

**Eliete Fernandes Matias
Paula Alves Barbosa Coelho**



**Jogo,
Teatro e
Educação
Infantil**

JOGO, TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL:

Oficinas de jogos teatrais para a formação
continuada dos professores de arte.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora	BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora da PRPG	MARIA LUIZA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA DA UFPB

Diretora	IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Administração	GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Produção	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Ítalo de Souza Aquino (Ciências Agrárias)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfard (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Eliete Fernandes Matias
Paula Alves Barbosa Coelho

JOGO, TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Oficinas de jogos teatrais para a formação
continuada dos professores de arte.

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2017

Direitos autorais 2017 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora da UFPB
É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora da UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa Clemente Ricardo Silva
Imagem da Capa Freepik.com

Catologação na fonte: Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

M433j Matias, Eliete Fernandes.
Jogo, teatro e educação infantil: oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de arte /Eliete Fernandes Matias, Paula Alves Barbosa Coelho. - João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2017.
104p. :il.
ISBN: 978-85-237-1293-8
1. Artes - Educação Infantil. 2. Formação continuada. 3. Jogos dramáticos e teatrais. I. Coelho, Paula Alves Barbosa. II Título.

UFPB/BC

CDU: 7:373.200

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital No 01/2017, financiado pelo programa de Apoio à Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba

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

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

Jorge Larrosa Bondía

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela experiência e sensibilidade.

Ao meu esposo Dario Junior pelos debates incansáveis sobre o tema deste livro. Ao meu filho Marcel Marques pela leitura cuidadosa. A toda minha família pela paciência e pelos abraços de incentivo.

Em especial, agradecer a Profa. Dra. Paula Coelho pela orientação comprometida, confiança, amizade e incentivo para a concretização deste projeto. A Profa. Dra. Adelaide Dias pelos encaminhamentos e dicas preciosos no decorrer de minha pesquisa. Da mesma forma agradeço ao Prof. Dr. Guilherme Schulze.

Ao coordenador do mestrado PROFARTES/UFPB Prof. Dr. Paulo Vieira, a todos os professores e aos meus colegas de turma. Destaque ao secretário Severino Ulisses pela presteza.

Agradeço ao Grupo de professores de Arte e Educação Física dos CREIs de João Pessoa que gentilmente concordaram em participar das oficinas e da pesquisa. Aqui destaco a parceria das Profas. Joseneide Behar e Valmira Alcântara.

Gratidão também à SEDEC/JP, a Diretora do Cecapro na ocasião da pesquisa Profa. Ma. Rose Mary Bandeira e a Coordenadora do Polo UAB Profa. Ma. Tânia Carneiro.

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
JOGAR É PRECISO	19
O jogo e a brincadeira na construção de laços afetivos.....	25
Do jogo infantil ao jogo teatral.....	30
Educar, cuidar e brincar	32
UM OLHAR SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE	37
O professor de Arte da Educação Infantil	42
Oficinas de jogos teatrais.....	48
O Grupo de professores.....	56
ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO, O JOGO VAI COMEÇAR!	63
Jogos de aquecimento para acordar os sentidos.....	64
Explorando o espaço cênico	66
Jogos sensoriais.....	69
Jogos colaborativos	74
Jogos tradicionais	75
Em cena: Se os tubarões fossem homens	80
A experiência	89

EPÍLOGO	97
REFERÊNCIAS	99
SOBRE OS AUTORES	103

APRESENTAÇÃO

Esse livro é resultado do trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido no programa de *Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/ UFPB* por Eliete Fernandes Matias, sob nossa orientação.

O referido programa objetiva incrementar a prática docente de seus pesquisadores através do desenvolvimento de estratégias em sala de aula que visem ao aprimoramento do ambiente escolar nas disciplinas de artes, buscando estabelecer pontes entre estudo acadêmico e a prática didática cotidiana direcionada a crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio em suas atividades artísticas.

Eliete Matias pertence à primeira turma do programa.

Como em todo ato inaugural, pesquisadora e orientadora vivenciaram conjuntamente a experiência de definir parâmetros, aprofundar questões imprevistas, desafiar práticas cristalizadas. Desta forma consolidou-se o processo de orientação, num permanente e produtivo diálogo entre autora e orientadora, mediado pelo cotejo minucioso das fontes, e pela produção dos textos que serviram de base na composição dos capítulos que constituem a dissertação de mestrado. Cabe realçar que, assim como na feitura da dissertação, o percurso que vai desta à forma atual do livro, também guarda a memória de um aprendizado mútuo.

O livro discute a utilização de jogos teatrais na formação continuada dos profissionais envolvidos na educação de crianças de zero a seis anos. Utiliza como aporte teórico o pensamento de autores como Walter Benjamin, Bertolt Brecht e Viola Spolin, entre outros. Para tanto descreve experiência desenvolvida com um grupo de professores de artes que atuam nos Centros de Referência da Educação Infantil (CREI) em João Pessoa/ Paraíba no período de setembro a novembro de 2014.

Uma das qualidades do trabalho está na preocupação de contextualização do jogo, não enquanto técnica desvinculada da realidade, mas como fomentador de discussões e debates, chamando a atenção para a

necessidade de um espaço de experimentação onde os professores possam refletir sobre suas práticas em sala de aula, de modo a pôr em permanente questionamento suas posturas éticas e condutas profissionais.

Sem pretensões normativas, Jogo, Teatro e Educação Infantil propõe uma alternativa de trabalho de formação continuada atenta às questões de cidadania, imaginação e expressão da cultura local, defendendo o espaço da discussão, das rodas de conversa e da apreciação estética.

É mais do que sabido que os professores de artes no Brasil enfrentam diariamente situações adversas e muitas vezes indignas para a realização de seu trabalho. E que precisam lutar sem tréguas para demonstrar o quanto o ensino de artes é fundamental no desenvolvimento da autonomia da criança e essencial para a formação cidadã.

De modo singelo, este livro busca fundamentar teoricamente o jogo teatral como prática pedagógica, bem como apresentar uma dinâmica de reflexão que possa ser utilizada na escola como processo de formação continuada.

Parafraseando o texto de Bertolt Brecht, utilizado como ponto de partida nas oficinas que serviram de objeto para esta pesquisa, “Se os tubarões fossem homens...”, talvez este livro não existisse.

Paula A. Coelho, junho de 2017.

INTRODUÇÃO

Podemos perceber em todos os povos e ao longo da história da humanidade o jogo e a brincadeira como elementos aglutinadores culturais. Sendo ainda, atividades estimulantes na vida social, ricas em possibilidades lúdicas, intelectuais e afetivas.

O jogar e o brincar são fundamentais no desenvolvimento socioemocional e cognitivo do ser humano, sua importância vai muito além do divertimento. Na infância, são suportes para que a criança amplie seus referenciais de mundo, desenvolva a linguagem oral e corporal, o pensamento crítico, a socialização, a iniciativa e a autoestima.

Nas suas diversas formas o jogo e a brincadeira oferecem à criança condições de se apropriar também das linguagens artísticas, quando representam papéis sociais e se expressam através do movimento rítmico, da música, do teatro e das artes visuais.

Como ação espontânea da criança, o jogo traz em seu contexto aspectos relacionados ao meio social, cultural e escolar, como também a possibilidade de elaboração de ideias, conceitos e socialização infantil.

Em nosso entendimento, o jogo é uma metodologia importante que pode ser utilizada pelo professor para mediar o conhecimento e a produção de saberes na Educação Infantil.

No entanto, para realizar um trabalho pedagógico com crianças a partir do jogo e da brincadeira, além dos conhecimentos teóricos e metodológicos, o professor precisa estar com sua percepção e suas capacidades criativas aguçadas.

Nessa perspectiva, acreditamos que é imprescindível proporcionar aos professores da Educação Infantil espaços de experimentação investigativa e contextualizada através das práticas em oficinas de jogos teatrais, unido a educação estética, a imaginação, a dramatização e o lúdico.

Partindo dos pressupostos preconizados em leituras nas obras de autores que se dedicaram, ou dedicam a registrar a importância e os

resultados da utilização do teatro na educação, passamos a indagar sobre o entendimento dos professores a respeito do jogo infantil e a brincadeira enquanto metodologia na educação das crianças. Refletimos também sobre os aspectos que podem levar estes educadores a não lançar mão do jogo em suas aulas, desperdiçando uma ferramenta educativa tão enriquecedora e prazerosa. Também nos chama a atenção a rigidez das reuniões pedagógicas e dos formatos da formação continuada oferecidas aos profissionais que trabalham nas creches municipais.

Neste livro, apresentamos uma experiência vivenciada em uma oficina de jogos teatrais destinada a professores de Arte que atuam nos Centros de Referência da Educação Infantil (CREI) em João Pessoa/Paraíba.

Fruto de nossa dissertação de mestrado, esta pesquisa teve como principal objetivo discutir o jogo dramático e teatral como metodologia para a formação continuada de professores de Arte da Educação Infantil.

Nessa direção, observamos o jogo e sua fruição no grupo de professores, para responder à questão: Como os professores de Arte relacionam as suas experiências na oficina de jogos teatrais, desenvolvida em sua formação continuada com as suas práticas no contexto escolar infantil?

A motivação para essa pesquisa surgiu da necessidade de se demonstrar a importância das oficinas de jogos e brincadeiras como um diferencial na formação continuada de professores que atuam na educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Tivemos como espaço de experimentação um grupo formado por 13(treze) professores licenciados em Arte e 12 (doze) professores licenciados em Educação Física que atuam nas creches de João Pessoa. Estes Educadores se propuseram a nos ajudar a esclarecer, a conhecer e, sobretudo a refletir a importância do jogo e da brincadeira, tanto na formação continuada, quanto nas suas práticas educativas.

Trata-se então de uma investigação qualitativa descritiva por não necessitar de dados estatísticos, pois estivemos em contato direto com

o grupo de professores. Descrevemos e interpretamos a experiência estudada a partir da perspectiva desses profissionais.

Nessa direção, fundamentamos a nossa discussão em autores como: Walter Benjamin, Libâneo, Duarte Jr., Elkonin, Brecht, Viola Spolin, entre outros que abordam temas que se relacionam com o estudo em foco.

