

UMA PROFESSORA NO PAÍS DAS MARAVILHAS INFANTIS

Anaquel Mattos da Fonseca
Heloise Baurich Vidor

RESUMO: O presente ensaio discorre sobre a educação e a arte e os intentos artísticos em relação a educação infantil. Narra-se as dificuldades de uma professora ao se aventurar em uma proposta artística educativa com suas alunas/os da educação infantil e também os processos emancipatórios dos quais emergiram uma nova visão sobre a arte e sobre as crianças. Neste sentido, o ensaio demonstra a importância de se ter um “objeto comum” entre a professora e as suas pequenas alunas/os, no caso a brincadeira. Demonstra também a importância de se trabalhar de forma lúdica o teatro, apresentando um caminho para a *teatralidade*, conforme propõe Marina Marcondes Machado (2012). Ademais, a trilha do brincar é ilustrada pelas imagens do artista plástico Dim Brinquedim, inspiração para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. O texto faz um diálogo entre a leitura e a reflexão teórica com a vivência de uma professora de escola pública, destacando suas particularidades: acontecimentos, anseios, sonhos e sensações que a escola e a arte proporcionam.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Dim Brinquedim. Teatralidade.

ABSTRACT: This essay expatiates on education and art as well as the artistic attempt in relation to Early Childhood Education. It recounts a teacher's difficulties while venturing on an educational artistic propose with students of Early Childhood Education and also emancipatory processes from which arise a new vision about art and the children. In this regard, the essay shows the importance of having a “common object” between the teacher and her little students, that is in this study, child's play. In addition, it illustrates the importance of working drama in a playful way, bringing forward a direction to *theatricality*, as proposed by Marina Marcondes Machado (2012). Furthermore, the play path is illustrated by visual artist Dim Brinquedim images, inspiration for a pedagogical proposal development. The text brings a dialogue between Reading and theoretical reflection with the experience of a public school teacher, highlighting its features, events, expectations, dreams and sensations that school and art provide.

Keywords: Childhood Education. Play. “Dim Brinquedim”. Theatricality.

1. INTRODUÇÃO

Os saltos, giros, cambalhotas, murmúrios, gritos, choros e risos preenchem o espaço da sala de aula. As cores e os sons do grande mundo infantil foram se tornando intimidadores para professora que tinha por ideal promover o ensino da arte. Apresentar a arte de forma genuína no contexto escolar sempre foi uma convicção em sua vida, pois em seu contexto educacional a arte nunca ocupara um lugar de apreço. A paixão pelo mundo artístico desde tenra idade fez com que ela estabelecesse contato com as artes. O que lhe intrigava no âmbito escolar era o fato de que nada do mundo artístico era exposto nas aulas de arte. Foi neste contexto de paixão, curiosidade e convicção que ela optou por estudar arte e enfim poder proporcionar a suas futuras alunas/os o que não lhe fora oportunizado no ambiente escolar. A escolha pela educação é um ideário de vida, pois ela acredita que é um dos poucos caminhos para humanidade se tornar mais justa. A jovem professora concorda com Freire (2000, p. 67) quando diz que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A educadora, utópica e idealista, parte da ideia de oportunizar a suas alunas/os experiências relacionadas ao mundo da arte. O seu objetivo é lhes apresentar um leque de

possibilidades, sensibilidades, expressões e oportunidades de criação. Construir essa ponte entre a sala de aula e mundo artístico, no entanto, é um desafio em um ambiente de trabalho, espaço em que a aula de arte esteve por muito tempo associada a desenhos livres. A realidade das escolas públicas é precária, isto não é novidade, porém era isso que a instigava a realizar *proposições* (CELESTE, 2011). *Proposições* são um convite, por parte da professora, à criação a partir de práticas artísticas que produzem sentidos nos aprendizes. “Somos também propositores quando lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber...” (CELESTE, 2011, p.314).

Os primeiros contatos dela com as alunas/os do ensino fundamental e médio foram desafiadores. Eles não estavam interessados nas experiências que o mundo artístico poderia lhes apresentar, nas *proposições* artísticas que a professora estava expondo. Em sua maioria estavam sobrecarregados com problemas familiares, econômicos e amorosos. Rapidamente, o desafio em encontrar uma estratégia para tornar as aulas de arte mais interessante para as alunas/os tornou-se um estímulo para a mesma.

O ideário da arte e da educação aos poucos foi tomando forma para ela, mesmo que não em um modelo exato, afinal, cada aluna/o é singular, assim como cada turma e cada escola. É nos passos diários que se faz o caminho, assim como nas experiências promovidas através da arte e da educação. Larrosa e Kohan (2005) ao apresentarem a coleção *Educação: experiência e sentido*, ressaltam a importância de ampliar a maneira de pensar educação, e de se libertar de certas verdades quando afirmam:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, apud RANCIÈRE, 2005).

Pequenas mudanças começaram a acontecer na relação das alunas/os com a arte, assim como entre a professora e as turmas. Os fluxos dessas mudanças processuais traziam a sensação de que as *proposições* e as mediações artísticas realizadas juntamente com as alunas/os haviam encontrado um espaço no ambiente escolar.

A estrada de uma educadora tem seus percursos, e não foi diferente para a jovem professora. Até o presente momento suas experiências no âmbito escolar tinham se mostrado desafiadoras, porém animadoras. O seu lugar no campo educacional, até então, era como professora temporária. Mas o trajeto profissional reservava a ela uma nova etapa, ao ser aprovada em um concurso público mudanças significativas ocorreram.

A principal mudança foi em relação à faixa etária de suas alunas/os. O caminho trilhado até o momento, com estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, ficou para trás, assim como a lembrança de uma experiência animadora, ao se tratar das relações estabelecidas entre alunas/os, a arte e a jovem professora. O novo horizonte que ela tinha perante si eram suas novas e desconhecidas alunas/os da educação infantil.

O até então o colorido e divertido mundo da educação infantil, que era visto apenas de longe por ela, passara a ser seu novo ambiente de *proposições* artísticas. As cores foram se diluindo, a cada tentativa de propor um contato dos pequenos com a arte, pois para eles nenhum dos artistas ou das propostas apresentadas pela professora fazia sentido, assim como no início, com os estudantes maiores. O que eles queriam era brincar, se aventurar no mundo mágico da imaginação. A professora *propositora* passou a ser uma espectadora acuada, não conseguia vislumbrar possibilidades de propor experiências artísticas àqueles/as pequenos/as. Desta forma, a sensação de fracasso e incompetência encobriram seus os ideais.

Ao refletir sobre os estudos realizados a respeito do conceito de experiência a professora, nota-se que a experiência estética dá sentido àquilo que não se sabe, e que continua a não saber, torna-se então um “não-saber” experimentado. No entanto, ela estabelece significados a esses não saberes. A presença do não-saber pairava sobre a professora, a pergunta de como dar sentido a esse não saber a assolava, pois amava a sua matéria, mas não sabia como apresentá-la a suas pequenas alunas/os. O temor de tornar-se uma professora egoísta permanecia sobre seus pensamentos ao lembrar do romance filosófico *Um Trem para Lisboa* (2013), em que se descreve a relação de um professor com sua matéria:

A primeira aula da tarde era de grego. O professor era o diretor, o antecessor de Kāgi. Ele tinha a mais primorosa caligrafia grega que se podia imaginar, desenhava as letras, principalmente as de traços arredondados, como o ômega ou o teta ou o traço do *eta* que descreve um movimento para baixo. Ele amava a língua grega. “Mas ama-a de um jeito errado”, pensava Gregorius no fundo da sala de aula. (MERCIER, 2014, P.31).

A inquietação de amar a arte de um “jeito errado” se fazia presente, pois para aquelas alunas/os a professora parecia não ser capaz de ensinar nada. A ideia errônea e enraizada de que o/a professor/a precisa, como alerta Rancière (2005), explicar tudo a/o aluna/o e que esse/a não aprende sem explicações, acabou limitando a visão da jovem professora, assim como as *proposições* artísticas feitas para suas alunas/os, pois propor é um convite à arte, e não precisa ser explicado.

Naquele momento, ela não conseguia vislumbrar que a conexão entre a arte e as crianças não se limita apenas a explicações. Mas um dia, uma sábia professora da educação infantil diz a ela: “o tempo dos pequenos é diferente, a escola está errada, nós estamos errados, a criança precisa de tempo e espaço para brincar, lembre-se criança aprende brincando”. Há momentos que se faz necessário direcionar o olhar e rever conceitos, pois amar é mudar as coisas. Contudo, naquele momento o “amor por sua matéria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017) não estabeleceu pontes com as suas pequenas alunas/os. O que lhe restava então era perceber que elas/es eram os autores daquela história e ela seria então uma espectadora.

A postura de espectadora não significava que ela não participaria daquele processo, pois o teatro contemporâneo traz consigo a característica de que o espectador é, também, parte da obra. O espectador e os atores, juntos, constroem uma experiência real com a obra, um trabalho em processo, uma criação coletiva que está em um contínuo movimento. A experiência com a teatralidade contemporânea e a experiência educacional só encontram coerência se forem compartilhadas. E nessa partilha, a força, a presença, a intensidade e o significado são muito mais importantes que a ação de repassar uma informação, seja por meio de uma representação, como no caso do teatro, seja através de um “conteúdo” na sala de aula.

O novo lugar que a arte educadora passou a ocupar fez com que ela observasse novas perspectivas. A arte pode ser sentida de várias maneiras, então porque não ser trabalhada de diversas formas? Assim como na obra de Rancière (2005) – a história do mestre ignorante que não sabia holandês, mas se aventurou a ensinar francês aos holandeses e aprender holandês com eles através de algo que achou comum a ele e a seus alunos, uma obra de Telêmaco bilíngue – a professora se desafiou a achar algo comum entre ela, as crianças e a arte.

2. UM NOVO OLHAR

O tecido marrom cobria-lhe o corpo, uma nuvem verde, a cabeça e o barulho que se agigantava quando todos os olhares pareciam se voltar para si. Aos seus olhos alguns colegas estavam eufóricos, saltitantes, sorrindo e acenando para todos que ali estavam. Outros estavam

estagnados assim como ele. Só o que ele conseguia lembrar era das palavras proferidas por uma professora, antes de subir ao palco: “Faça como ensaiamos, certinho e ‘bonitinho’”. Nada daquilo fazia sentido para ele, nem a roupa que vestia, nem a história que estava representando. Mas afinal era só mais um dia de “teatro” na escola, e tudo o que ele pensava era: “quando isso vai acabar?”. Para o menino aqueles eram minutos que duravam uma eternidade.

Assim ocorria em cada data comemorativa, quando as/os professoras/es decidiam realizar trabalhos teatrais na escola junto à educação infantil. A jovem professora, em seu novo “posto” de observadora, percebeu de longe a reação do menino, e estendeu o seu olhar às demais crianças nesta situação específica. Foi então que percebeu que o contato entre a arte teatral e as alunas/os da educação infantil era várias coisas, menos um momento de experiência artística. Ao contrário, quando se comentava em fazer teatro nos anos posteriores à educação infantil a repulsa era imensa, a primeira frase que se escutava da turma era: “eu não serei a árvore”. Foi então que ela se propôs a apresentar uma outra perspectiva dessa arte às suas alunas/os, procurando desconstruir a ideia de que o trabalho com teatro na educação infantil é algo condicionado a ensaios maçantes para apresentações em datas comemorativas.

A partir deste momento foi que ela percebeu que antes de pensar em *proposições* artísticas era necessário ir ao encontro da criança que ali estava e, compreender seu ponto de vista, seu espaço e seu tempo, sua maneira pulsante de ser e viver no mundo. Neste ato de ir ao encontro da criança, ela percebeu que ser “somente” uma *professora propositora*, como era até então, não era o suficiente para o cenário da educação infantil daquele local, pois, as crianças e esta nova possibilidade de experiência lhe pediam mais, mais atenção e intensidade.

Tal momento foi um ponto de partida para os processos de construção que estavam por vir. A jovem professora precisou se redescobrir e se reinventar, o caminho já não era solitário, mas sim construído em parceria com suas pequenas alunas/os. Os seus passos por esta estrada de observação das crianças possibilitaram que ela fosse ao encontro de sua própria criança.

Nesse retorno ela notou que aquela menina espoleta de cabelos encaracolados, sempre soltos ao vento, a cada pulo de suas peripécias, não se fazia presente na professora que ela tinha se tornado. Foi necessário ir em busca dessa criança perdida, para poder se conectar com suas alunas/o. Bachelard afirma que: “Assim, como fogo esquecido, uma infância sempre pode acender-se novamente dentro de nós” (BACHELARD, 1999. P.74).

Essa infância nunca a deixou, a menina espoleta de cabelos encaracolados apenas estava esquecida em seus afazeres diários. Existe dentro de todos, como aponta Bachelard (1999), uma “criança cósmica”, aquela que vive seus devaneios, mas se conecta com o mundo. O autor pontua que essa criança permanece conosco e as pequenas alunas/os daquela professora foram pontes para que ela saísse de seu comodismo e encontrasse sua “menina cósmica”.

A partir da descoberta dessa menina, a jovem professora continuou a trilhar seus passos rumo ao seu ideário de arte e educação. Assim, percebeu que não encontrava apenas a sua menina, mas também uma outra face da educadora que estava por vir, uma educadora que precisaria ir além de lançar *proposições* para suas alunas/os, que estaria disposta a variar suas ações, procurando conhecer a si mesma.

A professora então encontra o conceito de *agachamento* de Machado (2015), definido como: “agachar-se é ir ao chão, onde a criança está”. Ela então se propôs ao ato performativo de se agachar, o que lhe proporcionou o autoconhecimento. A partir de então pode desenhar uma professora que coloca seu corpo à disposição e que vai ao encontro das crianças. Foi esse o início do processo de entendimento do que é ser uma *professora performer*.

Esse ato de ir ao chão fez com que ela percebesse como é importante preservar e valorizar o olhar das crianças sobre o mundo e o quanto a escola precisa ouvi-las, dar-lhes tempo e espaço para se expressarem. Ela compreendeu, portanto, o valor de respeitar o brincar das crianças na aula de arte. O brincar é um âmbito artístico já habitado por suas alunas/os. A

professora, no entanto, precisou se dispor ao ato performativo de se agachar para poder caminhar junto as alunas/os neste âmbito.

Machado (2015, p. 58) sinaliza “Se é em movimento que a criança pequena pensa, vive, fala, cala, será em movimento que ela nos dirá sobre si...”. A partir do momento que a professora voltou seu olhar aos movimentos das crianças emergiu um “objeto comum” a ambos, o brincar. Essa ação que vincula as crianças, a arte e a professora, já era apresentada pelas crianças desde o primeiro encontro, porém ela em sua pedagogia limitada não conseguiu perceber que o brincar é um campo artístico a ser explorado e potencializado nas aulas de arte.

3. O BRINCAR E A ARTE

Ao ser direcionada por suas alunas/os ao brincar, a professora percebeu a necessidade de aprofundar seus conceitos sobre esta ação. Ao abrir espaço para este novo ato em seu cotidiano pedagógico foi em busca de se aprofundar sobre o mesmo. Nesta busca um dos primeiros pontos que chamou sua atenção é a origem da palavra brincar, que segundo o Dicionário Etimológico (2008) vem do latim: *vinculum*, que significa laço e algema, sendo uma derivação do verbo *vincire*, isto é, prender, seduzir e encantar. O verbo brincar é sinônimo de divertir-se e tem origem no *vinculum*.

O caminho do brincar é repleto de imaginação, fazendo com que as crianças se aventurem e criem diversos modos de fazê-lo. Esse ato se apresenta de diferentes formas e pode ser realizado em grupo ou individual, com objetos ou sem. Abre-se um grande leque de possibilidades, portanto, objetivando delimitar seus métodos de abordagem optou seguir a proposta apresentada por Piorski (2016) onde o brincar é encarado enquanto uma interação com o ambiente através da água, ar, fogo e chão.

