, 2011, p. 159).

Com a crise da modernidade, a Filosofia e as Artes tiveram que assumir a experiência do sujeito como algo que passa, necessariamente, pelo corpo e não só pela consciência/pensamento (como se estes também não fossem corpo), mas a formação do corpo passa a ocupar um lugar destacado nestes novos posicionamentos (FARINA, 2008). Pode-se afirmar o mesmo em relação à Pedagogia, pois só é possível recuperar e reconstruir nossa dimensão brincalhona, na medida em que, em formação, experimentando em nossos corpos, aprendemos a imaginar, a criar, a sentir e a materializar – como afirma Larrosa (2002) – caminhos de experiências.

Quando eu era criança, no interior do Paraná, havia uma expressão muito comum para se referir ao que as crianças estavam fazendo, mas que não era para ser feito: *fazendo arte.* Quando sumíamos, alguém gritava: " - *Que arte vocês estão fazendo aí, hein?!*". *Fazer arte* poderia ser qualquer coisa que as crianças fizessem que subvertesse a ordem das coisas, como subir onde não podiam ou mexer onde não deviam... fundamentalmente, *fazer arte* era brincar, era criação, às vezes, individuais, mas preferencialmente com companhia. Eu e meu

irmão, por exemplo, tínhamos uma *arte* favorita: esperar nossos pais saírem para poder subir nas tesouras[77] da casa e brincar lá em cima. O que tem de Arte nesse *fazer arte* das crianças? O que nele tem de criação, de reinvenção do mundo, de *Performance*? O que podemos aprender com as crianças quando elas *fazem arte*?

Não se trata de propor uma inversão da ordem, subordinando o espaço educativo a uma tirania das crianças, a proposta é de partilha de poder, com a alternativa da auto-organização (ALMEIDA, 2014). Podemos aprender com o interesse das crianças em subir no teto e observar o mundo de outra forma. As crianças transgridem o tempo todo, apropriando-se, recriando e criando o mundo. Enquanto profissionais da Educação Infantil, como podemos escutar o que elas estão gritando, insistentemente, mas que ainda não conseguimos entender? Como podemos, conjuntamente com elas (e a partir delas), construir, projetar e pôr em cena propostas formativas, educativas e infantis a partir das Linguagens Cênicas?

Neste sentido, a partir da análise de algumas propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo, foi possível evidenciar a emergência das Linguagens Cênicas, em construção não somente na educação das meninas e meninos pequenos, mas também na formação das profissionais da Educação Infantil.

Para não concluir, as relações entre Educação Infantil e Teatro – na Educação Infantil pública paulistana – estão em construção e reclamam por permanência, continuidade, transformação e aprofundamento permanente, assim como a formação e a Educação das profissionais da Educação Infantil, das meninas e dos meninos pequenos.

[77] Peças de madeira que sustentam o teto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 35, n. 127, abr./jun., 2014, p. 461-474.

ALMEIDA, Rogério de. Gestão Escolar: ações, contradições e alternativas. *Diálogos Interdisciplinares*, Aquidauana/MS, v. 3, 2014, p. 59-73.

ALMEIDA, Rogério de.; FERREIRA-SANTOS, Marcos. A educação como dimensão estética da vida. In: *Antropolíticas da Educação*. São Paulo: Képos, 2014, p. 249-263.

ANSELMO, Viviane S. *Corpos, gestos e movimentos:* um estudo sobre a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil. Trabalho de Iniciação Científica, FEUSP, São Paulo, 2013.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. *Perspectiva.* Florianópolis/SC, UFSC/CED, NUD, n. 22, ago./dez., 1994, p. 63-95.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões:* a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 111-119.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

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

_____. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 1, 1999, p. 119-131.

CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA Gráficas, 2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CUNHA, Susana R. V. Cenários da Educação Infantil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 30, n. 2, jul./dez., 2005, p. 165-185.

DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. F. P. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas/SP: Papirus, 1998, p. 45-76.

_____. Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço. *Site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, v. 1, 2004, p. 1-6. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança:* abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta.* ECA-USP, São Paulo, v. 8, nov. 2008, p. 235-246.

_____. Definir performance é um falso problema. Entrevista realizada no jornal *Diário do Nordeste*, 09 jul. 2009a, s/p. Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=652907>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009b, p. 61-71.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura:* para uma Pedagogia da Educação Infantil. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

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

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). *Educação e arte*: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-107.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições.* FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 15, n. 43, jan./abr., 2004, p. 229-250.

FERNANDES, Isabela S. *Brincadeira, corpo e movimento:* um estudo sobre a dimensão brincalhona dos professores da Educação Infantil. Trabalho de Iniciação Científica, FEUSP, São Paulo, 2014.