A estrutura dos capítulos surgiu da ideia de se apresentar: o jogo e a brincadeira como espaços de construção da identidade da criança, sendo uma necessidade e um direito a ser garantido no ambiente escolar; contextualizar a formação continuada dos professores de Arte numa visão voltada para a educação estética; e apresentar as diversas possibilidades educativas presentes nas oficinas de jogos teatrais como lugar de construção dos saberes individuais e coletivos.

A oficina foi organizada da seguinte forma: 06(seis) encontros com 04(quatro) horas de duração; os jogos teatrais foram adaptados da proposta de Viola Spolin; e os temas para os jogos foram escolhidos de forma a fazer uma relação com os objetivos que estão especificados no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Ao final de cada encontro foram organizadas improvisações dentro das ideias dos jogos desenvolvidos, destacando-se que o momento mais significativo foi o da improvisação a partir do texto ‘Se os tubarões fossem homens’ de Bertolt Brecht, que está descrito na última sessão deste livro.

Do ponto de vista pedagógico a oficina de jogos teatrais oportunizou uma experiência interativa e construtiva, ao mesmo tempo em que estava focada no universo profissional dos envolvidos. Essa experiência se deu numa dimensão que proporcionou entre os participantes e liberdade de expressão, buscando ainda repensar a dinâmica da escola e a cultura institucionalizada no meio escolar.

Esperamos que este trabalho possa ampliar o debate sobre a formação continuada dos professores de Arte e demais profissionais da Educação Infantil. Almejamos ainda, que seja reconhecida a importância das oficinas de jogos teatrais como espaço de construção de conhecimento por abrangerem os domínios afetivos, físicos, estéticos e pedagógicos.

JOGAR É PRECISO

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

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

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

O autor percebe o ato de brincar como necessidade humana destacando o prazer da criança em repetir a mesma brincadeira “fazer sempre de novo” como forma de se apropriar do aprendizado ou reviver o prazer da experiência já vivida. Walter Benjamin ainda ressalta o caráter coletivo do jogo e da brincadeira que pode tornar-se um fator de integração familiar e comunitária.

O jogo infantil também é um espaço privilegiado para a criança se apropriar dos elementos formadores de sua cultura, podendo dessa forma assimilá-los e utilizá-los progressivamente para atuar e interferir no cenário político, social, cultural e estético dentro da realidade na qual está inserida.

No livro *Psicologia do Jogo* (2009) Elkonin trata da origem e desenvolvimento do jogo infantil a partir de uma visão da Teoria Histórico-Cultural que nos abaliza a respeito de estudos de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores ou funções mentais conscientes.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural essas funções correspondem ao pensamento, a memória, a percepção, a atenção, a imaginação e a linguagem. Estas funções se desenvolvem por meio da utilização de ferramentas adquiridas culturalmente.

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

Para Elkonin, o jogo infantil parte da influência educativa que os adultos exercem em suas relações cotidianas com as crianças, assim como da demonstração dos modos sociais de uso dos objetos próprios de cada cultura. Essas ações aprendidas com os adultos tornam-se lúdicas quando a criança dá uma nova função a um objeto, partindo da ideia inicial apreendida.

Com o passar do tempo e estando em estágios mais avançados de desenvolvimento a criança passa a fazer uso da imaginação e criatividade como forma de protagonizar os jogos dramáticos como estratégia de atuação com os objetos físicos ou imaginários.

As crianças naturalmente assimilam os fenômenos sociais, culturais e naturais. Elas reconstróem no jogo os papéis sociais demonstrados pelos adultos em seu dia a dia.

Para Elkonin (2009, p. 20):

No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaca o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais. Vista assim a for-

ma do jogo, fica possível compreender a sua afinidade com a arte, cujo conteúdo abrange, além disso, o sentido e as motivações da vida.

Desse modo, o autor considera que o jogo dramático, assim como a arte tem fundamental importância no desenvolvimento infantil, atuando como agente desencadeador da observação crítica de elementos da cultura, de estimulação da imaginação criativa e do comportamento lúdico.

Além da representação dramática há no jogo um rico repertório de elementos sensórios, rítmicos, miméticos, de aprimoramento de habilidades e competências. Nele é possível vivenciar experiências em linguagens artísticas como: o teatro, a música, as artes visuais e a dança.

Portanto, o jogo infantil se constitui num campo de ampla aprendizagem, assim como a arte, mais especificamente o teatro, estando na esfera de experiência que pode se estabelecer entre as fronteiras do mundo real e do fictício.

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

Nessa direção, por meio do jogo dramático é possível a vivência e a apropriação do conhecimento, tendo a arte como uma forma de se expressar e a estética como pano de fundo para as sensações, a emoção e a experiência. No jogo a criança dá novos atributos a objetos, redimensionando espaço e tempo, assumindo por vezes personagens e revelando sua potencialidade criativa.

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

Walter Benjamin em sua obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* já alertava para essa mudança de comportamento, discutindo o momento quando as crianças começavam a deixar de construir seus brinquedos com matérias primas simples, como: osso, barro, madeira etc. passando a brincar com brinquedos industrializados. Era o início da modernidade, quando as relações humanas se transformavam à medida que a produção artesanal ia sendo substituída pela industrial.

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

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

O autor percebe a criança como um sujeito produzido e produtor da cultura que o cerca. Ele nos esclarece sobre a necessidade infantil do jogo e do brinquedo para dar sentido ao mundo e se apropriar da realidade circundante.

Nesse sentido, podemos deduzir que na falta de outros estímulos, também os jogos eletrônicos e virtuais podem contribuir como elemento pedagógico para construção social da criança. Um exemplo disso pode ser encontrado no jogo *minecraft*: um jogo eletrônico virtual basicamente composto por blocos removíveis. Os jogadores mineram materiais diversos para construir casas e paisagens, podendo arquitetar todos os tipos de estruturas de blocos. Há ainda alguns monstros no jogo o que lhe confere uma mistura de sobrevivência e exploração. Porém, esse jogo eletrônico,

que vem sendo visto como um fenômeno mundial merece uma análise mais aprofundada em um estudo específico para a verificação de sua contribuição para a formação das crianças.

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

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

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de fazê-lo. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme manifestações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos (KISHIMOTO, 1993, p. 16).

A autora entende que através das gerações as crianças ao brincar acrescentam novas formas e valores àquele jogo aprendido espontaneamente, sendo assim vão se acumulando num mesmo jogo, diferentes e diversos produtos daquela cultura.

Nesse aspecto, as brincadeiras tradicionais representam um elemento pedagógico fundamental na construção da identidade infantil, nelas a criança se reconhece, se apropria dos modos de brincar e a transforma deixando para a próxima geração sua marca.

No entanto, isso só é possível quando há espaços de integração entre os membros da mesma cultura, com momentos para brincar, para construir laços afetivos. Isso se torna mais difícil a cada dia, podendo ser

uma das principais causas das doenças emocionais e psicológicas crescentes em nossa sociedade, como: a depressão, o isolamento e a deficiência de aprendizagem na escola.

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

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

Nesse contexto, devemos redobrar nossa preocupação em oferecer às crianças uma instituição de Educação Infantil bem equipada em todos os aspectos, tanto na estrutura física, como na qualificação do corpo de profissionais disponíveis para atender às necessidades educacionais infantis.

É evidente que não se pode acreditar que a escola irá conseguir suprir a ausência dos pais, mas é fundamental que se desenvolva uma programação na escola para que essas crianças possam: jogar, brincar, exercitar o senso crítico e criativo, experienciar atividades em grupo, estar livre para agir, para fazer escolhas e protagonizar seu processo educativo.

A escola pode ser um espaço de resgate das brincadeiras tradicionais e do jogo infantil desde que sejam oferecidos às crianças momentos e espaços onde haja uma combinação entre liberdade de criação e oportunidade de exploração de objetos da cultura local, assim como dos elementos do meio ambiente.

O jogo e a brincadeira na construção de laços afetivos

Quando pensamos no jogo ou na brincadeira como ferramenta educacional para crianças somos imediatamente levados a lembrar da nossa infância e da liberdade que experimentávamos em nossas brincadeiras infantis, especialmente aquelas que surgiam espontaneamente entre os amigos.

A maioria desses jogos espontâneos estimula a capacidade de trabalhar em grupo fazendo com que cada um se sinta parte do todo estando em pé de igualdade com os outros participantes e podendo aceitar ou não as regras estabelecidas, revezando livremente os papéis de líder e de liderado.

Ao abordar a questão do desenvolvimento humano Vygotsky (1991) considera que a criança se desenvolve essencialmente por meio da brincadeira e do jogo: “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinqueado, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 114, grifo do autor).

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

Os desejos das crianças inicialmente podem ser satisfeitos prontamente pelos adultos (se alimentar, estar com a mãe, estar no colo de um adulto, trocar a fralda molhada etc.), mas com o passar do tempo outros desejos e necessidades vão surgindo com graus maiores de dificuldades para serem realizados imediatamente.

É no jogo que a criança através da imaginação, busca resolver o conflito entre o que ela quer e o que ela pode realizar. Assim, gradativamente

aprende a se subordinar às regras e a controlar o impulso de ter seus desejos imediatamente satisfeitos.

Para Vygotsky (1991, p. 66),

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

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

Os processos cognitivos presentes no jogo infantil podem servir também como parâmetros para o professor aprofundar seu conhecimento no que diz respeito a cultura, interesses e habilidades dos alunos. Certamente essa é uma grande responsabilidade devido ao caráter de seriedade que é dado pelas crianças ao jogar.

De acordo com Slade (1978, p. 37) jogar:

[...] é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. [...] a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. (grifos nossos).

Para o autor, o jogo é o meio da criança se relacionar com o mundo, experimentando e tomando atitudes a partir do material de que a sua imaginação dispõe na construção de algo novo.

No entanto, entendemos que é necessário ter a percepção do universo infantil enquanto espaço de protagonismo e ver a criança como um sujeito íntegro que se coloca inteiro em suas ações, percebendo o mundo de uma forma diferente da visão do adulto. Sabendo ainda, que quando as crianças jogam sentem-se livres, tornam-se espontâneas e predispostos para agir, interagir e se entregam ao lúdico.

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

Ressaltando também, que é importante entender qual o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem, e principalmente, compreender como devem ocorrer as aulas de arte a partir do jogo infantil.

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

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

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

Esses dois estudiosos destacam ainda em suas obras a importância da imitação para o desenvolvimento intelectual da criança, como também a presença dos adultos com seus hábitos cotidianos que servem como referência nas brincadeiras e jogos.