Segundo esse autor, o brincar com a água é o momento que a imaginação é inundada, com o ar, é onde ela pode ser subjetiva e volátil, já o brincar com o chão é uma forma de estar inserido no mundo e, com o fogo, é o modo com que se tem contato com o corpo tátil, promovendo um enraizamento. Aliás, toda criança é capaz de brincar sem um brinquedo específico, pois sua imaginação faz com que ela transforme qualquer coisa em brinquedo.

A ação da criança de transformar qualquer coisa em brinquedo apresenta seu poder criativo, trata-se do lugar que ela é capaz de construir. Essa ação de materialização é nomeada por Piorski (2016) artesanaria, dado que os brinquedos construídos pelas próprias crianças.

A compressão do brincar como algo criador de laços fez com que a professora promovesse, junto a suas alunas/os, um espaço poético para esse ato. Foi então que, em uma das suas buscas pelo brincar, ela encontrou uma grande inspiração para que este ato pudesse ganhar tempo e espaço no cotidiano escolar das crianças. A inspiração veio da produção artística de Dim Brinquedim.

Dim Brinquedim é um artista brincante que nunca abandonou seu brincar, ao contrário, ele continua com suas “danações” de menino. Suas brincadeiras se transformaram em um grande acervo plástico que motiva seu público a preservação deste ato tão simples e tão potente na vida do ser humano. Foi a partir da produção artística de Dim Brinquedim que a professora se desafiou a resgatar tempo e espaço para essa ação em suas aulas de arte. Ao observar suas alunas/os brincando, ela pôde perceber a potência de experiência e criação artística que existe neste momento. Nesse tempo, percebeu ainda que poderia possibilitar a interface do brincar com a *teatralidade*.

Os impasses do trabalho com as alunas/os da educação infantil e o campo teatral, que eram um problema na comunidade escolar local, poderiam ter encontrado um desfecho na ação da criança de brincar. Este ato torna-se assim um lugar para as manifestações de suas estéticas pessoais, promovendo uma ação espontânea e criativa das crianças e afastando a ideia errônea de que seu modo de ser e estar no mundo não devem ser levados em conta quando se trata do

trabalho no campo teatral. Logo, o que a jovem professora experienciou foi o início de pequenas rupturas na forma de se trabalhar a arte teatral com as crianças da educação infantil, movimento que desencadeou o desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

4. A ABORDAGEM ESPIRAL E A CRIANÇA BRINCANTE

O movimento de ir em direção às crianças e ao “objeto comum” fez com que a jovem professora percebesse que uma nova abordagem educacional estava sendo estabelecida. Tal abordagem foi definida por Machado (2012) enquanto uma abordagem espiral, sendo esse um caminho que desenvolve uma parceria de trabalho com a criança a partir do seu universo e de suas ações diárias.

A abordagem espiral apresenta um âmbito artístico a ser habitado. No entanto, para que este habitar possa vir a ocorrer no ambiente escolar, a criança necessita de um parceiro, um *professor/a performer*. Nesse sentido, a educadora continuava a trilhar seu caminho rumo a se tornar uma *professora performer*, disposta a realizar a pluralidade de papéis sociais que são pertinentes ao lugar que ela ocupa.

Ao compreender seu lugar de *professora performer*, ela percebeu que estava ali, sim, para propor às crianças, mas também para observá-las e acompanhá-las em seus atos e assim construir junto a elas um caminho de criação. As crianças são protagonistas no seu dia-a-dia, e para continuar sendo autoras de suas ações elas precisam de tempo e espaço no ambiente escolar para demonstrar seus processos.

O que a professora compreendeu, através de Machado, é que a abordagem espiral é uma forma brincante de se trabalhar o ensino da arte – típico da arte contemporânea. Espaço onde se trabalha as quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) de forma integrada, possibilitando que se tornem uma só, de modo que as experiências artísticas possam ser abordadas retomando a discussão sobre criação, expressão e improvisação.

Machado aponta que a criança é um ator social e protagonista, classificado como *criança performer*, sujeito este que tem no mundo um grande ateliê de vivência e criações. A abordagem da autora valoriza os processos infantis, alguns nomeiam tal proposta de *work in process*/trabalho em processo. O que fez com que a professora notasse que, o trabalho em processo muitas vezes não ocorre no âmbito escolar pelo fato de que algumas instituições de ensino estão presas em gerar resultados para as datas comemorativas, entre outros fatores.

A abordagem espiral mostrou a ela que era necessário levar em conta a visão da aluna/o. Mas como se faz isso? É necessário um adulto interessado em ensinar arte e que reconheça que o saber não está apenas na professora e sim na relação entre as alunas/os e a professora. Assim, através do brincar ela visualizou como poderia colocar em prática uma abordagem que valoriza os conhecimentos prévios das crianças sobre a arte, considerando seus modos de vida e a comunidade a que pertencem.

A professora encontrou, em sua experiência pedagógica, os quatros eixos apresentados por Machado: a *teatralidade*, *corporalidade*, *espacialidade* e *musicalidade*. Esses eixos são o fluxo de criação e a relação entre as alunas/os com sua professora, os quais se unem em um ato performativo. Esse ato performativo é uma maneira de ensinar arte, própria da arte contemporânea.

O âmbito da *corporalidade*, da *espacialidade*, da *musicalidade* e da *teatralidade*, são conceituados por Machado (2012) sendo, a *corporalidade* um corpo total que pode se fragmentar. A *espacialidade* consiste em um ser móvel, polimorfo e plástico. A *musicalidade* se trata de um ser sonoro com capacidade de sons e silêncio. E, por fim, a *teatralidade* aborda um ser que emprega nas ações cotidianas o ato de ver e trabalha o corpo e a voz de forma brincante.

A jovem professora notou que era preciso estar atenta e intensa para acompanhar as ações das suas alunas/os. Ademais, compreendeu que era no brincar que as crianças se mostravam e que este era o lugar onde a abordagem espiral encontrava espaço para ser desenvolvida.

5. UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A CRIAÇÃO DE UM CAMINHO CÊNICO

Como citado anteriormente, a proposta pedagógica que a professora desenvolveu em parceria com suas alunas/os teve como inspiração quatro imagens do artista plástico Dim Brinquedim: *Biana na Lua*, *Olhando as Pipas*, *Voo e Festejando a Chuva*. Suas imagens serviram como ponto de partida para cada uma das ações desenvolvidas na proposta.

Através da proposta pedagógica, ela tinha o objetivo de resgatar o tempo e o espaço do brincar nas aulas de arte. E a partir deste lugar promover um encontro com a *teatralidade*, encontro conduzido pelas crianças que tornaram a proposta pedagógica um trabalho em processo através de suas estéticas pessoais.

O caminho de trabalhar arte na educação infantil, que era tão incerto aos olhos da jovem professora, começou a se tornar um caminho mais leve e divertido a partir do momento que ela se dispôs a ir ao encontro das suas alunas/os. Este caminho, marcado pela proposta pedagógica, trilhou etapas que trouxeram grandes desafios e aprendizados.

A primeira etapa foi o resgate das brincadeiras. A produção artística de Dim Brinquedim e a observação da comunidade local direcionaram a professora para brincadeiras populares que estavam esquecidas no ambiente escolar. A Amarelinha, a Pipa, o Pular Corda e as Bolas de Sabão Gigante foram espaços de desenvolvimento de um caminho brincante para *teatralidade*.

A Amarelinha foi a brincadeira que iniciou as práticas pedagógicas da proposta. Ela foi plotada no chão da sala de aula, de modo que as crianças tivessem acesso diário a ela, montada com as imagens de Dim Brinquedim. As imagens despertaram a curiosidade das crianças, que realizaram diversas perguntas sobre a mesma. Depois da Amarelinha as crianças foram convidadas a participar do Jogo dos Sons¹, quando brincaram com seus corpos, escutaram os sons diversos da sala de aula e criaram inúmeras histórias de faz de conta. Todos que estavam ali presentes tiveram um momento de vivenciar a *teatralidade* e a *musicalidade* na proposta.

A escola se situa próxima à praia, o que possibilitou uma caminhada até o local para brincar de soltar pipas, dia em que as crianças estavam eufóricas, haja vista que era a primeira vez que todas iriam brincar de soltar pipas. Ao chegarem na praia foi aquela diversão. Correram pela areia, sentiram a brisa do mar e foram soltar suas pipas, todos tiveram êxito na brincadeira o que fez daquele momento um instante de realizações pessoais e coletivas.

Em sequência, a brincadeira de Bolas de Sabão Gigantes foi um momento mágico para as crianças. Elas se encantavam a cada bola de sabão que surgia e interagiam com elas colocando seus corpos em atos performativos, entrando em contato com o brinquedo e a compondo a visualidade das bolhas de sabão gigantescas e com traços coloridos.

Os caminhos do brincar levaram as crianças a um espaço de criação. E através dos brinquedos não-estruturados elas tiveram a oportunidade de expor suas estéticas pessoais. A *espacialidade* foi vislumbrada quando as crianças transformaram os brinquedos não-estruturados (embalagens plásticas) em dinossauros, foguetes e aviões. E a partir destes objetos desenvolveram histórias que foram contadas através dos seus gestos, corpos e vozes, apresentando assim, a seu modo, a ideia da *teatralidade*.

As crianças colocaram nos brinquedos suas histórias e interagiram com eles de forma genuína. Logo, esses brinquedos se tornaram, de fato, material das aulas de arte nas quais diversas formas de trabalhar arte emergiram do mesmo.

¹ Nome dado pela professora ao jogo criado por ela, que convidava as crianças a brincarem com seu corpo.

As brincadeiras deram espaço para que as crianças trabalhassem seu corpo e voz de forma brincante, desse modo, a professora visualizou os âmbitos artísticos que Machado propõem em sua abordagem espiral. Ela então passou a vivenciar a transformação da experiência, o que a fez se libertar de antigas abordagens utilizadas em suas aulas. Assim, pôde vislumbrar para algo além do que ela era até então, uma construção que se deu na troca entre a educadora e suas pequenas alunas/os.

O brincar se tornou território das aulas de arte, não apenas para as alunas/os, mas, também para a menina de cabelos encaracolados, que a professora resgatou a partir do momento que se dispôs a um ato performativo junto a suas parceiras de arte e educação, suas alunas/os. Além disso, a *teatralidade* encontrou espaço no brincar das crianças, as quais são performer por natureza.

As crianças se mostraram mais uma vez como autoras desta história, pois a professora em vários momentos se perguntava se seriam capazes de chegar aos âmbitos artísticos da abordagem espiral. Elas, no entanto, também conduziram os caminhos da proposta pedagógica, pois suas brincadeiras refletem seu mundo e suas estéticas pessoais que, por sua vez, constroem um belo caminho de habitação artística. Desta forma, a brincadeira fez com que a professora junto com suas alunas/os habitasse os âmbitos artísticos da *teatralidade*, *corporalidade*, *espacialidade* e *musicalidade*.

As brincadeiras fizeram com que a professora percebesse como seu caminho profissional e pessoal se tornou muito mais rico com a presença da educação infantil. Tudo isso a fez notar que ser uma *professora performer* está ligado a ser uma professora que se desafia a ir além dos empecilhos estruturais e dos clichês que são impostos ao ambiente escolar. Afinal, possibilitar tempo e espaço para o brincar, como um território de potência artística, é ir além das quatro paredes da sala de aula, é agachar-se em direção das suas alunas/os em um ato de disposição, atenção e intenção.

6. PROFESSORA PERFORMER E O ATO TRANSGRESSOR

A jovem professora reflete sobre seu ofício e seu papel, o que a faz lembrar das descrições realizadas por Masschelein e Simons em seu livro: *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2017). A figura do professor/a, para os autores, é aquela que não tem em seu trabalho a esfera da produtividade, e sim explora junto aos estudantes o *tempo livre* para o estudo.

Masschelein e Simons apresentam o conceito de *tempo livre* partindo da tradução da palavra Grega *Skholé*, cuja tradução mais usual é: tempo livre. Esse tempo não é relativo à realização de algo, mas se trata de um *tempo livre* para o estudo e para suas práticas, tempo que é oferecido a todos sem distinção de classe ou habilidades naturais. O *tempo livre* promovido pela escola, segundo os autores, oportuniza aos seus estudantes um lugar onde eles podem sair de sua zona de conhecimento pré-estabelecidos e irem em direção a situações de renovação e superação, transformando o conhecimento e as habilidades em bens comuns.

Essa perspectiva fez com que a professora comparasse seu trabalho com o de um artesão, afinal, trata-se de algo realizado sem muitos recursos, mas com toda a atenção que um trabalho manual e singular exige. Tanto o artesão quanto o professor/a não trabalham com um objetivo de produção de massa. E o segundo tem por objetivo apresentar as alunas/os uma *suspensão* temporária.

O conceito de *suspensão* apresentado por Masschelein e Simions expõe a ideia de deixar de fora, por um tempo, todas as expectativas que são colocadas sobre os estudantes. A escola oportuniza aos estudantes uma *suspensão* temporária, onde os mesmos podem deixar de lado as perspectivas colocadas sobre elas/es. Assim passam a ser, por instantes, apenas uma aluna/o que podem vislumbrar novas perspectiva sobre o mundo. Ao compreender o conceito de

suspensão, a professora faz um paralelo desse com a arte, a qual também promove esta *suspensão* quando as alunas/os ouvem uma música, observam uma imagem ou quando brincam e concretizam, por seus atos performativos, o mundo de faz de conta.

O professor/a tem o importante papel de oportunizar as alunas/os a *suspensão*, porém, para que isso ocorra, o mesmo necessita também se *suspender*, de modo a não impor as alunas/os suas expectativas. Os autores apresentam a figura do/da professor/a como a de um escravo livre, ele/a é livre para promover ao estudante a suspensão. No entanto, ele/a paga um preço por essa liberdade, preço esse que está em combater o seu egoísmo e pedantismo quando se trata da relação com os alunos/as e sua matéria. Além disso, o/a professor/a gera na sociedade medo e ciúme, porque ele/a é um dos responsáveis de apresentar aos estudantes essa suspensão, que por sua vez, promove mudanças na forma com que os estudantes olham o mundo.

A relação que o/a professor/a estabelece com o mundo está associada à sua disposição de apresentar, de tornar público, de criar interesse e de estimular as crianças. Isso faz, segundo os autores belgas, com que a sociedade e as próprias estruturas educacionais queiram *domar* o professor/a, pois ele/a é uma das figuras que pode tornar a escola um lugar de acontecimentos.

Esses papéis atribuídos aos professores/as fizeram com que a jovem professora vislumbresse a proposta pedagógica enquanto experiência, que para Larrosa (2015), experiência é aquilo que nos atravessa. Assim, esses momentos vivenciados junto a suas pequenas alunas/os promoveram na professora experiências que deixaram marcas.

As experiências vivenciadas por ela construíram um caminho em direção à *professora performer* que ela estava caminhando para ser. Afinal, ao caminhar em direção às crianças que são performers por natureza, ela também encontrou um lugar muito especial, o de ser, como aponta Machado (2015), um par relacional de suas alunas/os.

A compreensão do seu papel fez com a professora caminhasse para a valorização das ações da criança, esse movimento a fez construir pontes para a compreensão do enorme potencial da cultura da criança. Assim, para se tornar uma *professora performer* ela precisou percorrer caminhos de mudança em suas atitudes cotidianas. A arte-educadora continuou sua busca por mudanças, e encontrou mais uma vez nas palavras Machado (2010) passos que a levariam em direção à *criança performer*, dando assim forma à professora em construção.