FERNANDES, Sílvia. Texto de sobrecapa. In: LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, s/p.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010, p. 119-134.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. *Aproximações ao imaginário*: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FRABETTI, Roberto. *Um pubblico di bambini molto, molto piccoli.* Conferência realizada no Seminário: Linguagens em Educação Infantil, Campinas, 11 jul. 2007.

FRABETTI, Roberto. Un teatro fantasma. In: COLE, Silvia et al. *Un teatro fantasma*. Percosi teatrali nei nidi d'infanzia del Friuli Venezia Giulia. Bologna/IT: Pendragon, 2009, p. 11-24.

_____. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Pro-Posições*, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n. 2, ago., 2011, p. 39-50.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e arte*: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância*: Imaginação e educação em debate. Campinas/SP: Papirus, 2007.

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

GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora:* os desenhos das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2004.

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

_____. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas/SP: Autores Associados, 2011a, p. 129-157.

_____. Usos sociais das fotografias nos espaços escolares destinados à primeira infância. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 32, n. 117, 2011b, p. 1213-1232.

_____. E quando a inclusão excludente é com crianças de 0 a 12 anos? Infância e resistência. *Leitura: Teoria & Prática,* Campinas/SP, v. 31, n. 61, nov. 2013, p. 185-197.

GOBBI, Márcia Aparecida; RICHTER, Sandra. Apresentação. *Pro-Posições*, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n. 2, 2011, p. 15-20.

GRAZIOLI, Fernando T. Apontamentos sobre o jogo a partir de Peter Slade e Viola Spolin. *Revista Digital Art&,* v. 8, 2007, s/p.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular*: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras*: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

_____. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-dramático*: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: *Homo ludens*: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 03-31.

KOHAN, Walter O. *Infância.* Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. O teatro político e o pós-dramático. In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-dramático*: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 31-42.

KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JUNIOR, José S. de. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARAIA, Roque de B. *Cultura:* um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LAREDO, Carlos. O olhar exilado das crianças. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid/ES, junho, n. 49-50, 2003.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002, p. 20-28.

_____. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 183-198.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha*. UFSC, Florianópolis/SC, v. 13, n. 1, jan./jun., 2011, p. 41-60.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. Teatro Pós-dramático, doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 3, set./dez. 2013, p. 859-878.

LEITE, Elisângela Christiane de P.*O professor em ação dramática na educação infantil*: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba/PR, 2013.

LOMBARDI, Lucia M. S. S. Jogos teatrais, expressão corporal e docência. In: CARNEIRO, Maria Ângela B. (Org.) *Cócegas, cambalhotas e esconderijos*: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2010, p. 81-95.

_____. Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 2011.

LOMBARDI, Lucia M. S. S. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, 2015, p. 116-129.

LOPONTE, Luciana G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008, p. 112-188.

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

MACHADO, Marina M. A Criança é Performer. *Educação e Realidade*. FE-UFRGS, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 2, maio/ago., 2010a, p. 115-137.

_____. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. *Childhood&Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez., 2010b, p. 281-295.

_____. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010c, p. 98-104.

_____. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-Curriculum*. PUC, São Paulo, v. 8, n. 1, abr., 2012, p. 1-21.

_____. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). *Revista Aspas*. ECA-USP, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014, p. 3-14.

MANFERRARI, Marina. Scarabocchi teatrali, dall'esperienza degli atelier com i bambini dei nidi d'infanzia. *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2009, p. 145-151.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. *Pro-Posições*. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 1, 1999, p. 75-98.

MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEREIRA, Marcelo de A. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação, *Educação em Revista*, Belo Horizonte/MG, v. 28, n. 01, mar., 2012, p. 289-312.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

PRADO, Patrícia D. *Educação e Culturas Infantis*: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

_____. *Educação Infantil*: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

PRADO, Patrícia D. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. *Reflexões e práticas na formação continuada de professores na educação infantil*, São Luís/MA: EDUFMA, 2015b, p. 205-219.

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

PRADO, Patrícia D. et al. Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. *Anais* do Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 1, 2012, p. 166-180.

_____. Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. In: CRUZ, Ana Cristina J. da et al. (Orgs.). *Perspectivas sobre Infância e Educação Infantil:* Diferença, Sociologia da Infância e Relações étnico-raciais. São Carlos/SP: Compacta Gráfica e Editora, 2014, p. 17-18.

RAMOS, Luiz Fernando. Pós dramático ou poética em cena? In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-dramático*: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 59-70.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

RICHTER, Sandra R. S. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n. 01, 2007.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia.* São Paulo: Summus, 1982.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas:* falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação). *Portaria n.º 938/2006*, de 14 fev. 2006. Institui o Programa "A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil" e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado em 15 fev. 2006a, p. 17.