Com relação a imitação, Vygotsky compreende que a criança no jogo dramático se utiliza do ato de imitar para representar algo que ela ainda não domina, mas que poderá vir a dominar no futuro. Por exemplo: brincar de pilotar um avião, ou imitar um adulto indo para o trabalho etc.

Com relação aos aspectos culturais na formação e desenvolvimento infantil Winnicott (1975, p. 152) compreende ser imprescindível que:

[...] aqueles que cuidam da criança devem ser capazes de colocá-la em contato com elementos da herança cultural, de modo apropriado, de acordo com a capacidade da criança, sua idade emocional e sua fase de desenvolvimento.

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

Destacamos aqui as crianças que estão referidas em nossa pesquisa: elas têm em média de 0 (zero) a 06 (seis) anos, são oriundas de regiões periféricas da cidade de João Pessoa e em sua maioria pertencem a famílias de baixa renda. De acordo com informações dos professores os pais das crianças são jovens e apresentam uma média de idade variando de 19 a 32 anos. A maioria concluiu apenas o ensino fundamental, são trabalhadores e complementam a renda familiar com o benefício do Programa Bolsa Família do Governo Federal. (Destacamos que essas informações referem-se ao ano de 2015).

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

Nossa vivência nesse contexto escolar nos ensina que temos que ter comprometimento ao lidar com as crianças, sendo primordial a criação de acordos de confianças e laços afetivos.

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

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

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

São pressupostos importantes para uma relação saudável evitar comparação com relação ao desempenho das crianças e julgamentos como certo e errado.

Também há de se verificar as diversas formas de comunicação das crianças, suas dificuldades e necessidades de se expressar, seja pela linguagem oral, por gestos ou ações.

Para Vygotsky (1998, p. 122): “Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites”. Entendemos que a linguagem, seja oral, gestual ou simbólica, dá à criança a capacidade de significar o mundo que a rodeia. Para a criança o signo linguístico além de representar algum objeto, demonstrar a emoção e ativar a memória, servem também para acentuar sua imaginação e seu repertório criativo.

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

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

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

Considerarmos importante ressaltar que o jogo e a brincadeira são fatores estimuladores das relações afetivas na escola, do reencontro com os elementos natureza e da apropriação do meio cultural.

Do jogo infantil ao jogo teatral

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

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

Queremos aqui entender que pode haver na infância uma transição entre o jogo dramático e o jogo teatral. Sabemos que o jogo teatral é

um procedimento lúdico geralmente usado na formação de atores, com regras explícitas, onde há uma situação criada e uma instrução para se solucionar um problema proposto.

Outra peculiaridade do jogo teatral é que o grupo de sujeitos que joga (podendo ser crianças, jovens ou adultos) podem se dividir entre aqueles que atuam e aqueles que assistem.

Compreendemos que a evolução do jogo se dá partindo do mais simples para o mais complexo e isso corresponde aos processos do desenvolvimento infantil.

Essa distinção é também encontrada na obra de Ingrid Koudela - *Jogos teatrais* (1992). A autora desenvolve a ideia de que na infância essa passagem do jogo dramático ao jogo teatral pode se dar:

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

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

O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, pois ele parte da comunicação que surge da criatividade e da espontaneidade na interação entre sujeitos, usando a linguagem teatral para atingir uma solução cênica.

Entendendo que os participantes (jogadores) são conduzidos a jogar a partir da cena, dentro do espaço real e do imaginário, sendo

impulsionados a agir conforme sua cultura, podendo na ação teatral refletir sobre suas posturas em relação ao outro e ao seu papel social.

O jogo teatral reforça ainda o sentido de grupo, de parceria e comunidade. Nessa direção, Spolin afirma que: “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência” (SPOLIN, 1982, p. 4).

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

Porém, compreendemos que é necessário um maior conhecimento a respeito das relações e inter-relações existentes entre jogo dramático e jogo teatral para que seja possível a construção de saberes a partir do teatro na Educação.

Portanto, a investigação em oficinas de jogos teatrais na formação continuada de professores de Arte da Educação Infantil nos possibilitou a coleta de informações relevantes para a compreensão do papel do jogo dramático e jogo teatral no desenvolvimento cultural do ser humano.

Dessa forma, essa pesquisa pode nos fornecer pistas importantes para a criação de projetos pedagógicos que destaquem a educação estética e sensível para a formação continuada de professores de Arte e demais profissionais desse segmento de ensino. Sendo uma experiência que se desdobra em outras possibilidades educativas.

Compreendendo que esse é um tema pouco explorado no âmbito da escola pública.

Educar, cuidar e brincar

A Educação Infantil atualmente vem se fundamentando numa concepção de criança como pessoa em processo de desenvolvimento,

como sujeito ativo da construção do seu conhecimento e de sua cidadania. Partindo dessa percepção, passamos a discutir nesse texto a possibilidade de se oferecer oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos profissionais (professores, especialista, merendeiras, cuidadores, auxiliares de sala, inspetores, intérpretes de libras, zeladores e gestores) que compõem o quadro funcional das creches municipais.

De acordo com as ideias contidas no RCNEI: ‘educar, cuidar e brincar’ se constitui no tripé, a mola mestra de todo trabalho na creche:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal [...] e o acesso da criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, v. 1, p. 23).

Na infância não existe tempo, nem espaço determinado para a descoberta e a brincadeira, assim como o aprendizado se dá até no ato mais cotidiano realizado pela criança. Da mesma forma entendemos que não há um conteúdo pedagógico na creche desvinculado do cuidado e da brincadeira.

O cuidado com as necessidades básicas da criança é parte integrante da educação, embora a ação de educar possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos próprios da dimensão pedagógica.

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

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

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

Nesse contexto, nossa proposta de desenvolver oficinas de jogos teatrais para os profissionais das creches municipais levou em consideração a proposta de cuidar, brincar e educar também para esses atores da escola. Para tanto, consideramos fundamental proporcionar para esses profissionais momentos para uma 'escuta ativa' e um 'olhar carinhoso'. Assim como, devemos promover encontros com abertura de espaços brincantes e de interação da arte em todas as suas linguagens.

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

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

Candau em seu texto *Oficinas: Aprendendo e Ensinando em Direitos Humanos* (1999) diz: "[...] são espaços de construção coletiva

de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos”.

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

Candau percebe as oficinas pedagógicas como momentos de interação e troca de saberes a partir de uma ‘horizontalidade na construção do saber’. Aqui a autora acredita no ‘potencial de mudança’ no contexto das oficinas pedagógicas, sendo uma ação educativa adequada a reunir profissionais de qualquer nível sociocultural.

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

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

Sem dúvidas é desafiador poder pensar a formação desses profissionais em uma configuração ampla e não apenas apresentando formas e técnicas de lidar com crianças, pois a infância não está cristalizada no tempo.

Esta é uma oportunidade possível e imprescindível para a Educação Infantil. Sobre esse aspecto Dias (2009, p. 165) nos indica que:

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

A autora acredita que essa estrutura de formação continuada através de oficinas, promove espaço de criação e de elaboração de si e do outro. Quando o pensamento pode se corporalizar numa estrutura concreta ou abstrata, coletiva e ao mesmo tempo com traços de subjetividade, já que cada um é convidado a construir uma nova realidade, uma forma diferente de agir e interagir.

Dias ainda nos traz a ideia de uma nova perspectiva de cognição, onde possa se promover o autoconhecimento e a experiência criativa e inventiva do sujeito e do mundo. Diz a autora: “Cognição, nesta perspectiva, não é um domínio de representações, mas um domínio emergente e experiencial do si e do mundo.” (DIAS, 2009, p. 172).

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

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

UM OLHAR SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE

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

Segundo Libâneo (2004, p. 227),

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

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

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

No caso específico da formação continuada ofertada aos professores de Arte torna-se necessário trazer a proposta de refletir quão importante é o trabalho com Arte para proporcionar espaços de protagonismo e momentos de fruição artística, estimulando às capacidades sensíveis e criativas dos indivíduos.

Para tanto, é necessário que sejam propiciados ao professor espaços de discussão e vivências relacionadas também a ampliação de seu repertório de experiências estéticas e artísticas enquanto ser cultural e fruidor de Arte.

Compreendemos ainda a necessidade de serem oferecidos para a formação destes profissionais ações, tanto no que diz respeito ao resgate de sua expressão em linguagens artísticas, quanto ao acesso ao conhecimento sobre Arte, cultura e ensino da Arte.

Sem dúvida o trabalho do professor de Arte na escola envolve além de conhecimentos teóricos e metodológicos, a sensibilidade e a estética dentro de cada cultura. Esse profissional deve ser aberto para lidar, na escola, com indivíduos em formação que tem seus desejos, necessidades diferentes, diversas linguagens, modos de ver o mundo e viver no mundo.

Nesse sentido, percebemos que a complexidade que envolve a disciplina Arte no ensino básico requer profissionais formados em Arte e embasados em Educação e Psicologia da Educação. Ao se apropriar de conhecimentos nessas áreas o professor pode estar capacitado a criar e implantar propostas e projetos dinâmicos e construtivos como afirmam Fusari e Ferraz (1999, p. 21):

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

Sendo assim, consideramos que para se ensinar Arte é de fundamental importância que se conheça Arte e seja sensível ao seu

potencial produtor de conhecimento. Também é essencial que o professor reconheça a Arte das comunidades tradicionais e/ou periféricas à escola.

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

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

Nas oficinas de arte os saberes são produzidos antes, durante e após o processo formativo. Estas podem proporcionar aos professores, ainda, o aprofundamento de reflexões sobre suas práticas docentes, espaços de criação, diálogo e troca de experiência para ampliar seus repertórios crítico, criativo e sensível.

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

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

Nesse sentido Fischer (1983, p. 20) afirma que: “A arte é tão necessária pelo seu potencial de mudar o mundo ao incitar a ação reflexiva

quanto pelo seu potencial de mudar o homem ao incitar a imaginação emocional”. O autor aponta aqui para o aspecto sensível e reflexivo que permeia a arte e que pode promover mudança pessoal e social.

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

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

Também é importante destacar o reconhecimento das tradições religiosas, das diversas linguagens, das expressões orais, dos comportamentos, da alimentação e do vestuário no ambiente escolar. Visto que o professor lida diretamente com a diversidade cultural e étnica dos alunos na escola.