Nessa empreitada, o primeiro passo trata de se desfazer os fundamentos estabelecidos sobre a criança, e a partir de então, buscar novas ações da professora para serem estudadas. O segundo passo trata de apresentar às crianças o mundo em pequenas porções, permitindo que suas biografias se manifestem através de seus atos performativos. O terceiro passo aponta para estabelecer um olhar positivo sobre os atos performativos da criança, aqui o professor/a precisa ser um leitor da *corporalidade* infantil. E esse ato de leitura exige do professor/a um olhar sensível, inteligente e “total”. O quarto passo se refere ao registro das ações das crianças, o que Machado chama de inventariar, perceber, ler, listar e registrar em palavras as ações das crianças.

O quinto passo consiste em um exercício por parte do professor/a, que a partir do momento que lê as ações das crianças, entende que essas ações são imaginativas, e que, portanto, é imprescindível lê-las de forma imaginante. O sexto passo se refere a promover situações relacionais, oportunizando o espaço do “entre”. Esse espaço se refere à troca de experiências entre o professor/a e as crianças, bem como entre as próprias crianças e entre elas e o mundo.

O sétimo passo procura ofertar às crianças um espaço de experiência estética, onde elas podem aprofundar suas vivências artísticas, sem o compromisso de ter algo para ser apresentado, aqui o trabalho em processo é vivenciado. O oitavo passo compreende a educação infantil como um novo campo, um lugar fértil para que as *antiestruturas*² sejam estabelecidas.

² A autora se remete ao conceito de Victor Turner (1974) em “O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura”.

O nono passo é se debruçar sobre os eixos que estruturam a cultura de infância, a interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Esse passo coloca o professor/a em um campo muito pertinente de pesquisa, pois aqui a criança fala por seus modos de vida. O décimo passo são as reflexões e as referências que o professor/a constrói no seu próprio caminho de desconstrução e renovação, sobre as leituras que ele realiza a respeito dos modos de vida da criança.

A jovem professora percebe que os dez passos apontados por Machado, fizeram-se presentes em seu caminho. Ao ir ao encontro da criança através de um ato performativo de se agachar, ela encontrou maneiras de construir a *professora performer* que é o par das *crianças performers*. A partir de então ela apresentou às crianças, pequenas doses do mundo das artes, através das brincadeiras, dos atos performativos e da poética visual.

Assim seu olhar tomou uma nova direção com relação às ações das crianças, as quais ela passou a ver como lugar de potência artística. Esses movimentos levaram a jovem professora a registrar as ações das crianças, que se tornaram um material pedagógico. As ações das crianças são vistas pela perspectiva imaginativa por parte dela, o que a fez promover junto a suas alunas/os diversos momentos de brincadeiras que promoveram a relação dos mesmos com o mundo que os cercam, gerando espaço para que a imaginação possa ser expressa.

Esses espaços de relação com o brincar oportunizaram às crianças uma experiência estética com a construção dos seus brinquedos e suas performances durante as brincadeiras. Enfim, o lugar da educação infantil passou a ser para a professora um campo fértil, que permite visualizar os eixos estruturais da cultura infantil, e, desta forma, várias transformações ocorreram na relação entre arte e suas alunas/os.

7. CONCLUSÃO

A situação que se apresentou à jovem professora a desafiou a conhecer o novo, a abrir portas que se apresentavam travadas com relação a arte e a educação infantil. Assim, ela entendeu que os processos relacionados à infância podem e devem ser pautados no lúdico e que o brincar merece tempo e espaço nas aulas de arte.

E foi no brincar que ela encontrou um caminho para o trabalho no campo teatral com educação infantil, em que a cultura da criança é valorizada e encontra espaço para se mostrar. A ativação cultural através do brincar, do partilhar saberes e emoções oportunizou experiências marcantes. É um campo que necessita ser mais explorado no âmbito escolar, principalmente na linguagem teatral, que muitas vezes é esquecida de ser apresentado as alunas/os.

A arte chamou a professora a ir além, ver as cores, os traços e sentir os cheiros e sabores do mundo, na posição de propositora, espectadora ou *professora performer*. Desta maneira, ela compreendeu que não importa a idade, de pequenos a grandes, as experiências artísticas devem ser proporcionadas. Ainda que seja difícil, é necessário que os caminhos da educação e da arte sejam oferecidos a todos e todas, pois o ato de educar vem para trazer transformação não só aos estudantes, mas também a arte-educadora.

Nas belas palavras do poeta: “A criança erra na gramática, mas acerta na poesia” (BARROS, 2009, 10:12’), essa criança pode ler as ações artísticas de diferentes modos, mas é certa na vivência do real, do imaginário, do livre e do sincero mundo mágico da infância. Desta forma, a jovem professora compreendeu que a arte e as crianças têm um belo e promissor caminho de experiências.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón. **Devaneios sobre a infância**. In: ABRAMS, Jeremiah. (org.) O Reencontro da criança interior. São Paulo: Cultrix, 1990.

BARROS, Manoel. **Só dez por cento é mentira**. Direção Pedro César. Artesanato eletrônico, 2009 disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0&t=823s Acesso em: 13/07/2019.

BRINCAR, **Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras**. 2008-2020, disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/> Acesso em 30/05/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FERREIRA, Miriam Celeste Dias Martins. **Arte, só na aula de arte?** Educação, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 311-316. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas**, São Paulo: Perspectiva, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. V.35, n.2, pp115-136. Porto Alegre: FATED/UFRGS, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir Antiestruturas: Abordagem em Espiral Para Pensar um Currículo em Arte, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012. ISSN 1809-3876

MACHADO, Marina Marcondes. **Dez passos adultos na direção da criança performer**. Anais do VI Congresso da ABRACE. 2010. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3729/3887>. Acesso em 15/02/2020.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten, **Em defesa da escola: uma questão pública**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MERCIER, Pascal, **Trem Noturno Para Lisboa**; tradução Kristina Michahelles. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Antonio Jader Pereira do Santos. **Dim Brinquedi**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2017.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual. Estrutura e Antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES

ANAQUEL MATTOS DA FONSECA



**O BRINCAR E A TEATRALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIAÇÃO DE UM CAMINHO
CÊNICO BRINCANTE**

FLORIANÓPOLIS

2020

ANAQUEL MATTOS DA FONSECA

**O BRINCAR E A TEATRALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIAÇÃO DE UM CAMINHO
CÊNICO BRINCANTE**

Relatório de Proposta Pedagógica apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, do Centro de Artes – CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como registro parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientadora: Professora Dr.ª Heloise Baurich Vidor.

FLORIANÓPOLIS, SC

2020

ANAQUEL MATTOS DA FONSECA

**O BRINCAR E A TEATRALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIAÇÃO DE UM CAMINHO
CÊNICO BRINCANTE**

Relatório de Proposta Pedagógica
apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Artes -Prof-Artes como
requisito para obtenção do título de Mestre
em Artes, da Universidade do Estado de
Santa Catarina-UDESC.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

(Dr. ^a Heloise Baurich Vidor)

UDESC

Membros:

(Dr. ^a Elaine Schmidlin)

UDESC

(Dr. ^a Mariene Hundertmarck Perobelli)

UFU

Florianópolis, 30/07/2020.

AGRADECIMENTOS

*“Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo”
- Caetano Veloso*

Agradeço pelo dom da vida que me foi concedido, por aquele que se faz presente nos pequenos gestos de amor e empatia. Ao tempo por ser tão generoso comigo me permitindo viver experiências maravilhosas, me fazendo compreender que tudo acontece no momento certo. Ao meu companheiro Luís Augusto pela parceria diária, seu apoio foi incondicional e essencial em todas as etapas desta pesquisa, não tenho palavras para lhe agradecer. A cumplicidade de sempre da minha irmã Larissa, a sua dedicação e paciência nas correções e revisões dos textos, você é meu ouro de mina. Aos meus pais Lisiani e Carlos que deram o seu melhor na minha criação, que sempre respeitaram e apoiaram minhas escolhas. Aos meus “dindos” Claudi e Ricardo Fonseca pelo incentivo.

Essa pesquisa não existiria se um dia uma educadora infantil não tivesse me acolhido e me mostrado o caminho para tentar entender os pequenos, muito obrigado Mariane B. Jantsch você foi, e sempre será um referencial. As crianças que me fizeram rever meus conceitos e minha estrutura de educadora, obrigado por essa oportunidade, sem vocês isto não seria possível. A minha Orientadora Heloise Baurich Vidor que tornou o caminho acadêmico muito mais leve, com sua paciência, humanidade e sabedoria. Aos professores André Carreira, Flávio Desgranges que durante o percurso contribuíram significativamente neste processo. As professoras Mariene Perobelli e Elaine Schmidlin, que ajudaram a direcionar os caminhos da pesquisa.

Aos colegas do Prof- Artes pelo lindo caminho que construímos juntos, pelo sonho de uma educação libertadora. Pelos momentos de dúvidas, debates, estudos e risadas compartilhadas. Em especial a Joana Vogel, Monalisa Budel, Beatriz Beltrão, Fernanda Saldanha e Thalita Emanuelle pelas longas conversas, dividindo nossas aflições e materiais de estudos.

Aos amigos que me cercam que durante esse período, que ouviram muitas e muitas vezes sobre a pesquisa, obrigado pela compreensão. Todos foram essenciais para que esse tempo da minha vida pudesse ser vivido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espaços da Educação Infantil.	14
Figura 2 - Amarelinha com reprodução das imagens de Dim Brinquedim.	33
Figura 3 - Crianças observando a Amarelinha.	35
Figura 4 - Meninos sendo Robôs.	37
Figura 5 - Olhando as pipas, Dim Brinquedim, 2014, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,50m x 1,00m.	38
Figura 6 - Meninos a brincar de Pipa.	41
Figura 7 - Voo, Dim Brinquedim, 2014, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,50mx1,00m.	42
Figura 8 - Crianças pulando corda.	45
Figura 9 - Festejando a chuva, Dim Brinquedim, 2016, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensão: 0,74m x 1,60m.	46
Figura 10 - Surgiu uma Bola de Sabão.	49
Figura 11 - Biana na Lua, Dim Brinquedim, 2007, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,45m x 0,75m.	50
Figura 12 - Crianças brincando com brinquedos não-estruturados.	52
Figura 13 - Crianças escolhendo materiais.	53
Figura 14 - “Meu Amigo Avião”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	54
Figura 15 - “Bola de Fogo”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	55
Figura 16 - “Boneca”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	55
Figura 17 - “Boneca”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	55
Figura 18 - Boneca Monstro”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	56

Figura 19 - “Boneco”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	56
Figura 20 - “Borboleta”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	56
Figura 21 - “Chocalho”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	57
Figura 22 - “Colar Mágico”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	57
Figura 23 - “Dinossauro”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	57
Figura 24 - “Dragão”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	58
Figura 25 - “Princesa Coração”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	58
Figura 26 - “Foguete”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	58
Figura 27 - “Pote de Diamante”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	59
Figura 28 - “Telescópio”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	59
Figura 29 - “Palhaço”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.	59

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	8
2	O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
3	CONCEITOS TEÓRICOS	16
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
3.2	O ENSINO DE ARTE E A ABORDAGEM ESPIRAL.....	18
3.3	CRIANÇA E PROFESSOR PERFORMER.....	20
3.4	TEATRALIDADE	22
3.5	BRINCAR	24
3.6	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	25
4	UM BRINCANTE BRASILEIRO E SUA ARTE.....	27
5	ETAPAS DO BRINCAR.....	30
5.1	CAMINHOS DO BRINCAR.....	31
5.2	BRINCAR, UM DANÇAR COLORIDO	38
5.3	BRINCAR, UM SALTO NO AR	41
5.4	BRINCAR É SE INUNDAR	45
5.5	BRINCAR, UM ENCONTRO COM A IMAGINAÇÃO	49
5.6	BRINCAR É CRIAR.....	52
6	CONCLUSÕES.....	60
	REFERÊNCIAS.....	63

APRESENTAÇÃO

*“Grande é a poesia, a bondade e as danças
Mas a melhor coisa do mundo são as crianças!”*

[Fernando Pessoa]

A proposta pedagógica “O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” emergiu de observações reflexivas sobre as diversas problemáticas e possibilidades na relação da educação com o teatro. Reflexões estas advindas do cotidiano de professoras(es) e alunas(os) da Escola Municipal Professora Francisca Borba, em Balneário Piçarras - SC.

Portanto, tal proposta é fruto de uma pesquisa realizada nesta instituição de ensino com a participação de dezesseis alunas(os) com idade de cinco anos que pertenciam à turma “Pré II”, matutino, no ano de dois mil e dezenove. Eu, (Anaquel Mattos da Fonseca, licenciada em artes visuais), professora efetiva e lotada nesta unidade escolar, fui pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa.¹

O cotidiano escolar me fez refletir sobre a educação e o teatro e o projeto de pesquisa em questão me levou das artes visuais para as artes da cena. Ademais, esta proposta foi desenvolvida para o programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes – do Centro de Artes – CEART da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, sob orientação da professora Dra. Heloise Baurich Vidor.

“O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” objetiva compartilhar reflexões sobre práticas pedagógicas ocorridas em sala de aula, mais especificamente, relacionadas à *teatralidade* na educação infantil. Busca-se também demonstrar alguns reflexos do contato com a arte teatral na vida pessoal e escolar das crianças.

Oportunizou-se às alunas(os) participantes desta pesquisa uma experiência no campo teatral, através do conceito de *teatralidade*, baseado em Marina Marcondes Machado, em seu artigo *Fazer Surgir Antiestruturas: Abordagem em Espiral para Pensar um Currículo em Arte* (2012), onde postula:

¹ Este projeto de pesquisa foi aprovado e respaldado pelo CEPESH - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, através do processo número CAAE 15386619.0.0000.0118.

Trabalhar teatralidade não será sinônimo para dar aula de teatro. Trabalhar teatralidade será definir teatro como “ação de ver”; pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor performer (MACHADO, 2012, p.17).

A *teatralidade* – na educação infantil – não representa um conceito pré-estabelecido e imposto às alunas(os) e também não se trata de ações que são completamente alheias à cultura da criança. É, ao contrário, um conceito que propõe dar espaço para o que já se faz presente na ação da própria criança: o faz de conta. Foi a partir desta perspectiva artística que observei as ações cotidianas das crianças expressas no brincar. A partir da observação desta ação, foi desenvolvido um caminho brincante em direção a potencialização e a lapidação artística do brincar.

A presente proposta optou por desenvolver um trabalho baseado no conceito de *teatralidade* em vez de teatro. Ao se tratar de crianças pequenas, em meu ponto de vista, é conveniente pensar a arte teatral por caminhos brincantes. As crianças da educação infantil apresentam um rico território a ser desenvolvido dentro do campo da *teatralidade* através de seus brinquedos e brincadeiras, pois através do ato do brincar a cultura do faz de conta se mostra e é aí que o professor entra em ação para trabalhar o conceito de *teatralidade*.

A brincadeira foi o espaço escolhido para possibilitar o contato com a *teatralidade*, onde as alunas(os) manifestaram e ampliaram a cultura do faz de conta. Através do brincar as crianças se comunicaram, experimentaram seu próprio corpo e, a partir dele, criaram diversas possibilidades de expressão, o que me propiciou ampliar e aprofundar as observações das crianças enquanto professora e pesquisadora.

A pesquisa foi privilegiada pela poética visual de Dim Brinquedim que através de sua produção artística inspirou as proposições as quais eu realizei com as alunas(os). A sua poética visual também esteve presente na composição do espaço do brincar. Convém assinalar que Dim Brinquedim é um artista brasileiro, cuja produção está voltada para a preservação do lúdico e da brincadeira.