_____. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica), 2006b.

_____. *Orientações Curriculares*: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica), 2007.

_____. *Comunicado nº 1.177/2010*, de 27 jul. 2010. Divulga a realização do curso: "Percursos de Aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" integrante do Programa "A Rede em rede – Formação Continuada na Educação Infantil". Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado em 28 jul. 2010, p. 28-29.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação). *Percursos de aprendizagens*: práticas teatrais – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica), 2011.

_____. *Comunicado nº 876/2012*, de 18 maio 2012. Divulga a realização do curso: "Percursos de Aprendizagens na Educação Infantil: práticas teatrais" integrante do Programa "A Rede em rede – Formação Continuada na Educação Infantil". Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado em 19 maio 2012, p. 51-52.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. UFSCar, São Carlos/SP, v.2, nov., 2008, p. 92-105. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SCHECHNER, Richard. What is performance? In: SCHECHNER, Richard. *Performance Studies:* An Introduction. New York: Routledge, 2007, p. 28-51.

_____. O que pode a Performance na Educação? *Educação &Realidade.* FE-UFRGS, Porto Alegre/RS, maio/ago., 2010, p. 23-35. (Entrevista realizada por Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira no Café Le Courlis, em Paris, traduzida por Marcelo de Andrade Pereira).

_____. "Pontos de Contato" revisitados. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 56, n. 2, 2013, p. 23-66.

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

SILVA, Peterson R. *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2014.

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

SOLER, Marcelo. Encenação: um espaço possível para a aprendizagem do espectador. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 4, n. 1, 2013, p. 88-98.

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

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

ZURK, Bernardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e arte*: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 119-129.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as entrevistas

Eu, _____, R.G._____, autorizo a realização de entrevista e a utilização dos dados coletados, para realização da pesquisa _____ _____, realizada pela pesquisadora_____, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, RG:_____, *e-mail*:_____, telefone para contato: _____, para âmbito restrito de sua pesquisa de Mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos).

A pesquisadora compromete-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa, assim como, colocar-se à disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Data ___/___/_____.

Assinatura_____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada: formadora A (Curso investigado)

1. Conte sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional no campo da Infância, da Educação Infantil e do Teatro.
2. Quais as concepções de Teatro, Infância e Educação Infantil que embasaram sua formação, sua trajetória profissional e o curso de formação?
3. Qual o período em que você foi formadora do Programa de formação continuada "A Rede em Rede", na Prefeitura de São Paulo (SME)?
4. Conte sobre a experiência no Programa, desde o processo de planejamento até as vivências efetivas com as professoras e os professores que dele participaram.
5. Quais as principais contribuições que você acredita que esse Programa realizou para a formação continuada docente na rede?
6. Quais as principais críticas que você faz ao Programa?
7. Teria uma ou mais professoras ou professores que se destaquem, no que diz respeito às Linguagens Teatrais no trabalho educativo junto às crianças, que você indicaria para a pesquisa? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada: supervisora escolar e coordenadora pedagógica (SME/SP)

1. Conte sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional no campo da Infância e da Educação Infantil.
2. Quais as concepções de Infância e Educação Infantil que embasaram sua formação e sua trajetória profissional na rede?
3. Durante o período de existência do Programa de formação continuada "A Rede em Rede", qual cargo você ocupava na Prefeitura de São Paulo (SME)? Conte a sua experiência com o Programa e o que conhece sobre suas concepções, alcances, avanços e limites.
4. E no caso mais específico da proposta sobre as Linguagens Teatrais do Programa? Para você, quais as principais concepções, alcances e avanços dessa proposta para a formação continuada docente na rede? Quais as principais críticas e limites que você faz a essa proposta e por quê? Como acredita que poderia ser e por quê?
5. Você conhece outras experiências em curso na rede que, a partir do Programa, passaram a dar visibilidade às Linguagens Teatrais? Quais? E outras propostas com essas Linguagens, independentemente do Programa, você conhece? Quais são e o que sabe sobre elas, suas concepções, propostas, etc.?
6. Na sua opinião, como estas Linguagens Artísticas, como o Teatro, poderiam/deveriam compor a formação docente na rede e o dia a dia educativo na Educação Infantil da rede e por quê?
7. Teria uma ou mais professoras ou professores que se destaquem, no que diz respeito às Linguagens Teatrais no trabalho educativo junto às crianças, que você indicaria para a pesquisa? Por quê?

APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa de campo (SME/SP)

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

São Paulo, 29 de setembro de 2014.

Ofício nº 1134/2014/SME-G
Ref. Autorização para realização de pesquisa intitulada "Linguagens teatrais e Educação Infantil: possibilidades para a construção de uma Pedagogia de corpos inteiros".