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

Outro desafio reside no conhecimento da inadequação dos espaços escolares para um ensino efetivo da Arte em todas as linguagens. As edificações escolares (no âmbito público municipal), mesmo nas escolas do tipo padrão, que trazem uma proposta de serem mais amplas e acolhedoras, não oferecem espaços adequados a atividades artísticas como: sala de dança, auditórios com palcos, sala de vídeo, espaços para oficinas de criação em artes visuais e música. Encontrar na escola pública um local de recolhimento e silêncio para uma atividade de relaxamento é quase impossível, assim como fazer uma aula com exercício vocal sem incomodar a sala ao lado também é impraticável.

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

Há um longo percurso histórico sobre a Arte na escola até chegarmos a aprovação da Lei 9394/96 que determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte em todas as séries da Educação básica no Brasil. Porém essa determinação legal expressa o desejo de uma parte da sociedade, mas não garante sua efetivação no dia a dia da escola, principalmente com as atuais reformas publicadas com Medida Provisória nº 746, de 2016, que restringe ainda mais o alcance do ensino da Arte.

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

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

Todo esse aspecto escolar deve ser considerado na formação continuada para esses profissionais, considerando que os novos paradigmas da educação apontam para uma prática educativa que traga o educando

para o centro da cena, promovendo o protagonismo e a expressividade do aluno dentro do seu contexto cultural.

Seguindo esse raciocínio entendemos que os procedimentos didáticos no desenvolvimento da prática de ensino da disciplina Arte na escola básica devem estar fundamentados numa perspectiva de educação dialógica, na qual os alunos e o professor se afirmem enquanto sujeitos críticos do processo de ensino e aprendizagem. Que dentro desse contexto possam também compartilhar momentos de reivindicações e debates acerca das condições estruturais do espaço escolar, indo além da reflexão e experimentação estéticas e artísticas.

Pensando assim, acreditamos que é imprescindível que o professor de Arte consiga estabelecer relações entre saberes e fazeres, se percebendo como agente transformador para propor alternativas aos desafios que emergem de suas práticas docentes e da sociedade na qual a escola está inserida.

Esse novo de proposições é o que esperamos encontrar se desenrolando no contexto da formação continuada desses profissionais. Certamente, o reflexo dessas ações formativas pode promover uma mudança qualitativa na escola pública e conseqüentemente na sociedade.

O professor de Arte da Educação Infantil

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

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

Entendemos que essas dimensões da Arte devem fazer parte do debate na formação e nos contínuos estudos desses professores, por serem aspectos norteadores do trabalho educativo nas áreas: do Teatro, da Dança, das Artes visuais e da Música.

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

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

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem a simples contemplação de obras de arte [...] Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc.

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

Sabemos que estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos formam a realidade circundante dos indivíduos em qualquer sociedade, assim como os signos linguísticos, a linguagem e a cultura. Também há

de se considerar nossas emoções, sentimentos, nossa motricidade, nossa interação com outros indivíduos.

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

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

Com relação ao ensino da arte na escola, ninguém senão o professor graduado para essa função deve desempenhar esse papel, visto que está licenciado para tal função.

Entretanto verificamos que no município de João Pessoa/Paraíba, onde desenvolvemos a nossa pesquisa, as atividades educativas relacionadas ao ensino da Arte ao longo da história da Educação Infantil esteve entregue aos pedagogos ou professores com magistério. Esses profissionais sem formação em nenhuma das licenciaturas em Arte, tendo recebido apenas uma pequena base para a sistemática do ensino nessa área de conhecimento, por sua vez, se desdobravam em esforços para atender as demandas específicas das linguagens artísticas.

Nesse contexto, é bastante comum o uso da arte de forma desconectada com seus objetivos específicos, servindo apenas como elemento secundário na aprendizagem das crianças.

Atualmente, devido à luta da classe dos professores de Arte, um pequeno avanço pode ser observado com relação à exigência da graduação dos professores para exercer essa profissão em todos os segmentos de ensino. Isso também foi notado em função do que estava estabelecido o artigo 22 §2º da LDBEN, alterado em junho de 2010 que trazia o seguinte texto:

O ensino das artes especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDBEN nº 9.394, 1996).

Lamentavelmente o governo federal através da Medida Provisória nº 746, de 2016 alterou a LDBEN retirando o texto que se referia à obrigatoriedade do ensino da Arte “nos diversos níveis de ensino da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Art. 26. §2 LEIS Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996.).

Quando observávamos o início de uma mudança na rede municipal de ensino de João Pessoa, onde novos contornos estavam sendo delineados para atender a Educação Infantil, nos deparamos com tal retrocesso.

No novo texto da LDBEN a palavra Arte aparece apenas duas vezes, sem nenhuma referência às linguagens artísticas e suas dimensões. Tão pouco aponta um caminho para a universalização do ensino da Arte na educação básica que, em nossa percepção abrange desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino fundamental, Educação de jovens e adultos e Ensino Médio.

Reafirmamos aqui a importância de se inserir a Arte, com o profissional graduado em Arte exercendo sua função dentro das instituições de ensino infantil. Cabendo a esse professor lançar um olhar reflexivo e sensível sobre a infância, relacionando os saberes da cultura desses sujeitos com as complexidades e necessidades de seu tempo.

Pressupomos ainda, que na aprendizagem e na criação de produtos artísticos e culturais pode residir a base daquilo que mais tarde poderá permitir à criança aprendizagens mais elaboradas. Compreendemos também que do ponto de vista pedagógico a arte e a cultura se apresentam como importantes componentes para promover a aprendizagem significativa para a criança.

Nos encontros para a formação continuada os professores são estimulados a buscar: espaços alternativos para brincar e jogar livremente

com as crianças; desfrutar os elementos da natureza (subir em árvores, sentir o vento, tomar sol, fazer uma horta, ouvir os pássaros, observar as formigas e etc.); materiais diversos para estimular as percepções das crianças, experimentando texturas, cores, formas e cheiros; e espaços de audição musical, de dança, de expressão corporal, de leitura e contação de história.

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

Portanto, consideramos importante ressaltar que a estrutura da Educação Infantil deve ser organizada em âmbito de experiência e eixos de trabalho, respeitando o desenvolvimento da criança como um ser social e integral.

Nesse sentido, são exigidas dos professores posturas pedagógicas que facilitem as oportunidades para as crianças protagonizarem experiências desafiadoras e construtivas a partir de atividades que, entre outras práticas, possam auxiliar no desenvolvimento intelectual, motor, sensorial, imagético e cultural infantil.

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

Diante dessa dedução e especificidade do trabalho com Arte na Educação Infantil concluímos que esta modalidade de ensino requer que os profissionais graduados em Arte tenham conhecimento aprofundado, também, em Educação de uma forma geral e em Psicologia da Educação. Sendo ainda necessário que sejam capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas que de acordo com

Fusari e Ferraz (1993, p. 73): “[...] devem partir dos interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”.

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

Para a Educação Infantil, o professor de Arte precisa estar atento à especificidade presente na relação Arte-Criança-Escola, concentrando seus estudos e esforços nesse sentido. Deve avaliar o alcance de suas intervenções nesse segmento de ensino.

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

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

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

Entretanto ainda há muito que se fazer para que seja dado o real valor à Educação Infantil pública em nosso país. Ações como: aumentar o número de creches, oferecer mais vagas para que um maior número de

crianças seja beneficiado; e democratizar as relações entre os profissionais nessas instituições já seria um bom começo.

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

Em nossa análise entendemos que é necessário, também que dentro da estrutura do sistema educacional brasileiro o professor de Arte em todas as linguagens artísticas (Teatro, Artes visuais, Dança e Música) seja reconhecido como profissional de fundamental importância dentro das instituições de Educação Infantil. Que sejam considerados seus aspectos profissionais e subjetivos, seus saberes pedagógicos e metodológicos para que esses profissionais possam proporcionar experiências estéticas e artísticas às crianças em sua rotina nas creches.

Portanto, é imprescindível que esses profissionais possam desfrutar com as crianças de experiências em outros espaços, outras realidades culturais e artísticas da cidade, como: teatros, salas de cinema, museus, galerias de arte, circos, feiras livres, jardim botânico, livrarias e etc.

Oficinas de jogos teatrais

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

Empregado como objetivo pedagógico na formação continuada dos professores de Arte, o jogo teatral é uma ferramenta educativa para que esses profissionais possam experimentar e se apropriem das diferentes

possibilidades metodológicas, tendo como fundamentação teórica os estudos acerca de seus procedimentos.

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

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

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

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

Para tentar responder a essa pergunta partimos de nossas experiências de 03(três) anos, dentro do Programa de formação continuada oferecida aos professores das creches de João Pessoa.

Sobre a experiência Dewey afirma que: “O ato experiencial não apresenta rigidez fechada e sim vivacidade [...] a experiência ainda inclui a reflexão, que liberta da influência cerceante dos sentidos” (DEWEY, 1979, p. 199).

No pensamento reflexivo proposto por John Dewey a experiência se dá numa dimensão interativa e livre, pensando o mundo e em contato com o mundo, com a cultura e sua dinâmica.

Através das vivências nas oficinas de jogos teatrais pudemos consolidar tarefas e saberes críticos, criativos, reflexivos e transformadores, pela fruição em arte, liberdade e espontaneidade nas brincadeiras e jogos planejados e vivenciados. “Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1979, p. 13-14). Esse pensamento reflexivo foi o que movimentou o processo de idealização e execução nas oficinas.

Nesses encontros os professores receberam textos para estudo e envolveram-se em círculos de debates onde refletiram acerca das leituras e práticas relacionadas ao seu trabalho com as crianças.

Estes professores haviam anteriormente participado de oficinas de contação de histórias, oficinas de brinquedos e brincadeiras tradicionais e oficinas de fantoches, também como parte de sua formação. Todos esses encontros fazem parte do calendário letivo dessa rede municipal de ensino e duram em média 04 (quatro) horas quinzenalmente. O público alvo é um grupo composto por 13 (treze) professores licenciados em Arte e 12 (doze) professores licenciados em Educação Física que ministram aulas nas escolas de Educação Infantil municipal em João Pessoa. A maioria, 90% dos professores são do sexo feminino com idades que variam de 25 a 38 anos.