O objetivo desta proposta é incitar uma experiência lúdica com princípios da arte teatral através do faz de conta, em que o eixo principal a ser desenvolvido seria o brincar. Assim, mostra-se necessário encontrar um caminho alternativo, uma possibilidade diferente para se compreender a relação entre o teatro e as alunas(os) da educação infantil, de modo

que esta relação possa emergir da brincadeira. Portanto, promover espaço para o brincar nas aulas de arte é necessário para que a experiência com a *teatralidade* possa ocorrer.

Logo, os objetivos desta proposta são sumarizados através das seguintes ações:

- Brincar individual;
- Brincar coletivo;
- Brincar com brinquedos não-estruturados;
- Confeção de um brinquedo criado no imaginário infantil;

O brincar propiciou, em minha experiência de pesquisa, uma interação linear entre minhas alunas(os) e eu, a professora. A cada brincadeira que experimentávamos, surgiam descobertas. Nesse sentido, tais descobertas em conjunto nos tornaram semelhantes, quebrando o ciclo de que o meu lugar era de ensinar e o lugar delas(es) era de aprender. Esta oportunidade de brincar nas aulas de arte gerou interesse nas crianças, tornando-as mais receptivas, sensíveis, observadoras daqueles momentos, o que consecutivamente refletiu nas atitudes com o mundo que as cercava. Desta maneira ampliaram-se a imaginação, o pensar independente e o pensar coletivo.

O trabalho com a *teatralidade* não é algo recorrente na realidade escolar em que se situou o atual projeto. De modo geral a relação entre as alunas(os) e o teatro é limitada aos “ensaios” e às apresentações escolares em datas comemorativas. As apresentações são pequenas peças teatrais nas quais as crianças são, normalmente, submetidas a decorar falas, vestir figurinos e se expor a um grande público da comunidade escolar. Todo o processo de criação e recriação teatral são escolhas das professoras(es), cabendo às alunas(os) apenas decorar as falas e apresentar de maneira “correta” o que lhe foi imposto nos “ensaios”.

Neste formato as crianças acabam por não participar de um processo criativo, afinal não lhes são proporcionados espaços para que possam ser sujeitos ativos na criação. Tal experiência muitas vezes acaba gerando processos traumáticos às crianças, o que resulta em uma repulsa delas para com o teatro. As crianças pequenas ainda não têm um domínio total de seu corpo e muitas não estão prontas para enfrentar o palco e o público. Essas experiências, portanto, acabam por gerar um bloqueio para vivências nos anos posteriores escolares, e até mesmo perdendo o interesse de apreciação dessa arte.

Uma vez que essa problemática na realidade escolar foi identificada e observada, passei a procurar uma alternativa para que rupturas pudessem vir a acontecer. Vale destacar,

nesse sentido, que alguns pontos precisam ser acompanhados com muito cuidado, entendendo que a *teatralidade* no contexto escolar infantil não deve se tratar de exibições, holofotes e egos, mas sim como um lugar de experiências processuais, sem preocupações com exibições a público, pautadas no lúdico, sendo assim leves e divertidas.

A proposta pedagógica “O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” é uma pesquisa-ação, com a finalidade de refletir sobre uma experiência com a *teatralidade* na educação infantil, através da observação do ato de brincar. O objetivo consiste em produzir rupturas nas ações pedagógicas, que envolvem a arte teatral no âmbito da educação infantil. A valer que sou eu, professora e pesquisadora, quem busca por mudanças em minhas práticas diárias concordo com Engel (2000) o qual descreve a pesquisa-ação como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p.2).

A pesquisa-ação, segundo ENGEL (2000), é composta por sete etapas: a primeira etapa se constitui na definição de um problema, que neste caso encontra-se nas relações pedagógicas que se estabeleceu entre o teatro e a educação infantil.

A segunda etapa é a pesquisa preliminar, a qual se divide em três partes. A revisão bibliografia, aqui apresentada adiante nos conceitos teóricos; a observação que aqui foi realizada ao ir ao encontro das alunas(os) no seu ato de brincar; o levantamento das necessidades que, nesse caso, era preciso promover tempo e espaço para o brincar nas aulas de arte.

A terceira etapa se dedica a uma hipótese particular. Através das etapas anteriores pode-se perceber os excessos de imposições e cobranças realizadas pelas professoras(os), de modo que os momentos em que se trabalhava “teatro” na escola, geraram consequências, na relação das crianças de educação infantil e arte teatral. Afinal, para muitas crianças, o “teatro” se resumia a “ensaios” repletos de exigências para apresentações posteriores.

A quarta etapa cria um plano de ação, aqui desenvolvido no sentido de resgatar as brincadeiras antigas e populares para interação com as crianças. Assim, a partir da observação do brincar, trata-se de realizar proposições para a potencialização da *teatralidade*.

A quinta etapa é a fase de ação em si. Foi a implantação do plano de ação, em que as brincadeiras foram colocadas em prática. Nesse momento meu olhar se voltou às crianças, para aí poder compreender um pouco desse caminho do brincar e da *teatralidade*.

A sexta etapa consiste na coleta de dados, em que recorri aos meus relatórios de aulas, o diário de bordo, vídeos e fotografias.

A sétima, e última etapa, é a mais introspectiva, pois é uma avaliação de todo o plano de ação. Assim, uma vez que sou a professora que compõe o grupo pesquisado, faço parte desses resultados. No entanto, também sou a pesquisadora que os revisa e analisa, o que muitas vezes é complexo pelo fato de estar tão envolvida no que está em questão. Portanto, aqui a pesquisa-ação modificou a relação de todos com a *teatralidade*, com o tempo e espaço do brincar nas aulas de arte e principalmente a minha maneira de olhar minhas alunas(os) a brincar.

As práticas desta pesquisa foram ao encontro da abordagem espiral, que permeou as práticas artísticas aqui desenvolvidas. Desta maneira, a pesquisa foi de caráter qualitativo à comunidade escolar a qual ela se designou.

O intuito da produção deste material pedagógico — que é acompanhado por um ensaio intitulado: “Uma Professora no País das Maravilhas Infantis” — é propor ao leitor reflexões sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao contato da arte teatral com a educação infantil. A *teatralidade* aqui foi encontrada, no momento que me agachei e olhei as crianças brincando. E a partir deste ato, atribuí qualidade a este brincar, que posteriormente foi potencializado. Me pergunto o quanto de *teatralidade* poderia emergir de nossas salas de aulas se dêssemos tempo e espaço para o brincar.

Nesse sentido, relato minha experiência, compreendida enquanto um pequeno passo em direção a uma outra maneira de trabalhar arte na educação infantil. Acredito que a minha experiência pedagógica não deve ser seguida como uma receita ou como uma forma uníssona de trabalhar a *teatralidade*, uma vez que, como educadora, advogo que cada professora(o) deve respeitar a singularidade do seu local, escola e turma na elaboração de suas propostas pedagógicas. Dessa maneira, espero que este material possa ampliar os horizontes do trabalho

com a *teatralidade* na educação infantil e apresentar uma nova perspectiva sobre o espaço do brincar nas aulas de arte.

2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa foi realizada, como já mencionado acima, em uma escola da rede pública municipal com uma turma de educação infantil. Penso que se faz necessário conhecer o formato da educação infantil, como e onde ela se situa dentro de uma escola pública de educação básica. A partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009 e da Lei nº 12.796/2013, que estabelecem a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, as crianças brasileiras passam então a compor o quadro de alunos da educação básica, que agora engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Aos estados e municípios coube a responsabilidade de se adequar progressivamente até o ano de dois mil e dezesseis.²

As crianças que chegaram à escola, em sua maioria, já frequentavam os centros de educação infantil – CEIS do município e, portanto, já estavam acostumados a uma rotina pedagógica. Encontraram, no entanto, algumas diferenças: primeiro em relação ao espaço físico que não foi devidamente adaptado para seus novos alunos e, segundo, na convivência com os demais alunos do ensino fundamental – a escola dos “grandes”, como eles nomearam quando chegaram, passou a ser a escola deles também. A arquitetura e o público da escola no primeiro momento são um pouco assustadores para os pequenos, que não estão acostumados com aquela realidade.

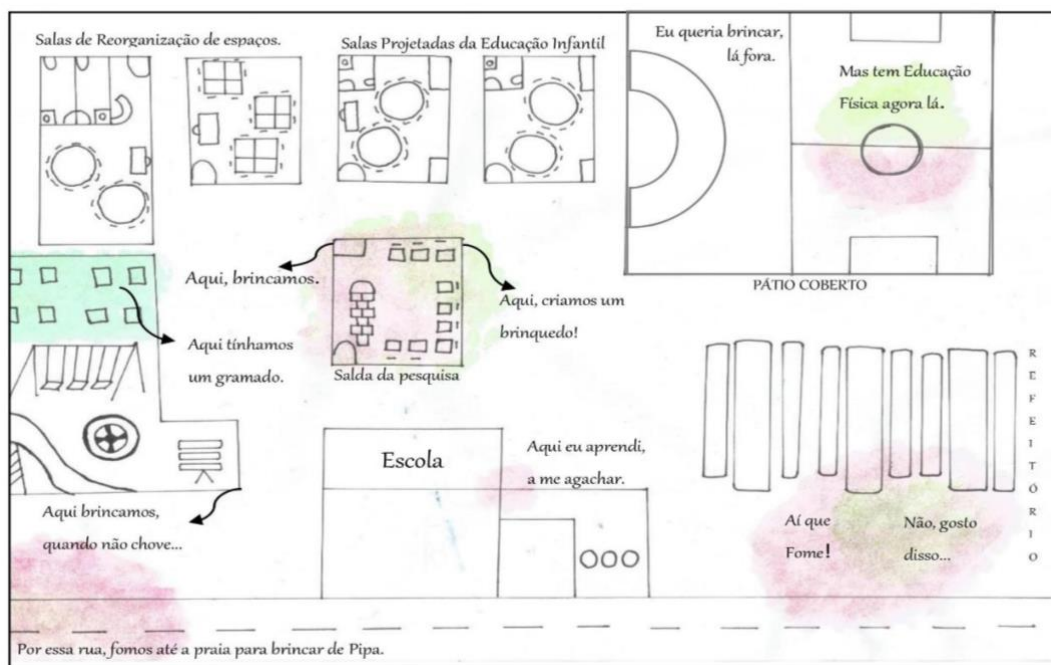
No ano letivo de dois mil e dezenove, ano da pesquisa, a Escola Municipal Professora Francisca Borba possuía cinco turmas de educação infantil e apenas duas salas projetadas para essa faixa etária, com um banheiro adaptado ao tamanho dos alunos e uma janela ampla. A terceira e quarta salas são reorganizações de outras salas de aulas para comportar as turmas (a terceira sala foi a sala utilizada pela turma pesquisada). A quinta sala foi mais uma adaptação do hall de recepção do auditório da escola, transformado em sala de aula. Vale ressaltar que o número de alunos matriculados e a mobília que se coloca nas salas de aulas limita o espaço livre para as crianças.

² Fonte Agência Senado.

A realidade dos espaços das salas de aula se estende para o pátio da escola, se levado em consideração que a escola naquele ano atendia cinco turmas de educação infantil, dezesseis turmas de ensino fundamental I e nove turmas de ensino fundamental II, divididos no período matutino e vespertino. O espaço externo da escola se resumia a um pátio coberto, um refeitório e um pequeno parque. O pátio coberto é o espaço onde os professores de educação física ministram suas aulas, chegando a ter que dividir esse espaço entre três turmas. Portanto, o espaço que as crianças de educação infantil tinham para utilizar fora da sala de aula era o parque, que perdeu seu pequeno gramado para a construção de mais duas salas de aula, na tentativa de suprir a demanda de alunos.

Faço esses relatos do espaço físico para mostrar que proporcionar espaços e tempo para o brincar na educação infantil nas aulas de arte é um desafio em muitas escolas, como foi e é o caso da escola pesquisada. A seguir apresento os espaços que a educação infantil utiliza nesta escola, como nós nos relacionamos com este espaço, além da maneira com que ele interfere em nosso cotidiano escolar. Os pequenos relatos que interagem com a imagem são as relações estabelecidas pelas alunas(os) e por mim, professora, com este lugar (Figura 1).

Figura 1 - Espaços da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No que diz respeito à rotina, os alunos da educação infantil que participaram desta pesquisa têm uma carga horária diária de quatro horas, distribuídas em cinco aulas de

quarenta e cinco minutos e um intervalo monitorado de quinze minutos. Eles frequentam a escola de segunda-feira a sexta-feira, tendo neste período vinte e cinco aulas semanais. A distribuição das aulas é determinada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que: dezesseis aulas são ministradas pela professora(o) regente [pedagoga(o)] e as demais aulas são divididas entre as professoras(es) de área: quatro aulas de arte, quatro aulas de educação física e uma aula de ensino religioso.

O período que essas crianças dispunham para brincar na escola era delimitado a um dia da semana, quando eram “liberadas” para trazer um brinquedo de casa a fim de brincar na maioria das vezes dentro da sala. O “dia do brinquedo” como é nomeado, não é dedicado de forma integral ao brincar, de modo que o tempo da brincadeira se restringe aos momentos entre as demais atividades. Pode-se explicar tal fato pela visão corrente de que a criança precisa produzir algo concreto, não podendo “apenas” brincar em determinado período no espaço escolar.

As salas já são mobiliadas com mesas e cadeiras, as quais tomam muito espaço da mobilidade das crianças. Isso ocorre, pois, as crianças “precisam” ser habituadas para o primeiro ano do ensino fundamental. No fim, as aulas de arte se enquadravam nesse formato também, onde as atividades eram limitadas pelo espaço e formato escolar.

As crianças não demonstravam interesse nas atividades propostas, mas não se pode ignorar que boa parte do tempo elas passavam trancafiadas pelas mesas e cadeiras de sua sala de aula. Foi necessário rever a maneira de como dar aulas de arte. Nessa revisão crítica o brincar se mostrou essencial para que as crianças que estavam ali pudessem ser ouvidas. A partir de então foi preciso redirecionar o olhar, independente da estrutura física da escola e, eu como professora, precisaria promover tempo e espaço para esse brincar.

Essa pesquisa buscou em suas práticas pedagógica encontrar espaço para o brincar dentro das aulas de arte da educação infantil. Associando o espaço para o brincar com a *teatralidade*, através das proposições apresentadas por mim como professora. Em uma conversa que tive em março de dois mil e vinte, com o escritor do livro *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar* (2016) Gandhy Piorski, ele me disse “ouça, se ponha a ver e ouvir o chão imaginador das crianças”. Ao olhar minhas alunas(os) e realizar as reflexões desta pesquisa, tal frase fez todo sentido, dado que quem conduziu os caminhos desta proposta e de abertura para o espaço do brincar nas aulas de arte, foram as próprias

crianças, a partir do momento que me dispus a encontrar-me com elas, vê-las e ouvi-las, em seu “chão imaginador”.

3 CONCEITOS TEÓRICOS

A seguir descrevo os conceitos teóricos em que esta proposta pedagógica se baseou, bem como os autores que contribuíram para embasá-la. Elaboraram-se conceitos sobre: Educação Infantil, Ensino de Arte e Abordagem Espiral, Criança e Professor Performer, Teatralidade, Brincar e Tempo de Experiência. São estas categorias que consolidaram as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas e que embasam suas reflexões.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, como já mencionada antemão, foi incorporada à educação básica obrigatória brasileira em dois mil e dezesseis. No entanto, esta modalidade de ensino já era realidade em nosso país antes disso nas instituições (públicas e privadas).