Prezada Senhora

Acuso recebimento de missiva, solicitando autorização para realização de pesquisa pela Srª Cibele Witcel de Souza, intitulada "Linguagens teatrais e Educação Infantil: possibilidades para a construção de uma Pedagogia de corpos inteiros", no CEI Direto

Fica autorizada a pesquisa em tela, com o acompanhamento da Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação-Capela do Socorro para garantir que o trabalho de investigação não interfira no bom andamento das normais atividades da unidade escolar. Ao final, devem ser encaminhados a esta Secretaria cópia do material coletado e o relatório final da pesquisa. Esclareço que todos os resultados somente poderão ser utilizados no âmbito da pesquisa aqui noticiada, ficando vedada a divulgação de dados desta escola para finalidade diversa.

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI
Secretário Municipal de Educação

Ima. Senhora Profª Drª
PATRICIA DIAS PRADO
Faculdade de Educação da USP
Avenida da Universidade, 308
CEP 05508-040 – Cidade Universitária
São Paulo – SP

MARG/csn

Rua Bornes Lagoa, nº 1230 – Vila Clementino – CEP 04038-003 – São Paulo/SP – Tel. 3396.0600

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada: professoras A, B e C (SME/SP)

1. Conte sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional no campo da Infância e da Educação Infantil.
2. Quais as concepções de Infância e Educação Infantil que embasaram sua formação e sua trajetória profissional docente?
3. Você fez o curso "Práticas teatrais" do Programa de formação continuada "Rede em Rede". Por quê? Por quanto tempo? Com quem? Onde?
4. Quais as principais contribuições (teórico-práticas) desse curso para sua formação continuada como professora? Por quê?
5. Quais as principais críticas? Por quê?
6. Quais sugestões você faria ao curso e à formação continuada da rede como um todo, em relação às Linguagens e Práticas teatrais?
7. Você realiza ou realizou outros cursos/formações sobre essas Linguagens? Quais?
8. Em sua opinião, como o Teatro poderia/deveria compor o planejamento do dia a dia educativo da Educação Infantil e por quê?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada: formadora B e formador C (Curso investigado)

1. Conte sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional no campo da Infância, da Educação Infantil e do Teatro.
2. Quais as concepções de Teatro, Infância e Educação Infantil que embasaram sua formação, sua trajetória profissional e o curso de formação "Práticas teatrais" do "Programa Rede em Rede" da Prefeitura de São Paulo (SME)?
3. Qual o período em que você foi formadora do referido Programa?
4. Conte esta sua experiência, especialmente, com o Teatro, desde o processo de planejamento até as vivências efetivas com as/os professoras/es. Como aconteciam os encontros? O que era privilegiado? Etc.
5. Nestas formações havia propostas de oficinas e/ou vivências práticas?
6. Para você, quais as principais concepções, alcances e avanços desta proposta para a formação continuada docente na rede? Quais as principais críticas e limites que você faz a ela e por quê? Como acredita que poderia ser e por quê?
7. Em sua opinião, como estas Linguagens Artísticas, especialmente as Teatrais, poderiam/deveriam compor a formação docente e o dia a dia educativo da Educação Infantil da rede e por quê?
8. Você indicaria para a pesquisa uma/um ou mais professoras/es que se destacaram ou que se destacam, no que diz respeito a essas Linguagens, no trabalho educativo junto às crianças? Por quê?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada: professora fotógrafa (SME/SP)

1. Conte sobre sua trajetória de formação e de atuação profissional no campo da Infância e da Educação Infantil.
2. Quais as concepções de Infância e Educação Infantil que embasaram sua formação e sua trajetória profissional docente?
3. Você comentou que realizou uma parte do curso "Práticas teatrais" do "Rede em Rede". Por quê? Por quanto tempo? Com quem? Onde?
4. Quais as principais contribuições (teórico-práticas) desse curso para sua formação continuada como professora? Por quê?
5. Quais as principais críticas? Por quê?
6. Quais sugestões você faria ao curso e à formação continuada da rede como um todo, em relação às Linguagens e Práticas teatrais?
7. Você realiza ou realizou outros cursos/formações sobre essas Linguagens? Quais?
8. Em sua opinião, como o Teatro poderia/deveria compor o planejamento do dia a dia educativo da Educação Infantil e por quê?
9. Sobre as fotografias do Caderno, quem as tirou? Com quais objetivos? Foram realizadas a partir de propostas educativas inspiradas pelo curso? Quais delas? Por que foram selecionadas?
10. Em sua opinião, como as Linguagens Teatrais estão presentes nelas? De quais formas? O que elas expressam em relação à formação docente, às crianças pequenas, à Educação Infantil e ao Teatro?