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

A equipe de formadoras era composta por uma professora de Artes Cênicas que também é especialista em pedagogia e uma professora

de Educação Física. Estas se revezavam ou se integravam em atividades complementares e suplementares que além de dar suporte ao planejamento dos professores do grupo trouxeram reflexões acerca das abordagens teórico-metodológicas da

Todas as atividades propostas contemplam conteúdos que possam dinamizar as aulas desses professores e valorizar o trabalho na creche, que é um espaço escolar ainda pouco conhecido pela comunidade em geral.

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

Os professores de Arte que fizeram parte de nossa pesquisa nos informaram que atendiam a apenas 40 (quarenta) dos 82 (oitenta e dois) CREIs, cumprindo uma carga horária que estava organizada da seguinte forma: 25 (vinte e cinco) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas para atividades com as crianças e 05(cinco) horas destinadas à formação continuada. Cada professor atendia a duas creches, sendo responsável por 10 (dez) turmas com os respectivos diários de classe. No dia a dia da escola, disseram contar com a colaboração de um monitor e/ou um cuidador (caso houvesse alguma criança com necessidades especiais na turma).

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

A rede municipal de ensino de João Pessoa conta com 82 (oitenta e dois) CREIs funcionando regularmente. Nestas creches os diretores são denominados de ‘coordenadores’ e, ao invés de serem escolhidos pela comunidade escolar são indicados pela própria secretaria de educação, assumindo o cargo independentemente de ter ou não formação em gestão escolar. Nesse setor encontramos também muitos prestadores de serviço, ou seja, servidores não concursados que recebem salários inferiores aos funcionários efetivos e não têm estabilidade alguma em seus contratos de trabalho.

Na atual gestão governamental, houve um investimento significativo na Educação Infantil, onde o número de creches de João Pessoa duplicou, porém não foram abertos concursos para os profissionais que atuam nessas escolas.

No grupo de professores de nossa pesquisa todos concordávamos que são muitas as dificuldades a serem superadas na Educação Infantil, pois nessa jornada onde nem sempre as experiências são exitosas ou se completam, nosso encontro no grupo foi uma tentativa de repensar a escola infantil pública que recentemente saiu da postura assistencialista (que se encontrava nos últimos anos quando pertencia à secretaria de ação social), passando com a LDBEN 9394/96 à condição de instituição educativa.

Sobre essa mudança, trata o PME (2015-2025):

Na rede municipal de João Pessoa, somente em 2006, dez anos após a LDBEN, a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) transferiu à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) a responsabilidade das 29 creches, através do Decreto 5.581 de 20 de janeiro de 2006, que determinou o seguinte: art. 1º- Ficam transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social SEDES, para a Secretaria de Educação e Cultura do Município – SE-

DEC, os Centros de Referência de Educação Infantil-CREIs; art. 2º- Este Decreto entra em vigor na data da publicação (JOÃO PESSOA, 2015, p. 13).

Antes desse período em desacordo com a lei não havia obrigação de se contratar professores ou de se promover espaços educativos nas creches. O objetivo dessas instituições era apenas o de abrigar as crianças no período em que seus pais estivessem trabalhando.

Essa transferência das creches para a SEDEC representou uma mudança importantíssima para a Educação Infantil nessa cidade. Porém, dentro dessa nova realidade a escola infantil pública já começa a se desintegrar, sofrendo a crise da pós-modernidade que de acordo com Bondía em sua entrevista publicada na Revista Online Educação (2013), rejeita as formas antigas de educar, mas não substitui por nada palpável em que possamos ancorar nossa ideia do que é educação.

As vivências na oficina de jogos teatrais como modelo de formação continuada também teve como propósito; redimensionar o trabalho dos professores de Arte nas creches municipais; consolidar tarefas e saberes críticos, criativos e reflexivos através da participação nos jogos teatrais; oportunizar momentos de fruição em arte; e experimentar a espontaneidade nas brincadeiras e jogos planejados.

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

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

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

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

Como essa é uma proposta de formação continuada direcionada a professores da disciplina Arte que atuam na rede municipal e pública de ensino em João Pessoa - PB foi importante discutirmos a diversidade cultural e social do entorno das escolas. Esclarecendo que as creches onde esses profissionais atuam se localizam em bairros periféricos com realidades sociais bastante diversas.

Esta discussão nos abre possibilidades de planejar uma educação que leve em conta as dimensões subjetivas do ser humano. Sobre esse aspecto apresentamos leituras a partir das ideias de Edgar Morin em seu livro *Os sete saberes para uma educação do futuro* (2000) onde o autor destaca:

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

Morin propõe que no processo educativo devem ser trabalhadas todas as dimensões humanas sem hierarquização ou fragmentação. O autor compreende o ser humano dentro de sua complexidade como indivíduo que se relaciona com o mundo a partir de aspectos racionais e irracionais, lógicos e desconexos, simbólicos e reais ao mesmo tempo.

Nesse contexto, torna-se inconcebível pensar uma educação que não contemple a sensibilidade e a estética desde a primeira etapa do ensino básico. Acreditamos que a escola tem um papel que deve ir além do lecionar tendo o professor a função primordial de oferecer aos alunos as condições de desenvolver seus olhares, sensibilidades e senso crítico.

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

Nas oficinas foram apresentados os fundamentos dos jogos teatrais e da improvisação embasados nos trabalhos da diretora norte-americana Viola Spolin.

Ingrid Koudela, estudiosa de Teatro e tradutora dos livros de Spolin nos esclarece:

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

Ressaltando que a obra de Spolin destaca-se como principal corrente metodológica do ensino do teatro no cenário nacional e internacional, sendo sua metodologia utilizada na preparação de atores, como também no contexto educacional.

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

Portanto, a metodologia estruturada para a concretização das oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de Artes da Educação Infantil teve como fio condutor a proposta de: jogar, refletir e relacionar as vivências na oficina com a prática do professor na escola.

O Grupo de professores

Em meados de 2012 fomos convidados a fazer parte de um grupo formado por professores das disciplinas Arte e Educação Física, com a

proposta de articular os trabalhos relacionando-os ao ensino da Arte na Educação Infantil.

A partir desse momento passamos a conhecer a realidade escolar vivenciada pelos professores do grupo que se mostraram muito receptivos com a nossa chegada.

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

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

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

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

De acordo com Bondía a escola não é mais um espaço comum onde todos tinham as mesmas oportunidades. Hoje, essa instituição caracteriza-se como um setor contaminado por valores capitalistas, como: o egoísmo, o consumismo e a disputa que estabelece um processo de desagregação dos indivíduos. O autor ainda entende que é preciso: “Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito” (Bondía, 2013). Cabe ao professor ser um dos agentes de mudança na escola, propondo uma tomada de atitude para o enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com a competência do conhecimento, com o profissionalismo ético e com a consciência política.

No entanto observamos que longe de toda a crise que leva a escola pública a ser vista como uma instituição falida, os professores desse grupo caminhavam na contramão do sistema buscando cooperativamente uma forma prazerosa de educar as crianças através da Arte.

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

Outro fator importante é a organização do tempo escolar que nos parece muito bem definido no artigo *Chrónos & Kairós* de Ferreira e Arco-Verde (2001):

[...] o tempo cronológico imposto pelo modelo social e cultural em que vivemos, não pode ser rigoroso, quando pensamos em educação de crianças. É preciso entender que cada criança traz em si, seu tempo pessoal, individual e cultural. A escola infantil não pode privilegiar ou hierarquizar os conhecimentos, atrelando-os a estruturas espaciais e temporais rígidas na Educação Infantil.

Aqui estão compreendidos os cuidados para que de forma alguma sejam fragmentadas as possibilidades de experimentação

das crianças na escola. Também precisa considerar que a rigidez do relógio não faz parte do universo infantil e que cada criança tem seu próprio tempo.

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

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

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

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

Nesse ponto, compartilhávamos com esse grupo de professores um propósito de compreender a educação como sendo incumbência “daquele

que ama a infância e se compromete com a renovação do mundo” como afirma Bondía (2013).

Na formação continuada orientávamos nossa abordagem metodológica trazendo conteúdos que pudessem oferecer oportunidade de uma ação crítico-estética. O intuito era constituir uma dinâmica pedagógica em que os professores se compreendessem sujeitos do processo de aprendizagem juntamente com o aluno.

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

A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental.

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

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

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

Afirma Koudela (1992) com relação ao teatro na educação:

[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integrada os processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 1992, p. 78).

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

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

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

ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO, O JOGO VAI COMEÇAR!

Havia desde o início uma atmosfera de muita empolgação e interesse entre os professores acerca da oficina. Alguns dias antes nós estivemos reunidos para, entre outras ações, acertar os detalhes de como seriam os encontro. Fizemos uma lista de necessidades e recomendações para os dias da oficina como: usar roupas leves, conduzir sua garrafa d'água para não ter que sair da sala muitas vezes e evitar atrasos ou faltas para não comprometer a sequência do trabalho.

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

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

Reiteramos nosso estudo também na proposta acerca do 'essencial para o jogo teatral' que para Spolin são: O Foco, a Instrução e a Avaliação.

Esclarecemos que Spolin ao longo de sua obra nos dá subsídios para compreender que há na proposta do jogo teatral um problema a ser solucionado a partir da improvisação. Para se atingir o objetivo de solucionar o problema, os jogadores (que chamaremos de alunos), assim como o instrutor (que chamaremos de professor) no jogo, terão que estar concentrados no foco.

Ao final do jogo a avaliação visa verificar se o foco foi alcançado e se a instrução foi satisfatória para resolver o problema proposto. Trazendo

essa ideia para o contexto da escola infantil percebemos a responsabilidade do professor ao dar instruções no jogo com crianças, tendo que modelar a intencionalidade de sua voz e de seus sentimentos, controlando a ansiedade para junto com o aluno atingir o objetivo no jogo.

Percebemos que os professores tinham um grande interesse em aplicar alguns jogos com as crianças na escola e tivemos o cuidado de selecionar e adaptar aqueles que se adequassem a esse fim.

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

Jogos de aquecimento para acordar os sentidos

Os jogos iniciais de aquecimento propostos na oficina foram os de integração, objetivando inicialmente deixar cada participante à vontade para improvisar ações que favorecessem a sua expressividade e experimentação da liderança no grupo. Esses são exercícios necessários também, para integrar o grupo, acordar os sentidos e ativar a memória e a criatividade dos participantes.