Por muito tempo, uma particularidade foi reservada à arte: ser um lugar de reproduções estereotipadas e apresentações “bonitinhas” com uma cobrança feita pelas coordenações das instituições e pelos pais que queriam ver o que seus filhos produziam. Nesse sentido, é importante a presença de arte-educadores na educação infantil, que defendam a arte como um espaço de construção de conhecimento, de experiências com sentido e significado, contrariando a obrigatoriedade de produções estereotipadas, de modo que a criança pode descobrir a arte através do brincar.

Trata-se de um processo que a criança compreende através do inesperado e se encanta por ele, na possibilidade do lúdico e da fantasia. Essas escolhas são desafios, pois se tratam de movimentos de mudanças de paradigmas em determinadas instituições. Dessa maneira, o educador se move em direção ao novo, observa, questiona, explora e o mais importante se dispõem a fazer acontecer. Assim, faz-se necessário refletir sobre um espaço de construção em arte na educação infantil como conceitua Silvia Sell Duarte Pillotto em seu livro *Linguagens da Arte na Infância* (2007), isto é, um espaço de relações e experiências, onde as práticas possam alcançar a elaboração dos sentidos, das descobertas, das ressignificações imagéticas e simbólicas.

A educação infantil é direcionada atualmente nas instituições de ensino pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que compreende essa etapa como o princípio do processo de formação integral da criança. Acolher a criança nesta fase — com a bagagem que ela traz do seu universo familiar e da sua comunidade — é papel do educador que a partir desses conhecimentos deve promover o entrelaçamento com as vivências pedagógicas. Proporcionar a ampliação de sua visão e repertório de mundo através do educar e cuidar, bem como estabelecer mediações entre as culturas plurais e o âmbito familiar e local.

Os eixos que sustentam essa fase são a interação e a brincadeira, a criança ao se relacionar com outras crianças e com os adultos, elabora a sua experiência. A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. São eles o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Essas aprendizagens e desenvolvimentos são realizados através das proposições e organizações que surgem da intencionalidade do educador.

As ações propostas pelo educador são ferramentas para que essa criança possa conhecer e estabelecer uma interação prática com o mundo que a cerca, através do contato com o outro, com a ciência, com a cultura e a natureza. A partir dos seus eixos, aprendizagens e desenvolvimentos, a BNCC apresenta seus cinco campos de experiência para a educação infantil: O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A presente proposta pedagógica procurou elencar as direções atuais da BNCC, ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Esse documento reafirma o princípio de formação integral, os eixos, aprendizagem e desenvolvimentos já mencionados antemão pela BNCC. O currículo salienta a sua concepção singular sobre de infância, por esse motivo respeita as diversas formas de viver essa etapa da vida. Assim assegura o seu compromisso com os princípios éticos, estéticos e políticos para as crianças da educação infantil do território catarinense. A proposta curricular municipal da Secretaria de Educação do município de Balneário Piçarras - SC, utiliza-se das direções da BNCC e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense para suas práticas locais para com a educação infantil.

A partir dessas direções gerais sobre a educação infantil, a arte vai direcionado seus caminhos de práticas pedagógicas, respeitando a singularidade de viver a infância e

procurando propostas em que a construção através da experiência possa ser possível, sem ter como objetivo resultados de produções estereotipados. Ao contrário, o que se pretende é respeitar a criança que ali está e o mundo que a cerca. Em suma, são os direcionamentos artísticos que permeiam essa proposta pedagógica.

3.2 O ENSINO DE ARTE E A ABORDAGEM ESPIRAL

A maneira de como se trabalhar arte na educação tem sido repensada pelos professores da área ao longo do tempo. Assim, estes profissionais vêm buscando alternativas constantes para a melhoria do ensino de arte. Em 1971 ao ser implantada a reforma educacional pela Lei Federal nº 5.692/1971, o ensino de arte torna-se obrigatório no Brasil sob a nomenclatura de educação artística. Barbosa e Coutinho (2011, p. 6) apontam que “...a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência”. O ensino de arte foi colocado em pauta novamente durante o ano da nossa constituição atual, ou seja, em 1988. Levando os educadores a organizar protestos, em prol permanência do ensino de arte nas escolas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LBD, Lei 9.394/1996, a arte passa a ser componente obrigatório em toda a educação básica, como área de conhecimento. Algumas mudanças ocorreram devido a essa lei, pois era preciso preparar professores com formação adequada em arte para atender a demanda. O ensino de arte nessa época foi orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).³ Este período foi marcado pela implementação da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1991). Nessa direção, há três abordagens para a construção do ensino da arte: o fazer, o apreciar e o contextualizar. Aqui citada brevemente, essa proposta se tornou uma metodologia para os professores de arte todo Brasil, entretanto a própria Ana Mae hoje em dia em suas palestras⁴, defende a ideia de que metodologia é a construção de cada professor em sala. O fato é que, apesar das dificuldades em sua implantação, a proposta triangular foi e é de extrema

³Fonte Agência Senado.

⁴ Informação obtida na participação da palestra de Ana Mae Barbosa, no Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questão de Gênero. Sesc SP, 2019.

importância para ensino de arte em nosso país, já que através dela a arte passa ser reconhecida como área de conhecimento.

A última atualização ocorrida no ensino de arte foi a citada BNCC (2017) a qual estabelece para o ensino de arte na educação infantil e ensino fundamental, segundo sua última versão homologada, seis dimensões de abordagem de conhecimento a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. A BNCC estabelece um currículo comum em todo o território nacional, estabelecendo objetivos de conhecimento e habilidades das quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro).

Ao refletir sobre a trajetória e o contexto do ensino de arte, por meio de seus documentos oficiais e anseios de alguns educadores, optou-se por trabalhar com a Abordagem Espiral, principalmente pelo fato de a proposta pedagógica ser realizada com alunas(os) da educação infantil.

A Abordagem Espiral é um conceito apresentado por Machado (2012) para trabalhar arte de forma brincante com as crianças na contemporaneidade. A abordagem valoriza o que as crianças já conhecem da arte, do seu entorno e do seu modo de ver o mundo. Através de suas autobiografias, elas se tornam protagonista de suas estéticas materializadas, enfim, pelo hibridismo entre dança, música, teatro e artes visuais.

É uma proposta onde não existe divisão entre as quatro linguagens artísticas. O que existe é um âmbito artístico para ser habitado, onde há quatro eixos que são considerados fluxos de criação pela autora: a corporalidade, a espacialidade, a musicalidade e a teatralidade. Esses âmbitos são considerados por Machado um campo da experiência humana, onde caminham nossos saberes.

Essa experiência sensível é proposta pelo adulto, que considera a perspectiva da criança que ali está. Esse adulto que se dispõe ao ignoto, ao original, fomenta a interação e a troca de saberes. Essa relação entre o adulto e a criança, que Machado nomeia de antiestruturas⁵ é harmonizada na cultura da infância. O adulto aqui se trata do professor, que se dispõem a esse movimento, tornando-se, como aponta a autora, um *professor performer*.

Segundo Machado “a abordagem espiral é relacional, pois é um pensamento e ação de atos performativos entre adultos e crianças durante a infância, e demanda, por assim dizer, um cuidado observacional imenso e intenso do adulto que convive com crianças pequenas” (2015, p. 54). Um “anti-método” que resgata a espontaneidade e criatividade no fazer

⁵ Conceito de Victor Turner (1974) em “O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura”

artístico com a infância e nas ações do cotidiano da criança trabalhar a corporalidade, a espacialidade, a musicalidade e a teatralidade oportunizando novas experiências estéticas.

A proposta pedagógica “O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” estabeleceu uma relação com a abordagem espiral, ao trabalhar a *teatralidade*, através da observação atenta e intensa do brincar. O brincar promoveu um espaço imaginativo, criativo e cênico, a utilização do corpo em relação às brincadeiras que foram propostas fez surgir narrativas espontâneas das crianças. Através da perspectiva da *teatralidade* se compreendeu que a criança brincando no espaço é a própria ação cênica.

Os saltos, os giros, o cair, e levantar, o deitar e o sentar-se que se repetiram inúmeras vezes no brincar das crianças durante as práticas observadas desta proposta refletiram a corporalidade presente na abordagem espiral. As crianças revelaram seu corpo através de sua própria expressão, demonstraram o quanto a imaginação é viva nas suas brincadeiras.

As crianças ao brincarem com os brinquedos não-estruturados, estabeleceram uma relação com as coisas que as cercavam. Assim, foram ao encontro com a espacialidade apontada pela abordagem espiral, onde elas concretizaram os brinquedos que criaram no seu imaginário. Nota-se, portanto, que nessa criação de objetos está a poética pessoal de cada criança.

Os passos fortes no chão, o barulho das ondas do mar e do vento na praia, as batidas dos brinquedos, as inúmeras vezes que escutamos a mesma música brincando, as vozes que se misturavam na sala ou em outro espaço que o grupo esteve durante as etapas da proposta, tudo se apresenta em uma nova compreensão sobre o som, algo que a abordagem espiral nomeia de musicalidade. Estende-se, assim, um convite para escutar o som que existe “fora de mim”. De modo geral, a escuta destes “sons de fora” estiveram presentes nas atividades propostas, estabelecendo, para mim e para as crianças, uma nova forma de nos relacionarmos com eles.

3.3 CRIANÇA E PROFESSOR PERFORMER

A percepção sobre a *criança performer* foi desenvolvida por Machado (2010), com base em suas experiências como professora de teatro de crianças pequenas. A partir daí a autora vem desenvolvendo uma série de estudos relacionados à pedagogia do teatro.

Ao analisar o termo *performer*, Machado recorre a Patrice Pavis (1999, p.285) que em uma de suas definições para o termo afirma: “(...) o performer realiza uma encenação do seu próprio eu”. A autora entende que a criança é performer nas suas ações cotidianas, em que assim como Pavis, ela compreende que a criança está a encenar o que ela é.

A ideia de criança performer nasceu da leitura feita por Machado dos fazeres das crianças como atos performativos. E a maneira como a cultura da criança, o faz de conta se aproxima do teatro, o que leva a autora observar que o jeito de ser e estar da criança também se aproximam da cena contemporânea. Assim, Machado apresenta uma nova perspectiva para se pensar a criança, dentro das “aulas de teatro”. Como ela postula, a criança performer é:

A criança performer é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável: polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está etc. E sua capacidade de uso do espaço tornam presente as noções de instalação, *happening* e *performance*, tão caras às artes visuais de hoje (MACHADO, 2015, p.59).

A partir desta noção de criança performer, no campo do teatro educação, a criança necessita encontrar um parceiro: o professor performer. Segundo Machado (2015), é um adulto disposto ao movimento, aquele que se agacha na direção das crianças, que se dispõe a esse ato performativo, que o levará a conhecer e se inserir no seu ambiente de trabalho.

O termo performer no conceito de Machado destinado ao professor é baseado nos antropólogos e cientistas sociais. Como aquele que age deste ou daquele modo, ele é o que é, e entende os múltiplos papéis sociais os cabe. Portanto, não é aqui entendido como artista performer, mas é visto em sua ação em direção às crianças. Ele é um observador, um propositor e o responsável por ambientar as diversas situações que surgem. O seu objetivo é potencializar as novas descobertas das crianças, que são as protagonistas desta ação. O novo e o inesperado fazem parte deste processo, o que faz com que esse professor esteja sempre atento e disposto aos atos performativos, junto aos seus alunos, que por muitas vezes podem ser intensos. A experiência do professor não está à parte da experiência da criança, eles vivem este momento de forma linear.

Os conceitos de criança e professor performer, apresentados por Machado, foram utilizados como base nesta proposta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho com a

teatralidade. Assim como na cena contemporânea, onde se mudou a forma de fazer teatro, a maneira de como trabalhar a *teatralidade* na educação infantil, também foi remodelada.

Ao realizar este projeto pude perceber quantas ações diversificadas precisei realizar em direção a uma professora performer. O primeiro passo foi me agachar na direção das crianças, não apenas em palavras, mas corporalmente, o que fez toda a diferença não só nesta proposta, mas na minha vida docente.

3.4 TEATRALIDADE

A teatralidade está presente na cena contemporânea e se posiciona entre os territórios mistos da performance, das artes plásticas, do cinema, do vídeo, da dança e da música. Sílvia Fernandes, escritora do livro *Teatralidade Contemporânea* (2010), nos apresenta um amplo panorama sobre este conceito. A autora se apropria da definição de contemporâneo de Jean-François Lyotard quando afirma que “o contemporâneo não é uma época ou uma tendência, mas um modo da sensibilidade, do pensamento e da enunciação do hoje” (2010, p. XIV). Essa ideia é impressa em muitas das ações observadas na teatralidade contemporânea, a qual cada vez mais busca pela enunciação do hoje.

Os territórios de fronteira se fazem presentes na teatralidade contemporânea, podem ser vistos nos jogos cenográficos aliados ao espaço, a ação e aos jogos corporais dos atores que juntos compõem a poesia cênica. A trilha poética estabelecida no hibridismo entre artes visuais, dança, música e teatro. Abre-se o caminho para que o espaço possa vir a ser protagonista desta cena e, por trabalhar entre as fronteiras das artes, a teatralidade contemporânea não estabelece um território fixo, mas sim uma área de ação onde a gênese da criatividade se encontra nas experiências ocorridas nas fronteiras das artes.

As sensações deixadas no espectador através das imagens corporais e visuais o chamam ao centro desta cena, experimentando junto aos atores o espaço e tempo de forma energética. Assim pode vir a ocorrer interrupções inesperadas por parte do espectador, o que faz surgir uma a liberação textual por parte dos atores. Essas ações fazem parte de um grande processo de possibilidades expressas na cena contemporânea e que se encontram em um contínuo vai e vem. Por muitas vezes o espectador chega ao final das peças sem obter conclusões claras sobre elas.

A teatralidade contemporânea promove algumas mudanças nos processos teatrais, como os já citados anteriormente: a hibridização das linguagens, a relação com o espaço e o espectador. Além desses ela desorganiza a relação entre atores e diretores, atores e não atores, tornando os processos de criação colaborativos. Assim, converte a pesquisa teatral em uma experiência que só tem coerência se compartilhada. As reflexões sobre as linguagens cênicas, bem como as possibilidades de expressão, permeiam as práticas diárias desta cena, assim como a exploração do corpo a corpo e dos espaços públicos.

As novas possibilidades de exploração — trabalho entre os territórios híbridos — faz com que a teatralidade contemporânea demande de seus atores mais intensidade, presença, força, significado e partilha de experiências do que exclusivamente a representação, a transferência, a demonstração e a informação.

A proposta “O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” abraçou a ideia da teatralidade contemporânea ao caminhar por entre as fronteiras das artes, quando se utilizou das suas diversas linguagens. A exemplo, houve a utilização das produções artísticas de Dim Briedim, que inspiraram todas as proposições realizadas nesta proposta, além da presença de suas imagens na composição do cenário do brincar. Outra marca presente da teatralidade contemporânea nesta proposta foram os processos colaborativos. O conceito apresentado por Féral (2010) veio para fortalecer o trabalho com a teatralidade.

Em nenhum momento foi preciso ensinar essa *teatralidade* as crianças, pois isso já fazia parte de sua natureza, dado que em suas brincadeiras elas exploram seu corpo, sua voz, sua imaginação, típico da cultura da infância – o faz de conta. A diferença foi a maneira com que me dispus a trabalhar a *teatralidade* nesse caso, que se baseou em três pontos. O primeiro foi proporcionar tempo e espaço para o brincar, o segundo foi a observação atenta e intensa que me dispus a realizar como professora. O terceiro foi a elaboração de proposições por meio das brincadeiras para as alunas(os), e mediante a ação do brincar potencializamos o corpo, o gesto e a voz. Através de pequenas interferências no brincar, adicionei elementos e lancei provocações faladas para que a *teatralidade* emergisse, como parceira na ação da criança. E para isso é preciso estar disposta ao novo, ao inesperado, ao movimento, ao imaginário pronto para improvisar com seu corpo, uma *professora performer*.

A minha escolha como professora, pela abordagem espiral nos fez caminhar diariamente pelos territórios híbridos, pois além do brincar com o corpo também brincamos

com o espaço e com os materiais, que se concretizaram em brinquedos. Assim como a teatralidade contemporânea veio para revirar as estruturas da arte teatral, a abordagem espiral vem para bagunçar as estruturas do ensino de arte na educação infantil, acabar com essa linearidade, com os lugares preestabelecidos, e propor uma interação, uma troca e construção de uma experiência coletiva.

3.5 BRINCAR

O brincar faz parte do dia-a-dia das crianças. Nesta ação um mundo de imaginação se abre diante deles. Os brinquedos, por mais simples que sejam, transformam-se em grandes histórias. A boneca, a bola, o carrinho, o bambolê, a corda são brinquedos que fazem parte da infância. A criança tem a capacidade de transformar qualquer objeto em brinquedo. Ela os encontra com muita facilidade e coloca-os para uso comum. De acordo com Agamben:

As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhe cai nas mãos, transformam em brinquedos também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. Um automóvel, uma arma de fogo, uns contratos jurídicos transformam-se improvisadamente em brinquedos (AGAMBEN, 2005, p. 60).

O ato do brincar faz parte da humanidade, tendo como autor principal a criança que se aventura pelo mundo da imaginação e criação. Machado (2004) conceitua este ato como encontrar-se no espaço do sonho, como uma atividade desinteressada, brinca-se, portanto, pelo prazer da experiência, da existência de si, do outro e do mundo. O brincar da criança é uma expressão de beleza própria da infância, brincar é bom de ver e viver. A brincadeira institui a essência do belo, pois apresenta a lógica imaginativa do faz de contas. Brincar não se ensina e nem se explica, não de forma literal. Machado (2010) continua a tecer seus conceitos sobre esse ato e aponta que a nossa primeira forma de cultura é, de fato, o brincar.

A cultura é algo que pertence a todos, não só a pequenos grupos, mas sim a todos que compartilham ideias e objetivos comuns. As descobertas ocorridas no corpo, através da linguagem do brincar faz com que os limites e as possibilidades desse corpo cresçam, e ofereçam a criança a oportunidade de se conhecer melhor. Antes de brincar com objetos brinca-se consigo mesmo e com outras pessoas. Brincar é viver criativamente no mundo.

Compreendendo que brincar é produzir, fabricar e criar ações que proporcionam prazer, desta maneira brincar é ter prazer.

O campo do brincar possibilita um ganho de símbolos e significados, vivência de muita importância, pois as experiências culturais humanas dependem das boas experiências infantis. O brincar é um grande canal de aprendizagem, uma vez que é uma forma espontânea que traz consigo a energia criativa, que oportuniza o novo e o original.

3.6 TEMPO DE EXPERIÊNCIA

No primeiro semestre do ano de dois mil e dezenove, frequentei o seminário temático do curso de Mestrado em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, intitulado *Espaços e Teatralidades*, com o Prof. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira. Neste período realizamos estudos e debates sobre o conceito de experiência, o que me levou a elaborar reflexões sobre o tema.

A experiência, a partir do momento que é sentida, é expressa no corpo que fala por si. Tal compreensão decorre da compreensão de que a experiência é de ordem pessoal, mas podendo ser experimentada tanto no coletivo quanto no individual. Ela não necessita gerar outro resultado que não seja o sentimento do indivíduo.

Entende-se, segundo essa perspectiva, que a experiência pode ocorrer pelo tempo de experimentação e não com o acúmulo de informações, pois é – de uma só vez – corpórea, sensorial e mental. Logo, a experiência estética dá sentido àquilo que não se sabe e que se continua a não saber, tornando-se então um “não-saber” experimentado.

Na escola, ao refletir em como proporcionar às alunas(os) da educação infantil uma possível experiência com a *teatralidade*, o fator tempo encontra-se associado automaticamente, pois não há como ter uma experiência sem tempo. “Tempo livre” é a tradução mais usual da palavra grega *Skholé* (escola), este lugar que *a priori* surgiu para promover “tempo livre” aos estudantes para o estudo. Atualmente, por outro lado, esse tempo se encontra muitas vezes escasso. Ainda assim, não há como propor possíveis experiências na educação infantil sem dispor de tempo livre.

Nesse sentido, sobre o “tempo de experiência”, Walter Omar Kohan, autor de *Lugar da Infância: filosofia* (2004), explana que a infância é uma das condições para que possa ocorrer a experiência. Essa infância não está ligada a uma idade cronológica e sim ao se

“sentir infante”. E que esta experiência cria os “novos possíveis” e as novas possibilidades de vida. Kohan (2018) relata a experiência como um percurso quando se move de um lugar para achar um novo lugar e neste movimento está o perigo, pois uma experiência verdadeira é perigosa.

Um dos fatos que podem levar a experiência é o tempo, o autor afirma que a relação com o tempo afeta, em última instância, a relação com o mundo. É fácil perceber que a palavra tempo é bastante usual, e é igualmente notável que seu significado seja bastante complexo. O autor apresenta três palavras gregas que significam tempo *Khrónos*, *Kairós* e *Aión* e indica que essas palavras são importantes para se pensar a criança. É nesse mesmo movimento reflexivo e prático que a escola deve pensar que a criança se encontra em outro tempo, de tal modo que convém que a organização do tempo escolar se estruture através da consciência dessa alteridade temporal.

Conforme a análise de Kohan, *Khrónos* é o movimento, o tempo que não para. *Kairós* é a oportunidade, o tempo que introduz a qualidade e que cada criança possui individualmente. E, por fim, *Aión* é o tempo da experiência, o qual se pauta pela qualidade e não pela quantidade. Desta forma, é preciso promover tempo nas aulas de arte na educação infantil para que possíveis experiências aconteçam.

O debate acerca do conceito de experiência é um campo vasto de pesquisa, principalmente no meio educacional, o que nos leva ao autor do livro *Tremores: escritos sobre experiência* de Jorge Larrosa (2015). Larrosa analisa a experiência como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca. O autor ressalta que nos dias atuais essa experiência tem se tornado cada vez mais rasa. E, como Walter Benjamin classifica em seu texto *Experiência e Pobreza*⁶, os fatos que conduzem a essa “pobreza de experiência”, são o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Larrosa segue dizendo que experiência nada tem a ver com informação, bem como aprender nada tem a ver com acúmulo de informações. Esse acúmulo faz com que se caia no que o autor nomeia de “periodismo” a junção cruel de informação e opinião. A sociedade atual vive uma inquietação constante, porém as coisas *se passam nela, mas não passam por*

⁶ Ensaio obtido no livro **Obras escolhidas. Vol.1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin – Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123-128.

ela, algo que dificulta a experiência pedagógica. Não existe fórmula ou receita para se ter uma experiência, mas, como citado acima, existem condições para que ela possa vir a ocorrer.

A escola e, em especial educação infantil, podem oferecer condições para que as experiências formativas aconteçam, no entanto, sem uma trilha concreta com um final demarcado, mas com um singular horizonte para cada criança que ali está.

4 UM BRINCANTE BRASILEIRO E SUA ARTE

*“Há um menino, há um moleque
Orando sempre em meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem para me dar a mão”
- Milton Nascimento*

A produção deste artista é viva em cores e movimentos. Pode-se dizer que eternizam o brincante que vive em sua alma. Antonio Jader Pereira dos Santos, o Dim Brinquedim, é um artista cearense que cresceu no bairro do Cruzeiro em Camocim, de acordo com a biografia que se encontra no livro *“Dim Brinquedim: artista brincante brasileiro”* (SANTOS, 2017). Foi em suas andanças pelas ruas e oficinas deste bairro e acompanhando as diversas manifestações culturais como o mamulengueiro Zezinho do Gás que Dim Brinquedim descobriu-se curioso. Foi através da curiosidade que ele começou a produzir seus primeiros brinquedos. Invenções que tiveram, desde o início, grande aceitação por parte das crianças e dos adultos locais.

O brincante Dim Brinquedim (2017) comenta que sua infância foi repleta de atividades livres, ele sempre estava brincando e inventando muitas coisas. As suas brincadeiras e invenções não tinham a pretensão de ser arte, assim como ele não tinha pretensão de se tornar um artista. Dim Brinquedim só se percebeu artista quando o artista plástico Batista Sena lhe falou: “Rapaz, você é um artista!”.

Dim Brinquedim comenta que não teve um início artístico. Ele começou a fazer brinquedos pela “danação” e depois apenas seguiu brincando. Por ser um menino danado, em sua infância, era chamavam de Zé faz-tudo. Ele era comparado ao carpinteiro do bairro que também fazia de tudo um pouco, também apelidado de Zé faz-tudo.

Dim Brinquedim faz de todas as suas experiências um processo de criação, de modo que toda a sua trajetória está incorporada a sua produção. A brincadeira nunca saiu de seu

caminho, pois ele nunca deixou de brincar e transformou seu brincar em arte. O menino que tudo observa e admira, e que persiste na alegria.

As brincadeiras de sua infância, materializadas em sua produção artística, fizeram Dim Brinquedim construir um belo e apreciado trabalho. Ele foi homenageado em dois mil e treze pela Escola de Samba Acadêmicos de Cubango, que levou a Marquês de Sapucaí um carro alegórico abordando sua obra. Os livros: “Eu era assim: infância, cultura e consumismo” de Flavio Paiva (2009) e “Em nome do autor” de Beth Lima e Valfrido Lima (2008) têm a vida e o trabalho de Dim Brinquedim como temática. No cinema os filmes “Brinquedim, Brinquetu, brincamos nós” (2011) de Jane Malaquias e Rui Ferreira e o documentário DIM Brinquedim (2014) de Luiz Carlos Lacerda também têm Dim Brinquedim como questão central. Assim como a pesquisa de Beatriz Muniz Freire (1999) “Dim, as artes de um Brincante”.

O acervo de Dim Brinquedim encontra-se em Pindoretama/CE no Museu Brinquedim. Seu acervo é um espaço interativo que estimula o visitante a brincar e ter um contato com a vegetação nativa, enquanto faz a trilha do Saci em direção ao playground, onde se encontram os maiores brinquedos feitos pelo artista. O acervo é composto, ademais, por telas e esculturas que vão de dez centímetros a quinze metros.

A produção artística de Dim Brinquedim permeou esta proposta, pois quando fui em busca de novas maneiras de trabalhar *teatralidade* na educação infantil por meio do brincar, notei que esse brincar necessitava de um espaço inspirador. Foi neste momento que encontrei a produção artística de Dim Brinquedim. Ela me inspirou.

Dim Brinquedim, através das suas imagens, me fez voltar a minha infância, a minha meninice. Ao me aprofundar sobre seu trabalho, pude perceber o quanto é importante e possível continuar brincando. Isso é concreto em sua produção, não pelo colorido que ele apresenta nas suas imagens, mas sim pela simplicidade e temporalidade que eu pude perceber ali, o que me inspirou no resgate do tempo e do espaço do brincar em minhas aulas de arte.

Ao encontrar a produção artística de Dim Brinquedim escolhi algumas de suas imagens. As imagens não ocuparam apenas lugar na composição do espaço cênico, elas inspiraram as proposições que realizei com minhas alunas(os). Elas me tocam, pois trazem consigo a essência do brincar. Esse ato tão importante que procurei resgatar para minhas aulas de arte. Dim Brinquedim me mostrou através do seu trabalho, como é possível seguir

brincando na vida adulta, pois como ele mesmo diz, seu trabalho é a continuação do seu brincar.

Outro motivo da minha escolha por seu trabalho foi que optei por valorizar um artista popular brasileiro, que preservasse a brincadeira em suas produções. Dim Brinquedim não só preserva esse ato, mas sua produção é a continuação de sua brincadeira, como ele mesmo afirma. O que vem ao encontro do que eu estava procurando para compor o espaço da cena do brincar, que ofereci as minhas alunas e meus alunos.

As quatro imagens de Dim Brinquedim que utilizei para a composição da cena do brincar foram *Biana na Lua* (Figura 11), *Olhando as Pipas* (Figura 5), *Voo* (Figura 7) e *Festejando a Chuva* (Figura 9).

Com o objetivo de conhecer melhor essas imagens, realizei uma entrevista com o artista que gentilmente cedeu comentários exclusivos para cada uma delas. A entrevista foi realizada por e-mail com perguntas que se encontram a seguir. As respostas, por sua vez, foram enviadas por meio de audiovisual, em vídeo preparado antemão pelo artista. Essas foram as perguntas que fiz a Dim Brinquedim, as respostas do artista estarão adiante, junto com cada uma das imagens que compuseram o espaço cênico do brincar e inspiraram as proposições deste projeto.

- Anaquel: Dim Brinquedim, qual é a história das imagens: *Biana na Lua* (Figura 11), *Olhando as Pipas* (Figura 5), *Voo* (Figura 7) e *Festejando a Chuva* (Figura 9)?

- Anaquel: Que relação essas imagens têm com a sua infância?

- Anaquel: As imagens representam brincadeiras, qual sua relação com essas brincadeiras?

Os relatos de Dim Brinquedim não devem ser lidos apartados de suas imagens, assim como sua própria produção artística não deve ser compreendida separadamente de suas concepções sobre o brincar e de suas próprias ações - suas brincadeiras. Suas produções artísticas, concepções e brincadeiras compõem o brincante Dim Brinquedim. Brincante que valoriza a riqueza, a cor e o movimento do brincar - ato tão importante da vida humana.

As produções artísticas de Dim Brinquedim exaltam a vida da brincadeira, a felicidade, a simplicidade e a importância desse ato. Segundo ele: “Para brincar não precisa de brinquedo. A gente precisa de amigos, tempo e imaginação” (Dim, 2019)⁷.

⁷ Entrevista concedida por Dim Brinquedim no dia 20. set. 2019, online.

5 ETAPAS DO BRINCAR

*“Vida de moleque é vida boa
vida de menino maluquinho é bente-altas,
rouba-bandeira, tudo que é bom é brincadeira.”
- Milton Nascimento*

As etapas do brincar foram inspiradas na produção artísticas de Dim Brinquedim. Foi a partir das imagens de *Biana na Lua* (Figura 11), *Olhando as Pipas* (Figura 5), *Voo* (Figura 7) e *Festejando a Chuva* (Figura 9) que um caminho de proposições brincantes se estabeleceu nesta proposta. As imagens também compuseram o cenário do brincar como já mencionado antemão, de modo que esta proposta pedagógica não visou um trabalho de mediação artística e fruição.

Ao traçar um caminho para as brincadeiras, voltei-me à história do bairro onde se situa a escola que foi realizada a pesquisa. Elaborei um caminho de memórias das crianças que por ali viveram antes das minhas alunas(os). O bairro Itacolomi durante muito tempo foi um dos locais menos habitados da cidade. Em seus primórdios foi habitado por índios Carijós e, como se sabe, as crianças nas aldeias têm um grande contato com o local que elas vivem, e é nesse lugar que elas também brincam.

Atualmente, o Itacolomi é a localidade que mais cresceu e se desenvolveu no município de Balneário Piçarras-SC, e o lugar da brincadeira nele hoje em dia é muito tímido, apesar da grande população de crianças que ali vivem. Ao caminhar pelas ruas e pela orla da praia do bairro, a presença das crianças é pequena. A maior concentração delas está nas duas pracinhas, que tem espaço físico para comportar um número bem maior de crianças que a utilizam.