De acordo com Spolin (1982, p. 53),

[...] aquecimentos regulares são sempre recomendados antes das sessões de oficinas, aquecimentos aquecem, fazem o sangue circular e também são úteis no final de uma sessão de baixa energia para elevar o espírito e revigorar os jogadores.

Entre os jogos de aquecimento existentes escolhemos aqueles que os professores podem adaptar para jogar até com crianças de 02 (dois) e

03 (três) anos. Descreveremos aqui três desses jogos que aplicamos com os professores nesta oficina:

Jogo - Quem roubou meu rabinho!

Iniciamos com o jogo que consiste em prender uma fita (de papel, plástico ou pano) nas costas ou no cós da calça ou saia de cada participante e informar que todos devem proteger seu rabinho, ao mesmo tempo em que caminham ao som de uma música, ocupando espaços na sala e tentando roubar o rabinho dos outros. Quem perde o rabinho pode tentar reavê-lo.

Jogo - Siga o louco!

Este jogo deve iniciar com o professor fazendo o papel de louco. Depois deve pedir aos participantes que formem uma fila indiana. Explicar que todos devem imitar os gestos do louco que estará liderando a fila. Iniciar com movimentos simples, porém jocosos, caminhando ou saltitando e ocupando os espaços da sala. O professor pode dar dicas como, por exemplo: movimento de pernas, braços, agachando, pulando, em câmera lenta, fazendo sons estranhos etc. Todos devem ter a oportunidade de liderar o grupo. Na sequência, o louco diz: '1, 2 e 3, agora é sua vez', e escolhe o novo louco.

Jogo - A apresentação exagerada.

Em pé em um círculo é explicado aos participantes que eles devem dizer seu nome em voz alta acompanhando a apresentação com um gesto feito com os braços que todos devem imitá-lo. Após todos se apresentarem dessa forma será dado novo comando, como por exemplo: a apresentação agora será feita utilizando movimentos de pernas, da cabeça etc. Será solicitado que todos repitam o nome do colega com a mesma entonação de voz e emoção que ele falou.

Explorando o espaço cênico

Começamos a explorar a expressão corporal e facial aproveitando ainda para continuar o aquecimento e estimular a exploração dos espaços. Esses jogos favorecem a criatividade, a expressividade, aguçam as percepções e a imaginação.

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

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

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

Jogo - Vamos à praia?

Informar aos participantes que todos iríamos para uma praia deserta e que não poderíamos levar nada. Como estamos no verão e o sol está causticante teríamos que explorar a praia até encontrar água e abrigo para todos. A regra principal do jogo é não poder falar, nem ficar parado. Iniciamos o jogo dando os comandos (que podem ser em forma de histórias): ‘Todos estão admirados com a beleza da praia’, ‘mas estamos ficando com sede’ e ‘com fome’, ‘a areia está muito quente’, ‘devemos saltitar

para resfriar os pés, ‘correr para o mar e nos banhar’, ‘caminhar e buscar abrigo’, ‘vai anoitecer’, etc. Concluir quando todos estiverem juntos.

Jogo - Bicho de estimação.

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

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

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

Essa habilidade de conduzir o jogo, de instruir as ações no jogo pôde ser vivenciada entre os professores nesta oficina.

Nas discussões após os jogos a palavra respeito esteve muito presente, pois entendemos que para atingir seus objetivos educativos, o jogo deve ser proposto numa atmosfera de respeito e confiança entre quem joga e quem dá as instruções.

Concluimos o primeiro encontro dessa oficina com uma discussão e avaliação do processo vivenciado. Alguns professores demonstraram que iriam adaptar alguns jogos para as suas turmas no CREI.

Como passaríamos uma semana sem nos encontrarmos decidimos conversar sobre os cuidados básicos que devemos ter ao propor jogos às crianças (assunto já discutido na página 26 deste livro), especialmente nos momentos da avaliação.

Ressaltamos que na avaliação após o jogo devem-se evitar comparações com relação ao desempenho dos participantes e julgamentos

como: bom e ruim, certo e errado. Pois se há algo que devemos considerar em nosso trabalho como professores de Arte é a ideia do ‘erro criativo’. Pensamos o ‘erro’ como a fórmula de um novo produto, de uma nova ideia, de um jeito novo de se posicionar no mundo. Isso é um exercício permanente, sendo também um cuidado para não se render às tentações de avaliar o mundo a partir de uma lógica perversa e preconceituosa.

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

Nessa perspectiva, também as crianças têm condições de encontrar saídas para os problemas surgidos em seu cotidiano, desde que sejam respeitadas em seu tempo e em suas limitações.

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

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

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

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

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

Algo que nos chamou muita atenção inicialmente foi o fato de alguns professores anotarem tudo o que acontecia na oficina, como se estivessem com receio de esquecer algum detalhe. Perguntamos qual a razão para fazerem tantos apontamentos, antes e depois de cada jogo, então eles responderam que consideravam tudo aquilo muito importante e que não gostariam de esquecer nenhum detalhe.

Percebemos com o transcorrer das discussões em grupo e das vivências, que houve uma mudança significativa nas narrativas dos professores, que inicialmente eram bastante descritivas. A partir deste momento apareciam, tanto nas suas falas, como nos registros em seus portfólios, com elementos mais críticos e reflexivos, com justificativas das ações descritas e relações com aspectos teóricos e práticos.

Jogos sensoriais

Após o aquecimento vocal e corporal foram executados os jogos de transformação: que são aqueles onde jogamos com o invisível, seja ele um objeto, um personagem, ou um fenômeno da natureza. Jogos como: 'Objeto mágico', 'Futebol com uma bola invisível', 'Assistindo uma televisão imaginária' e 'Cabo de guerra sem corda', foram desenvolvidos pelos professores e aceitos como jogos que estimulam a imaginação, a criatividade e a intuição.

Nesse tipo de jogo o aluno deve mostrar (ou portar) algo invisível com tanta verdade em sua atuação que aquele que observa vai conseguir, através da imaginação, saber do que se trata.

Na sequência, experimentamos alguns jogos sensoriais: que são aqueles que têm por objetivo trabalhar os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), assim como a capacidade de compreender as noções de

ritmo, de proporção, de volume, de simetria, de peso, de espaço etc. Esses jogos atendem um dos objetivos contidos no RCNEI, o qual estabelece que a criança deva ser estimulada a:

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação (BRASIL, 1998, v. 1, p. 63).

Para atingir esses objetivos propusemos que alguns materiais fossem explorados: a caixa de papelão que é um material para ser trabalhado como um espaço de entrar e sair, 'dentro e fora'. Tendo como regra do jogo entrar na Caixa e sair transformado em: animal, objeto, pessoa diferente etc. Iniciar a atividade deixando o aluno explorar as possibilidades da caixa e a partir do início do jogo podem ser acrescentados outros elementos.

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

A corda é também um elemento de união, quando todos são convidados a segurar uma corda sendo conduzido por um líder que puxa o grupo. Cada líder que se sucede estabelece que a corda seja outro elemento, como: uma centopeia, um ônibus, um trem, um peixe etc. Todos devem se comportar como parte integrante do corpo do elemento proposto pelo líder (essa seria uma regra do jogo, mas outras podem ser criadas). É possível também dividir a turma em pequenos grupos, distribuir cordas e deixar que cada grupo assuma uma ação com a corda, pedindo depois que interajam com os demais grupos. Exemplo: o grupo centopeia vai se encontrar e dialogar com o grupo peixe etc.

Nesse contexto, foram executados alguns outros jogos, como descreveremos a seguir:

Jogo - Olhar e ver, ver sem olhar

O instrutor inicia esse jogo pedindo que todos observem bem o espaço onde estão, informando que serão feitas perguntas a respeito de suas observações. Em seguida, organizar um círculo e pedir que fechem os olhos e individualmente descrevam o que mais lhes chamou atenção no espaço da sala. Uma variação seria a mesma proposta percebendo cheiros, sons e sensações.

Jogo - O que é isso?

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

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

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

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

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

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

Outra professora relatou uma atividade com diversas texturas e temperaturas, onde os bebês eram estimulados a experimentar os níveis de calor e frio, áspero e liso, gelatinoso e seco. Como professores da disciplina Arte e atuando na Educação Infantil ainda estamos descobrindo como desenvolver jogos sensoriais com os bebês nas creches, mas esta já é uma ideia que certamente nos inspira a seguir ‘inventando’ outras possibilidades.

Em outro momento um dos professores relatou animadamente ter conseguido brincar de ‘cabra cega’ “[...] com todas as crianças menores, até mesmo as do berçário.” Essa brincadeira consiste em vendar uma criança, sendo que esta terá que alcançar os colegas mesmo sem enxergar.

Para Winnicott (1975, p. 139):

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio

ambiente. O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.

De acordo com o autor a brincadeira favorece à criança um espaço facilitador e saudável para seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Trabalhar com bebês é um desafio e ao mesmo tempo uma grande oportunidade de exercitar a nossa capacidade inventiva e sensível.

Nesse contexto, estamos estimulando constantemente esses professores a registrar seus trabalhos, produzir artigos e ensaios, assim como participar de eventos para socializar seus conhecimentos e descobertas no ensino da Arte na Educação Infantil.

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

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

A cada encontro da formação continuada íamos descobrindo quais jogos eram mais significativos para o grupo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Antes da oficina, as discussões e debates nos nossos encontros giravam muito em torno da desestrutura de algumas escolas e da falta de espaço para o trabalho com Arte. Durante e após a oficina de jogos teatrais os temas se modificaram, retornavam as vezes, mas em menor volume. Agora, as nossas conversas passaram a contemplar temas mais relacionados aos projetos e ações que são realizados nos CREIS. Como dissemos anteriormente: as narrativas tornaram-se mais consistentes e reflexivas.

Jogos colaborativos

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

Jogo - O nó humano

Formar um círculo com todos os alunos de mãos dadas. Orientar cada um para observar bem quem está ao seu lado direito e a seu lado esquerdo e explicar que 'Não pode esquecer, nem trocar!' Pedir ao grupo que solte as mãos e caminhe livremente pela sala procurando cumprimentar pessoas diferentes daquelas que estavam ao seu lado. Depois de um minuto pedir para que parem onde estão e que cada um procure (sem sair do lugar), dar as mãos a quem estava à sua direita e à sua esquerda anteriormente. Quando todos estiverem de mãos dadas, pedir que sem soltar as mãos dos colegas voltem a organizar um círculo no centro da sala. Sugerimos uma variação: em círculo, sem em nenhum momento soltar as mãos descobrir formas diferentes de interagir com os colegas.