Em minhas andanças pelo bairro e em conversas com as crianças da comunidade, pude perceber que as brincadeiras que elas praticam hoje, em sua maioria não geram interação e ligação com o seu meio. Isto me fez procurar por brincadeiras que as alunas(os) pudessem interagir com o lugar onde vivem, assim como as crianças que já passaram por aqui antes delas(es). Então voltei às memórias de minha meninice, e propus às alunas(os) brincadeiras da minha infância, muito simples, mas tão significativas que possibilitaram a elas(es) um pouco de contato com seu meio.

As experiências ocorridas durante as brincadeiras vivenciadas tornaram-se grandes descobertas a cada repetição, não só para as crianças, mas também para mim. Concordo com Benjamin (2002, p. 103) quando descreve que “A essência do brincar não é um ‘fazer como

se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, é a transformação da experiência mais comovente em hábito”.

A proposta pedagógica “O Brincar e a Teatralidade no Contexto da Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para criação de um caminho cênico brincante” foi desenvolvida no decorrer do ano letivo de dois mil e dezenove. Optei por estruturar o trabalho através de diferentes etapas do brincar, pois não limitei as práticas ocorridas ao número de aulas. Tendo em vista que uma das coisas que tentei recuperar através desta proposta foi o tempo do brincar em minhas aulas de arte. Portanto, não coube aqui contabilizar dias e sim experiências. Assim descrevo as etapas, que se distribuíram no período citado acima.

Os relatos a seguir narram as práticas e os materiais utilizados, bem como as experiências vividas por mim professora e por minhas alunas(os). A intenção foi o registro dos fatos que ali ocorreram. Por esse motivo é uma narração pessoal, onde me dispus em um ato performativo: me agachar e observar o brincar das crianças. Desse modo, contemplei toda a potência artística que existe na ação do brincar.

O meu olhar de menina-artista-professora-pesquisadora valorizou a *teatralidade* que se faz presente no brincar das crianças. Experiência que, para elas, continuou sendo apenas brincar, e tudo certo, afinal a criança não precisa classificar seu brincar. Assim sendo, a ação do brincar e as práticas pedagógicas são relacionadas de forma reflexiva.

5.1 CAMINHOS DO BRINCAR

O caminho do brincar se iniciou pelo resgate da brincadeira da Amarelinha. Na escola pesquisada não havia nenhuma estrutura física dessa brincadeira, portanto, precisei organizar um espaço para tal brincadeira dentro das possibilidades estruturais da escola. Plotei uma estrutura de Amarelinha no chão da sala, levando em consideração que este espaço era o único na escola cujas as crianças tinham acesso diário.

Segundo Andrea de Oliveira Salustriano de Souza, autora de *Revivendo as Brincadeiras de Criança* (2015) a origem da Amarelinha está ligada à religiosidade. As linhas desenhadas no chão, simbolicamente, referenciam a nave central de uma catedral, em uma das pontas está o céu, na outra o inferno.

O termo Amarelinha vem de *marelle*, seu nome em francês, no entanto ela chegou no Brasil pelos portugueses. É uma brincadeira praticada em todo país e, portanto, conhecida

por diversos nomes como: academia, avião, caracol, casco, pula-macaca, macacão, maré, sapata, tô-tá e xadrez.

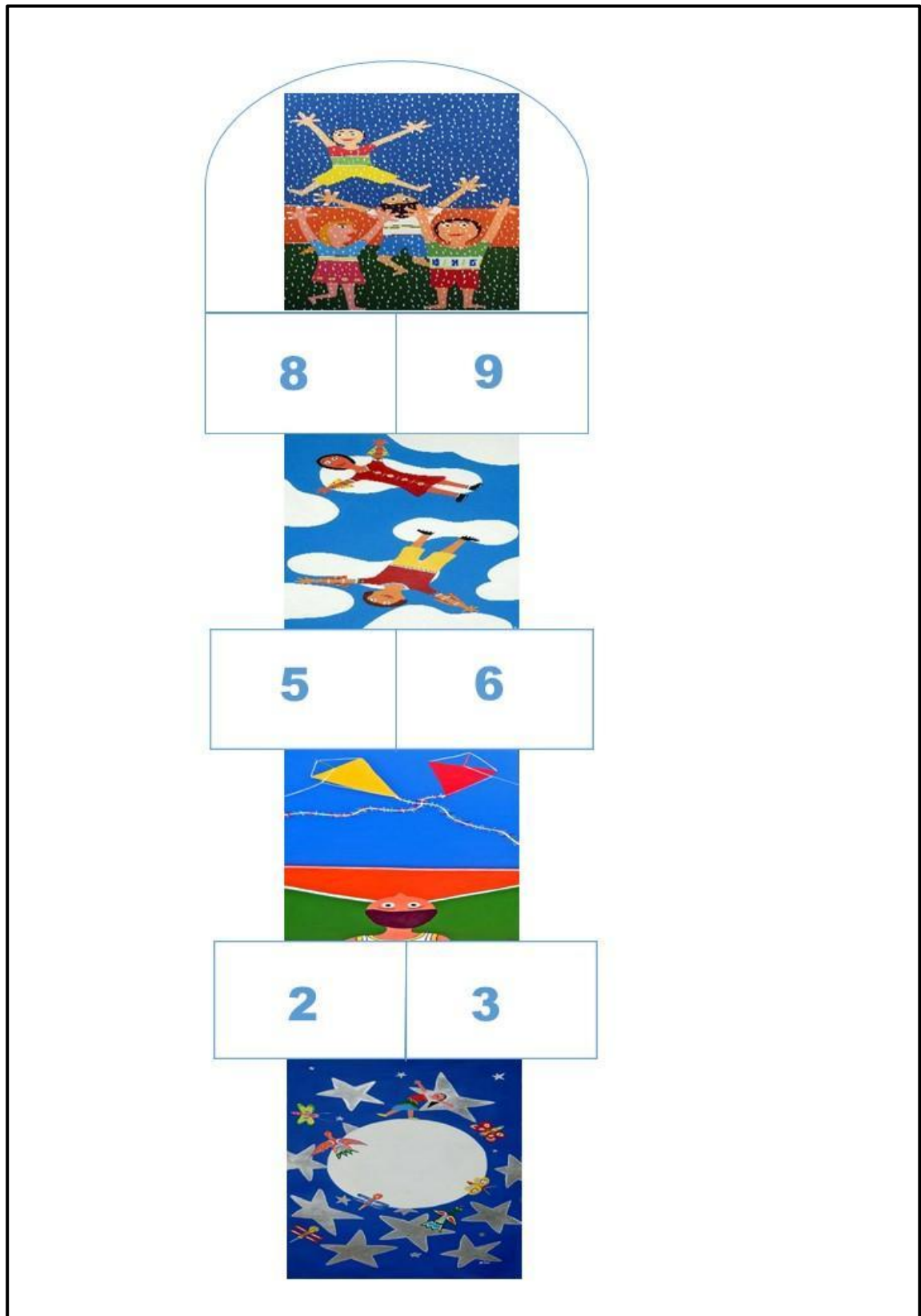
Esta brincadeira pode ser realizada de diversas maneiras. Não é preciso de muito para brincar, basta uma pedrinha ou giz para riscar linhas e números no chão formando as casas da amarelinha.

É uma brincadeira que pode ser feita de inúmeras maneiras. O básico é jogar uma pedrinha ou qualquer outro objeto em uma das suas casas e ir e voltar, sem pisar na casa demarcada e nas linhas. Daí em diante os brincantes vão acrescentando novas práticas. Um exemplo destas novas práticas é o desafio de ir voltar pulando todas as casas, equilibrando um objeto sobre o pé sem deixar cair.

Ao escolher essa brincadeira resgatei uma brincadeira que pode ser realizada em qualquer lugar por qualquer pessoa, sendo adulto ou criança, basta estar disposto a entrar em contato com o chão. Foi ela que conduziu o contato das alunas(os) com o chão. E que a partir daí independe do chão seja ele o da sala de aula, o do pátio da escola ou do pátio da casa.

A poética cênica que foi montada para essa brincadeira, foi através inserção das imagens de Dim Brinquedim ao corpo da Amarelinha (Figura 2). O espaço da sala de aula foi modificado, através da plotagem da Amarelinha no chão e a reorganização da mobília, e se tornou o espaço para o brincar.

Figura 2 - Amarelinha com reprodução das imagens de Dim Brinquedim.



Fonte: Elaborada pela autora, 2019. Técnica: Plotagem.

Era uma manhã nublada de segunda-feira e como de costume encontrei as crianças no pátio da escola, de onde seguimos para a sala de aula. Ao chegar lá, a primeira coisa que as crianças perceberam foi que a sala “delas” agora tinha um “brinquedo”. As observações foram instantâneas e logo ouviu frases como: *“Tem uma assim na pracinha”*; *“Não, é diferente da pracinha, essa amarelinha tem imagem!”*; *“As carteiras não estão no mesmo lugar”*; *“Será que tem mais na escola?”*; *“Ai que legal!”*; *“Ela tá colada no chão mesmo?”* *“Ei...viu como a sala ficou grande?”*...

As crianças guardaram seus materiais e se voltaram à Amarelinha. Elas ficaram encantadas e também curiosas, então sentamos todos no chão, ao redor da Amarelinha e começamos a conversar. As crianças conversaram sobre as imagens, que para elas eram uma novidade: uma Amarelinha com imagens. E me fizeram algumas perguntas como: *Foi você que pintou? Como você colocou dentro dos quadrados? Vai ficar para sempre aqui?* Respondi às perguntas das crianças e continuamos por ali por mais uns instantes. E assim foi o início da primeira etapa do brincar.

O primeiro momento de curiosidade passou, então as crianças se espalharam pela sala de aula e me questionaram o que elas iriam fazer, então disse que elas poderiam brincar. Um grupo de crianças foi até a Amarelinha e começou a pular: uns pulavam do jeito tradicional, com um pé em cada casa, já outros pulavam com os dois pés juntos em todas as casas. Optei por não interferir e sim observar o modo em que elas se organizavam durante o brincar de Amarelinha, brincadeira feita pela plotagem e pelas crianças. Fizeram uma fila que não era bem fila, davam uma passada aqui e outra acolá e, assim, tudo se resolveu entres eles.

A brincadeira continuou e então uma aluna de repente disse: *“Cadê a pedrinha?”*. E outro já respondeu: *“Que pedrinha?”*. *“A pedrinha para brincar de Amarelinha”*. Então algumas crianças foram procurar a “pedrinha” pela sala. Enquanto uns procuravam outros sentaram e ficaram conversando, próximo da Amarelinha. Uma menina se ajoelhou em uma cadeira, se debruçou sobre o seu encostou e, ficou admirando a Amarelinha. Dois meninos deram as mãos e brincaram de girar, dando gargalhadas a cada volta. Um menino deitou no chão da sala e ficou um tempo rolando seu corpo de um lado para o outro, conversando consigo mesmo.

A “pedrinha”, então, foi achada. Era um pedaço de lego velho que ficou perdido em baixo do armário da sala. E começaram a descobrir por si só como era utilizar a “pedrinha” na brincadeira. Quando algum deles, por distração, pisava na casa da “pedrinha” era aquela

folia de vozes. Umas mais altas, outras mais baixa, umas com tons engraçados, outras com tons mais bravos pois tinham “errado” na brincadeira. E assim seguimos essa etapa, as crianças a brincar e eu a observá-las.

Pude notar que, durante a Amarelinha as crianças se sentiram inseridas e acolhidas naquele espaço, o que levou elas a ficarem à vontade e brincarem de outras coisas também. PIORSKI (2016) descreve esse tipo específico de ação como brincar com o chão. Ato que modificou o contato das crianças com aquele lugar, de modo a ressignificar o chão que pisavam todos os dias e que passava despercebido.

Figura 3 - Crianças observando a Amarelinha.



Fonte: Foto da autora, 2019.

Da amarelinha partimos para uma outra brincadeira, o Jogo dos Sons⁸. Este convidava toda a sala a pensar nossos corpos como espaços imaginativos e, por consequência, como objetos do brincar. Na brincadeira da Amarelinha brincamos de forma livre com o corpo, e tinha o brinquedo para interagir. No Jogo dos Sons continuamos a brincar com o corpo,

⁸ Nome dado por mim, a brincadeira que criei para as crianças usarem seu corpo e sua imaginação.

porém acrescentei uma preposição a qual trabalhou as potencialidades do brincar para a *teatralidade*. Assim como as imagens de Dim Brinquedim apresentam o corpo das crianças na brincadeira, a ideia deste jogo é brincar com o corpo.

Escolhi duas canções para realizar essa brincadeira. A primeira foi *Mamãe Natureza* de Rita Lee na versão da Banda Pato Fu em seu Projeto, Música de Brinquedo 2. Música escolhida por seu ritmo, sua letra e pela manipulação de brinquedos em sua produção sonora. A segunda foi *Bola de Meia, Bola de Gude* de Milton Nascimento, canção que para mim é a tradução em melodia da infância, pois traz consigo cheiros e sabores deste tempo.

O Jogo dos Sons foi realizado da seguinte forma: convidei as crianças a brincarem livremente pela sala. Enquanto isso liguei a caixa de som com pen drive para a reprodução das canções. As músicas começaram a tocar e propus às crianças brincar com nossos corpos, de modo a deixar a imaginação nos levar, pensando no que nossos corpos poderiam se transformar. Aos poucos nos espalhamos pela sala, ora dançávamos, ora brincávamos sós, ora brincávamos uns com os outros.

Em um primeiro momento participei da brincadeira juntamente com as crianças, envolvi-me no espaço, no ritmo, e também deixei minha imaginação fluir. Através de minha participação pude perceber as expressões que emergiram do meu corpo na brincadeira. Em seguida me afastei para observar a movimentação das crianças.

As duas canções se repetiram por inúmeras vezes. Notei que, assim como eu, as crianças estavam envolvidas na brincadeira. Porém suas expressões se mostraram muito mais amplas que as minhas, pelo menos ao meu ver. Então sentei em um canto da sala, com meu caderno de anotações e uma máquina fotográfica nas mãos.

Dois meninos passaram um bom tempo sendo robôs, cada movimento que eles faziam era “mecanizado”. Criaram um diálogo onde mudaram o jeito e tom da voz, pois ali seus corpos eram de robôs. De repente, caíam na gargalhada pois achavam engraçado o que tinham feito, um vai e vem típico do brincar.

Um menino deitou de lado em cima de um dos braços, entrelaçou as pernas e ficou com seu olhar vago por um período. Depois começou a conversar com seu amigo imaginário, tinha momentos que sua voz era mais alta, outras mais baixa. Mas este foi o lugar que ele achou para seu brincar, e por ali ficou por todo tempo que durou a brincadeira.

Uma menina que estava com um grupo brincando, gritou “*Deitem todos, estamos passando por um vendaval*”. As crianças que estavam brincando com ela, rapidamente se

abaixaram e ficaram quietos com os olhos de espanto. E ela ficou ajoelhada a observá-los, como quem zela.

A ideia apresentada por Machado (op. cit.) Para se trabalhar *teatralidade*, não consiste em dar aulas de teatro, mas pensar de forma brincante o corpo no dia a dia. O que se harmoniza com algo que é tipo da criança o faz de conta. Neste mundo de imaginação elas em algum momento passam a ser os robôs. Suspenderam-se do mundo real e criaram diálogos como o com o do amigo imaginário. Ou se transportam para lugares longe dali como o grupo do vendaval.

Esses atos que as crianças realizaram durante a brincadeira são lidos por Machado (2015) como atos performativos, em que a criança é protagonista. Assim ela os nomeia como crianças *performer*. Essa ação da criança só será possível se for acompanhada, como aponta a autora por um professor performer que ofereça às crianças um caminho de proposições e observações.