Jogo - Uma engrenagem

O professor pede que um dos alunos vá ao centro da sala e faça um movimento qualquer que pode ser acompanhado de um som, os

demais são orientados a complementarem o movimento até que a máquina esteja completa. O jogo termina quando todos já estiverem incluídos e o professor desligar a máquina.

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

Jogo - Blablação

Nessa etapa introduzimos também os jogos de ‘blablação’: que são aqueles jogos onde o diálogo se desenvolve a partir de uma língua estranha. Criamos algumas situações onde os professores teriam que vender um produto usando expressões e entonações variadas, tendo que falar numa língua inventada. Outra sugestão foi: chegar numa cidade estranha e pedir informações utilizando-se do idioma estranho; ou fazer um pronunciamento à nação.

Jogos tradicionais

Acrescentamos também em nossa oficina os jogos tradicionais e as brincadeiras populares para aproximar os participantes das tradições culturais que em nossa percepção são pouco exploradas na escola.

Pedimos que se dividissem em grupos de 03 (três) pessoas para propor uma brincadeira da infância que todos pudessem participar. As brincadeiras cantadas (parlendas e brincadeiras de roda) foram muito exploradas pelos professores que disseram utilizá-las constantemente como ferramentas de aprendizagem por suas características simples, por conter música e alguma ação cênica (um exemplo de parlenda muito

usado pelos professores na creche é ‘marcha soldado’). A exploração desses recursos favorece a aproximação entre o professor e os alunos e humaniza a aprendizagem, pois tais brincadeiras também fazem parte do repertório cultural do professor.

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

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

Após explorarmos as possibilidades com os exercícios e jogos de integração passamos a discutir algumas variantes possíveis de serem executadas com as crianças, de acordo com cada faixa de idade, objetivos, espaços, materiais disponíveis nas escolas e tempo de duração das aulas.

Observamos nesse momento um grande interesse dos professores em trocar ideias e rememorar experiências anteriores vividas com os alunos dentro de propostas similares às vivenciadas na oficina.

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

Esse momento nos remete a Benjamin (2014, p. 102) ao indagar sobre nossas memórias:

Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?

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

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

Pensamos então, como os momentos lúdicos são saudáveis para aliviar as tensões e frustrações da vida adulta, como também para reaproximar os indivíduos de si mesmo, de seus sentimentos e sentidos.

A partir dessa ideia, percebemos a brincadeira ou o jogo (o mesmo sentido a arte) como uma experiência transformadora que desejamos reviver, ou seja vivê-la de novo.

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

O adulto ao narrar uma experiência alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos ‘jogos’ alemães da palavra alemã *Siegen* (brincar representar): repetir o mesmo se-

ria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação da experiência mais comovente em hábito.

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

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

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

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

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

Nas semanas que se seguiram os professores relataram que passaram a aplicar nas creches com os alunos as vivências da oficina, fazendo anotações em seus portfólios a respeito dos detalhes relevantes para serem apresentados e discutidos na roda de debate nos próximos encontros. Também compartilharam fotos e relatos de experiências nas redes sócias.

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

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

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

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

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

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

Para Spolin (2008, p. 111) a essencialidade da cooperação no jogo pode ser compreendida “Quando um jogador percebe que ele ou ela não pode puxar a corda sem alguém para estica-la do outro lado”. Compreendendo aqui, que a autora traz a ideia de parceria e de ação cooperativa que é a essência do grupo no teatro.

Em cena: Se os tubarões fossem homens

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

Jogos como este traz os desafios para a construção da realidade de uma cena a partir dos elementos básicos do teatro, que de acordo

com Spolin, são: a noção de espaço (jogar com foco no Onde?), a noção de presença cênica e de personagem (jogar com foco no Quem?). Sendo também uma boa oportunidade de introduzir na oficina a noção de ação cênica (jogar com foco no O quê?).

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

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

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

No penúltimo encontro para a oficina trouxemos o texto ‘Se os tubarões fossem homens’ de Brecht.

Como não poderia deixar de ser, abriremos um espaço para destacar o autor Bertolt Brecht como dramaturgo que inspirou esse experimento em grupo.

A obra de Brecht como dramaturgo, poeta e encenador está repleta de mensagens que nos levam a uma profunda reflexão sobre o papel da

arte como instrumento para questionar as relações sociais. Sobre esse aspecto diz Fischer (1983, p. 15):

Bertolt Brecht afirma que o efeito da arte para a classe dominante é esconder a luta de classes pela afirmação de uma universalidade da obra de arte. Para Brecht, o que a arte deve é justamente enfatizar a luta de classes e incitá-la.

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

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

Do ponto de vista pedagógico as peças de Brecht assinalam para um caminho de entendimento do indivíduo de seu papel social.

Entre seus escritos destacamos os textos que apresentam o personagem Sr. Keuner. Esses textos que foram produzidos ao longo de 30(trinta) anos de sua vida, segundo consta na nota dos editores e nos relatos de seus comentadores. Estão presentes no livro *Histórias do Sr. Keuner* (2006).

Neste livro são apresentadas 102(cento e duas) pequenas narrativas, onde Brecht leva o leitor a refletir sobre questões como, por exemplo: ideologia, nacionalismo, humanismo, luta de classe entre outros assuntos.

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

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

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

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

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

Se os tubarões fossem homens, naturalmente fariam guerras entre si, para conquistar gaiolas e peixinhos estrangeiros. Nessas guerras eles fariam lutar os seus peixinhos, e lhes ensinariam que há uma enorme diferença

entre eles e os peixinhos dos outros tubarões. Os peixinhos, proclamariam, são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes, e por isso não se podem entender entre si. Cada peixinho que matasse alguns outros na guerra, os inimigos que silenciam em outra língua, seria condecorado com uma pequena medalha de sargaço e receberia uma comenda de herói.

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

Também não faltaria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que a verdadeira vida dos peixinhos começa no paraíso, ou seja, na barriga dos tubarões. Se os tubarões fossem homens também acabaria a ideia de que todos os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tornariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores até poderiam comer os menores. Isso seria agradável para os tubarões, pois eles, mais frequentemente, teriam bocados maiores para comer. E os peixinhos maiores detentores de cargos, cuidariam da ordem interna entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, polícias, construtores de gaiolas, etc.

Em suma, se os tubarões fossem homens haveria uma civilização no mar (BRECHT, 2006, p. 53-54)

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

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

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

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

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

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

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

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

Mészáros em seu ensaio *A educação para além do capital* (2004) afirma que: “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz”. Numa postura de resistência a esses preceitos propostos pelo modelo capitalista e tão bem elucidados por esse autor, podemos trazer para nossas crianças uma proposta educacional contextualizada e reflexiva, distante dos ditames e modismos estabelecidos pelos meios de comunicação de massa, em especial as redes de TV.

Nesse ponto, abrimos um parêntese para uma reflexão sobre o momento de tensão social que vivemos atualmente em nosso país.

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

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

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

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

Essa afirmativa de Duarte Jr. nos leva a refletir sobre o percurso histórico da população brasileira, que quando submetida a governos autoritários e ditatoriais sofreu todo tipo de manipulação em vigorosas propagandas que buscavam justificar a repressão, os crimes contra a humanidade e a impunidade. Nesses períodos as escolas eram consideradas ambientes estratégicos para disseminar essas ideologias de dominação. Para se atingir esse objetivo seria preciso degradar a escola em sua função de educar indivíduos críticos, criativos e sensíveis. Ainda hoje, iniciativas de projetos dessa natureza buscam desqualificar as abordagens humanistas propostas pelos professores na escola pública. Nesse contexto, a disciplina Arte é a primeira atingida com ameaças de extinção, medidas autoritárias e reformas arbitrárias.

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

O autor considera que é a arte enquanto instrumento educativo que pode promover a “liga” entre os aspectos racionais e o saber sensível. Sendo necessário, em nossa compreensão que a escola esteja pautada nos valores éticos e que seja levando em consideração a totalidade dos indivíduos (atores da escola). Isso seguramente proporcionaria aos alunos uma visão

mais criteriosa diante da realidade, podendo vir a serem crianças e jovens que não se deixassem envolver facilmente nas armadilhas consumistas e destrutivas do capital.

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

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

Frente a esse cenário, a formação continuada precisa ir além dos conhecimentos acerca do desenvolvimento científico/metodológico/tecnológico, sendo necessário estar vinculada a uma educação que considere aspectos sensíveis do ser humano.

O professor deve estar com sua percepção e sensibilidade aguçadas, porque lida diretamente em seu trabalho com as múltiplas culturas trazidas pelos alunos e ainda há de se observar a subjetividade das crianças e dos jovens.

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

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

Por ser um texto repleto de imagens e hipóteses, ‘Se os tubarões fossem homens’ motivou a criação de um jogo teatral com os professores

de Arte dentro de sua formação continuada. Essa experiência está descrita e discutida neste trabalho.

Após a leitura do texto, abrimos um debate a partir da pergunta: Quem são os tubarões, para o autor? Ouve-se um momento de silêncio no grupo, então um dos professores pediu que relêssemos o texto.

Como havíamos planejado, exibimos o vídeo que está disponível no Youtube, onde o ator Antônio Abujamra apresenta esse texto de Brecht. Após assistir ao vídeo um debate se desenrolou.

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

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

A experiência

No encontro de encerramento dessa oficina sugerimos aos professores uma experiência diferente. Após alongamentos e aquecimento retornamos ao texto de Brecht e às indagações que suscitou. Então foi sugerido um jogo aos professores. que consistiu em realizar uma improvisação demonstrando a partir do texto ‘Se os tubarões fossem homens’, como são caracterizadas as relações de poder nas escolas onde atuam.

Improvisação 1:

Os professores foram divididos em dois grupos que vamos denominar: G1 e G2. Caracterizou-se um ambiente de escola: eram alunos e (não ficou determinado a idade) esperavam alguém chegar.

Indicamos as duas formadoras para serem as líderes em cada grupo, essas secretamente foram orientadas a agir da seguinte forma:

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

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

A moça continuou questionando a líder sem apoio dos colegas que obedeciam a tudo que a líder mandava: cantaram a canção que ela escolheu, rezaram a oração que ela recitou para eles, escreveram frases elogiosas para ela e juraram obediência. Ao final, a líder do G1 parabenizou a obediência da turma. A plateia formada pelos demais professores não reagiu em nenhum momento.

Optamos por realizar o segundo jogo e avaliarmos os dois juntos ao final, até porque a proposta era gerar um estranhamento entre os dois grupos.

Improvisação 2:

A líder do G2, ao contrário da líder do outro grupo, demonstraria uma postura doce, amável e conduziria o grupo a realizar qualquer tarefa

por mais humilhante que fosse. Com voz suave ela ditaria suas regras, persuadindo o grupo com palavras encorajadoras, afagos e promessas de premiações aos que tivessem os melhores desempenhos.

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

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

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

Nesse jogo, os professores tiveram a oportunidade de perceber fundamentos presentes no contexto da escola que demonstraram ser conflituosos, de difícil aceitação para o adulto e puderam imaginar como é percebido pelas crianças.

Como aponta Spolin (1982, p. 3), “Experenciarmos é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”.

Sendo assim, da problematização trazida com o texto de Brecht, que escolhemos para discutir às relações de poder na escola, desencadeou-se uma experiência onde os professores disseram perceber como em alguns momentos na escola eles também são opressores e em outros oprimidos.

Em seus diálogos puderam expressar livremente sua opinião, reconhecendo seus erros e ressaltando seus valores profissionais espontaneamente.

Quanto a esse aspecto Spolin (1982, p. 4) afirma:

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

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

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

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

Nesse ponto afirma Chauí (2006, p. 14): “As práticas disciplinadoras estabelecem normas de mando e obediência, domínio e sujeição em todas as relações sociais”. A autora aponta para a existência das práticas

disciplinadoras, do castigo e da punibilidade que são as formas comuns de dominação nas relações humanas.

Há em nossos modelos sociais sempre alguém que, de forma arbitrária ou concedida pelo grupo, terá posição de comando e esse deve ser observado para que não ultrapasse os limites do respeito aos direitos humanos.

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

Para os professores pesquisados, os tubarões de Brecht poderiam ser não apenas pessoas ou personalidades, mas também atitudes e comportamentos viciados de autoritarismo que é marca presente na nossa sociedade. Afirmaram que apesar de todos os estudos que realizavam na formação continuada, permaneciam agindo como se acreditassem que havia uma cultura superior, ou seja, que a cultura das crianças deveria ser desprezada para que elas aprendessem: o modo correto de falar, de andar, de comer, de vestir, de rezar, de obedecer etc.

A maioria admitiu reforçar esse comportamento constantemente com seus alunos e que muitas vezes agiam como o líder (G2), com doçura e afabilidade para conseguir implantar seus planejamentos.

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

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

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

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

Numa outra proposta pedimos que demonstrassem como eram quando crianças e como contariam a professora seu final de semana. Esse foi um momento onde todos se recolheram, pareciam pouco à vontade. Lentamente começaram um diálogo e a partir de nossa instrução foram participando. Na avaliação disseram o quanto é difícil se expor, representando a si mesmo. A maioria disse nunca ter sido solicitado a falar em público até 06(seis) anos, outros mostraram como agiam aos 08(oito) ou 09(nove) anos.

Numa breve encenação onde os professores exerceram seus papéis, refletindo posturas e conceitos, falaram de si e do outro, demonstraram perceber que atuam dentro de um contexto social complexo e em constante movimento, o ambiente escolar.

Disseram em seus relatos que compreenderam a responsabilidade de ser ter um posicionamento firme e de constante atenção com as atitudes das crianças, assim como com relação as posturas dos adultos para com essas crianças no CREI.

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

Concordamos que sendo a escola uma instituição que deve dar oportunidade aos indivíduos de trazerem suas culturas e construir uma convivência democrática, torna-se possível mudar as nossas atitudes

e influenciar os demais atores, distanciando-nos assim do modelo de sociedade explicitado no texto de Brecht.

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

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

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

Nessa escola, todos seriam convidados a opinar sobre a gestão, sobre as metodologias adotadas na formação das crianças e sobre o uso dos recursos financeiros recebidos. Também opinariam sobre a atuação dos professores, da equipe pedagógica e sobre a alimentação e os cuidados

recebidos pelas crianças. Até mesmo as crianças teriam o direito de opinar sobre o que gostariam de aprender, sobre a merenda, as brincadeiras e os passeios.

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

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

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

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

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

EPÍLOGO

Verificamos com essa pesquisa que a oficina de jogos teatrais se constituiu numa ação educativa importante, sendo eficiente como ferramenta pedagógica para a formação continuada dos professores de Arte que atuam na Educação Infantil. É uma ação de muita praticidade podendo ser eficiente também para profissionais de outros segmentos e disciplinas.

Apesar de ser uma experiência com uma estrutura bastante simples, esse trabalho nos apontou resultados animadores nas observações, nos relatos e depoimentos dos professores a respeito da repercussão dessa oficina nas suas atuações com as crianças na escola.

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

Esses profissionais apontaram ainda, que a base teórica que lhes foi oferecida dentro desse contexto despertou o desejo de aprofundar suas pesquisas nos campos do Desenvolvimento infantil, dos Jogos dramáticos e do Teatro na educação. Afirmaram ainda ter observado na oficina de jogos teatrais um espaço para a reflexão política e cultural, identificando-se às ideias de Paulo Freire relacionadas a uma “Cultura para a liberdade”. Sobre esse assunto uma professora que entrou no grupo há pouco tempo comentou que em outras formações que já participara, o debate sobre o momento atual, seja político, econômico ou cultural não existia. “Sempre que um assunto assim surgia, logo era interrompido pelo formador com frases como: ‘vamos ao que nos interessa’, ou ‘esse assunto não nos diz respeito’, ou ainda, ‘não vamos sair do foco.’”

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

direto em mediar os conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva de seus alunos.

Os professores em sua maioria disseram ter passado a elaborar planejamentos e estratégias de ensino mais coerentes com os saberes produzidos na formação continuada.

Outro aspecto importante, é que após a realização dessa oficina o jogo dramático foi introduzido como ferramenta pedagógica no planejamento desses professores, destacando que a maioria deles nunca havia pensado nessa proposta.

Compreendemos que a maioria dos professores do grupo demonstrou interesse em continuar participando da formação continuada e que reconheceram a importância dessas atividades em suas práticas educativas. Alguns estão desde o início no grupo, e disseram esperar que houvesse uma continuidade no trabalho, como escreveu um dos professores no questionário de avaliação da formação (2015): “[...], pois é valiosa essa experiência, tanto na educação das crianças, como na nossa, possibilitando que a prática e a teoria caminhem juntas”.

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

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

Espaços de experimentação como este que vivemos se abrirão e se multiplicarão nas redes de ensino, à medida que os professores se posicionam em relação às suas necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. v. III, il. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Atualizada em 19 mar. 2015. 11. ed., 2015. 46 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Atualizada até 03 nov. 2016. Encartada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei da Reforma no Ensino Médio). 13. ed., 45 p. (ISBN: 978-85-402-0567-3)

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

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. **Desafios da educação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Publicado em: 15 maio 2013. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. **O professor ensaísta**. Publicado em: 15 maio 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e>>

filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>. Acesso em: 09 abr. 2015.

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

CANDAU, Vera Maria. **Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos Educação Em Direitos Humanos:** Uma Proposta de Trabalho1. Novameria/PUC-Rio – 1999 Textos da Rede Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

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

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

DEWEY, John. **Como Pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

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

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

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

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

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

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a Criança, e a Educação**. 7. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

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

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

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Intervenção na abertura no **Fórum Mundial de Educação**, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004.

Tradução de T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html#asterisco>.

Acesso em: 09 abr. 2015

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

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

RODRIGUES, Edgar em: **VERVE: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP**. n. 4 (outubro/2003 -). - São Paulo: o Programa, 2003 - Semestral. Disponível em: <<http://www.nu-sol.org/verve/pdf/verve4.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

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

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

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

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

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanêde Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOBRE OS AUTORES

Eliete Fernandes Matias

Mestra em Artes pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Possui graduação em Educação Artística, Especialização em Gestão Escolar pela mesma universidade e Especialização em Supervisão e Orientação Educacional pelas Universidades Integradas de Patos. Atualmente é professora de Arte do ensino básico II da Rede Municipal de Ensino em João Pessoa, onde também atua como apoio pedagógico na Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFPB, Polo João Pessoa. Tem experiência nas áreas de Educação, Arte e Cultura, com ênfase em Assessoria Pedagógica, em Formação continuada para professores da Educação Infantil e em Tecnologia aplicada à Educação.

Paula Alves Barbosa Coelho

Doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Defendeu em 2009 a tese A experiência da Alteridade em Grotowski. Professora adjunta do curso de teatro da Universidade Federal da Paraíba, coordena a linha de Pesquisa Ator e Cena: processos, poéticas e metodologias, do Grupo Teatro Tradição e Contemporaneidade, registrado no CNPq. Mestre e Bacharel em Artes Cênicas com Habilitação em Direção Teatral também pela USP. Professora do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/UFPB. Atriz e encenadora, integra o Coletivo de Teatro Alfenim/PB.

EJ

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2017, utilizando a fonte Minion Pro. Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 90 g/m².

Este livro é resultado do trabalho de dissertação desenvolvido no programa de Mestrado Profissional em Artes – Pro-fartes/ UFPB por Eliete Fernandes Matias, sob a orientação da professora Paula Alves Barbosa Coelho. A partir de um permanente e produtivo diálogo, pesquisadora e orientadora vivenciaram conjuntamente a experiência de definir parâmetros, aprofundar questões imprevistas e práticas cristalizadas até chegarem ao arcabouço final desta obra. Os textos que serviram de base na composição dos capítulos discutem: o jogo e a brincadeira como espaços de construção da identidade da criança, sendo uma necessidade e um direito a ser garantido no ambiente escolar; a formação continuada dos professores de Arte envolvidos na educação de crianças de zero a seis anos nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa/Paraíba, numa visão voltada para a cidadania e a educação estética; as diversas possibilidades educativas presentes nas oficinas pedagógicas como lugar de construção dos saberes individuais e coletivos; e a utilização de jogos teatrais na formação continuada destes profissionais. O aporte teórico utilizado baseou-se no pensamento de autores como Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Edgar Morin e Viola Spolin, entre outros.

ISBN 978-85-237-1293-8



9 788523 71293 8