A brincadeira da Amarelinha e do Jogo dos Sons, me fez vislumbrar na prática o conceito de criança *performer*. As crianças trouxeram suas características e histórias para cada uma dessas brincadeiras que realizamos. Eu apresentei para elas uma proposição através das brincadeiras, mas elas conduziram o processo e se tornaram protagonistas de cada momento, o que me oportunizou um território potente de observação e proposições.

Figura 4 - Meninos sendo Robôs.



Fonte: Foto da autora, 2019.

5.2 BRINCAR, UM DANÇAR COLORIDO

Olhando as pipas: “Pipa, que também é conhecido como arraia, com papagaio nós gostamos de brincar no mês de agosto para frente. Que aqui é o período dos ventos é muito vento forte, nós gostamos de brincar com as pipas as arraias, é uma brincadeira muito legal. E onde fui muito feliz, nasci em uma cidade muito linda Camocim, que fica no norte do Ceará e lá é muito vento, muito espaço e tinha essa liberdade de soltar arraia as pipas” (Dim Brinquedim, 2019).

Figura 5 - Olhando as pipas, Dim Brinquedim, 2014, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,50m x 1,00m.



Fonte: <http://www.museubrinquedim.org.br/telas/> Acesso: agosto/2019.

A brincadeira de soltar Pipas necessita de um brinquedo específico, a Pipa. Segundo Cristina Campos, autora de *EM Pautas: Pipa* (2004) a primeira vez que se empinou uma pipa foi na China por questões religiosas. Vários outros povos, porém, reivindicam sua invenção como os japoneses, os gregos, os egípcios e os polinésios. Para soltar pipas é preciso o brinquedo que é uma armação de bambu e papel preso por uma linha. É preciso estar em um lugar aberto, ficar de costas para o vento e ir conduzindo a pipa através da linha. Quando a pipa for puxada você vai liberando a linha até ela ficar flutuando no céu bem lá no alto.

A escolha da brincadeira ocorreu quando observei a imagem de Dim Brinquedim *Olhando as Pipas*. Foi a partir desta observação que percebi, que todo final de tarde quando eu saía da escola e passava pela orla da praia. Avista um ou outro menino brincando de Pipa naquela vasta extensão de areia. Em uma conversa em sala de aula com as crianças, descobri que nenhuma delas havia brincado de soltar Pipas. E então as questioneei se tinham vontade de brincar e a devolutiva delas foi uníssona que sim.

Um dia de cores e balanços, foi o início desta etapa da pesquisa. Este dia propus às crianças irmos brincar de soltar Pipas na orla da praia. As crianças chegaram eufóricas, pois sabiam que aquela manhã iriam à praia soltar pipas. Por se tratar de um dia diferente não foi necessário que elas trouxessem as mochilas, nem chegaram a entrar na sala de aula, me aguardaram no pátio da escola.

Ao chegar ao encontro delas antes de me perguntarem pelas Pipas, me olharam e me perguntaram. “*Pro cadê o seu chinelo e seu óculos de sol?*” Foi quando me dei por conta que eu estava de calça, camiseta e tênis. Olhei para as crianças e todas elas estavam de chinelo e roupas leves e algumas de óculos. Era um dia nublado, mas um dia quente no litoral, o que me fez perceber que elas estavam “prontas” para brincar e eu não. Logo já vieram as perguntas “*Onde estão as pipas? As linhas? Quem vai levar?*”

Assim respondi as perguntas sobre a minha roupa e as pipas, peguei nosso material que por minha opção eram Pipas já prontas. Pois a produção demandaria uma precisão maior, para que ela pudesse levantar voo. Organizei as crianças junto com a professora regente da sala e a professora de ciência da escola, que se dispuseram a ir conosco e saímos em direção à praia.

A escola onde a pesquisa foi realizada fica a uma distância próxima a orla, o que nos possibilitou fazer o trajeto a pé. Deste modo, as crianças já foram interagindo com o local que elas vivem e que também se situa a escola. No meio do trajeto uma nuvem encobriu o

céu, então começou o alvoroço de que irá chover, que não ia dar para soltar as Pipas. Mas seguimos em direção à praia, e a nuvem passou.

A chegada na praia foi aquela alegria das crianças a correr pela areia, comecei a entrega das Pipas com as linhas para elas. O clima naquele dia ajudou muito, era um dia de vento a favor, e como as Pipas já estavam arcadas prontas para brincar. Logo nas primeiras tentativas as crianças já conseguiram manter o brinquedo no ar. Um cachorro apareceu e comeu uma das Pipas de uma menina, repus a Pipa para ela enquanto pedia ajuda ao salvavidas para “espantar” o bicho. Ele não deu muita atenção, então lá fui eu ficar correndo atrás do cachorro, até ele sair de perto das crianças. Quando ele saiu as crianças fizeram uma festa, bateram palmas e deram um viva para a “profe” que conseguiu “salvar” a brincadeira.

A maratona de sair da escola e organizar uma brincadeira ao livre, tinha dado um respiro. Então me sentei na areia e fui observar as crianças a brincar, todas as atividades desta proposta foram repletas de beleza, mas essa sem dúvida ao meu ver foi a mais bela. Aquela vasta faixa de areia, as crianças a correr com suas pipas coloridas, que se encontraram no ar, dando tons diferentes ao céu nublado daquele dia.

As crianças correram muito neste dia, o que me chamou atenção que o olhar delas era sempre em direção ao brinquedo, que na maioria das vezes se manteve no ar, levando algumas crianças a tropeçar nos próprios pés e cair na areia. Mas na mesma velocidade que caíam, as crianças se levantavam. Dois meninos corriam com olhos fixos em suas pipas, quando esbarram de frente um com o outro, fui ao encontro deles, verifiquei se estava tudo bem. Mas eles só estavam preocupados em voltar a brincar, e assim o fizeram.

As crianças no brincar de soltar Pipas, se suspenderam do grupo e experimentaram um brincar subjetivo, leve, móvel, voador e expansivo. Essa ação é descrita por PIORSKI (2016) como brincar com o ar. E isto foi possível devido a interação com o lugar onde as crianças estavam, a praia, um local que proporcionou o contato com a natureza do brincar. O local que representa o lugar onde elas moram e estudam, tornou-se o espaço da brincadeira nesse dia. Essa etapa da pesquisa foi realizada com muita leveza e pude me deter em proporcionar espaço e tempo para o brincar e continuar o caminho de observação.

Figura 6 - Meninos a brincar de Pipa.



Fonte: Foto da autora, 2019.

5.3 BRINCAR, UM SALTO NO AR

***Voo:** “Quando eu era criança eu gostava de brincar voar, eu corria rápido demais e achava que estava voando, eu fazia essas de papelão e voava. E é só fantasia é só alegria a felicidade a fantasia de voar, eu gosto de representar a minha felicidade de quando criança, porque o maior objetivo do ser humano é ser feliz... E na brincadeira eu encontrei a felicidade” (Dim Brinquedim, 2019).*

Figura 7 - Voo, Dim Brinquedim, 2014, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,50mx1,00m.



Fonte: <http://www.museubrinquedim.org.br/telas/> Acesso: agosto/2019.

A brincadeira de pular corda, de acordo com Souza (2015), era muito praticada nas celebrações das mudanças de estações na Grécia e na Roma antiga. Para brincar é preciso de uma corda e dois brincantes para girar a corda enquanto um terceiro pula. Ela pode ser realizada com mais de um brincante pulando a corda ao mesmo tempo, eles têm a opção de entrar e sair, em meio as rodopiadas da corda. As cirandas populares, como a que vem a seguir são companhias naturais desta brincadeira:

“Um homem bateu em minha porta
E eu abri
Senhoras e senhores, ponham a mão no chão
Senhoras e senhores, pulem de um pé só
Senhoras e senhores, dêem uma rodadinha
E vá pro olho da rua.”

A imagem *Voo* de Dim Brinquedim, lembrou-me das suspensões breves que o saltar oferece no brincar de pular corda, motivo pelo qual escolhi resgatar essa simples e popular brincadeira, a fim de proporcionar às crianças a interação com o brinquedo em movimento. Assim, o ato de pular corda dentro da sala de aula foi visto como um monte de descontração, o que fez com que elas interagissem com aquele espaço de forma diferente. O espaço da brincadeira foi composto pela corda, pela reorganização da mobília e pela imagem do *Voo* de Dim Brinquedim.

Os caminhos de potência que as crianças nos apresentam através do seu brincar são imensos. Por esse motivo esta etapa da pesquisa continuou a passear por esses espaços. Este foi o primeiro dia que as crianças se encontraram comigo depois de nossa ida à praia. Então elas queriam falar sobre o assunto, sentamos no chão e eu as ouvi. Elas lembraram os momentos de ida e vida, os momentos na praia com as Pipas com o cachorro e os tombos que também levaram. E já perguntaram quando iríamos de novo.

As crianças também comentaram da imagem de Dim Brinquedim que estava na Amarelinha (*Olhando as Pipas*). E que elas, diferente do menino da imagem, não tinham só olhado as pipas, mas também brincado com elas na praia. Neste momento de conversa, as crianças interagiram com a materialidade das imagens de Dim Brinquedim através da Amarelinha plotada e das imagens que foram utilizadas na composição do cenário do brincar.

Após esse momento lancei a proposição de brincarmos de “Pular Corda” dentro da sala de aula. Estiquei a corda pela sala e comecei a balançar. No entanto, as crianças se olhavam e não entravam para pular. Então questioneei o motivo por que elas não queriam brincar. Elas me falaram que não sabiam Pular Cordas, o que para mim foi uma surpresa. Então comecei a mostrar como eu brincava de Pular Corda. Falei para elas que na verdade não tinha como ensinar, e sim que elas teriam que ir tentando até conseguir. Assim passamos um bom tempo nas tentativas desta brincadeira, até que elas conseguiram realizá-la.

A cada volta da corda que elas conseguiam se manter dentro do movimento da brincadeira, pareciam ter “conquistado o mundo”. Perdi a conta de quantas vezes cada criança foi insistindo até conseguir realizar a brincadeira. Aquela brincadeira para elas foi um desafio e, ao ser superado, uma vitória. Uns escorregões aconteceram ao pisar na corda, mas sem nenhuma gravidade. Pelo contrário, caíam e já se levantavam para tentar de novo. Depois foram tomando confiança e começaram a pular juntos, e entravam e saíam no movimento da corda.

As crianças na brincadeira de Pular Corda foram desafiadas a ter contato harmônico com aquele brinquedo, que fez com que seus corpos interagissem com o movimento que é agitado, rápido, mas também acolhedor e que, em suma, faz ter raízes no que estão realizando. O contato corporal com brinquedo fez com que as crianças criassem bases para se desafiarem na brincadeira. Essa ação é descrita por Piorski (2016) como brincar com o fogo. Algo que desafiou as crianças, mas que também as acolheu. Ademais, uma brincadeira tão ágil feita no espaço da sala, deu a eles uma outra perspectiva sobre aquele lugar.

As crianças e as brincadeiras foram conduzindo as trilhas para novas proposições. Então no segundo momento desta fase, propus às crianças que brincássemos de voar. Assim como as Pipas no céu, e como nos pequenos “voos” dos saltos de Pular Corda. Pedi para que elas imaginassem, o que elas poderiam fazer se voassem. Foi através destas proposições que mais uma vez as crianças brincaram com seus corpos como espaço imaginativo.

As crianças se espalharam pela sala de aula, enquanto eu distribuí os panos e as fitas pelo espaço do brincar. Então falei para as crianças que poderiam utilizar aquele material como suporte para o “voo”. No primeiro contato com os materiais puxaram daqui puxaram de lá, mas se organizaram entre si e depois vieram até mim pedir ajuda para utilizar os panos. Os auxilie no início, logo já começaram a interagir com o espaço, com as outras crianças e com o material que utilizaram para o brincar neste dia. A brincadeira foi fluindo, mais uma vez me coloquei na minha posição de observadora.

As crianças andavam e corriam pelo espaço do brincar, movimentando muito aqueles panos e fitas, os braços e as mãos delas, foi o que conduziu o curso deste material. O girar esteve muito presente nesta brincadeira de forma individual e também coletiva.

Uma menina subiu em cima de uma mesa, com os braços abertos e gritou *“Eu sou a dona do mundo”* E ficou me olhando esperando a “bronca” por ter subido na mesa, continuei como e onde estava, ela desceu e continuou sendo a dona do seu mundo. Um menino olhava fixo para o teto, quando disse *“Hoje é o primeiro dia que vou para o céu...”*. Outras crianças se aproximaram e começaram a conversar sobre “aquele” céu. Uma outra menina balança os braços de um lado para o outro e falava para as outras crianças que estavam próximas a elas *“olha agora eu tenho asas brancas”* e a partir daí surgiu um diálogo sobre as asas.

O imaginar pelo ar está ligado às brincadeiras expansivas e voláteis. Assim através da proposição e dos combinados feitos, surgiu pequenas narrativas por parte das crianças, o que fez gerar improvisos e invenções de diálogos entre elas. Assim partindo da ideia da

teatralidade seus corpos foram espaços imaginativo nessa brincadeira. A brincadeira faz rever a ideia de como trabalhar o corpo de forma brincante, já apresentada no Jogo do Sons.

Figura 8 - Crianças pulando corda.



Fonte: Foto da autora, 2019.

5.4 BRINCAR É SE INUNDAR

Festejando a chuva: “A chuva que representa felicidade e alegria do povo nordestino, povo cearense, que quando chove aqui todo mundo vai para rua tomar banho de chuva e é uma brincadeira muito legal, de muita alegria e felicidade porque é sinal de muita fartura” (Dim Brinquedim, 2019).

Figura 9 - *Festejando a chuva*, Dim Brinquedim, 2016, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensão: 0,74m x 1,60m.



Fonte: <http://www.museubrinquedim.org.br/telas/> Acesso: agosto/2019.

A imagem de Dim Brinquedim *Festejando a chuva* me fez ver o quanto as crianças se encantam por brincar na água. Brincar na chuva para elas é uma grande felicidade. Lembro como era bom os dias de “banho” de chuva no quintal da casa da minha avó, memória que me fez querer trazer algo próximo para esta proposta. O que coube dentro do espaço pedagógico e físico da escola, em que foi realizada a pesquisa, foi brincar com Bolas de Sabão.

A brincadeira tem origem desconhecida, mas é uma atividade que se fez presente em muitas famílias brasileiras. Eu me lembro da minha mãe falando que em sua infância

apanhavam talos de mamona, uma vegetação que parece um canudinho para brincar de Bola de sabão. Essa brincadeira se realiza quando o brincante utiliza um determinado material para assoprar a água e o sabão, que vai dando formas às bolinhas. Os materiais variam bastante de região para região. Em alguns lugares ainda se utiliza a mamona, em outros a folha de babaçu, em outros canudinhos e, no mais, compra-se o brinquedo que é fabricado por alguma indústria.

Existem também as Bolas de Sabão gigantes que são utilizadas por artistas em suas performances. Elas são feitas por uma engenhoca em que dois palitos compridos são ligados por um barbante duplo. Ao ser imerso em um líquido, posteriormente são conduzidos no ar vão formando as Bolas de Sabão gigantes. As Bolas de Sabão já encantam artistas há algum tempo. O impressionista Manet realizou uma pintura de seu filho brincando com uma Bolas de Sabão.

Ao resgatar uma brincadeira antiga e popular, optei por sua versão “repaginada”. A escolha pelas Bolas de Sabão gigante, que ao movimentarem no ar e posteriormente estourar, proporcionaram às crianças uma sensação refrescante, se aproximando um pouco da ideia de brincar com a água.

A brincadeira tomou seu espaço de tal forma nas aulas de arte, que quando eu entrava na sala de aula as crianças já me perguntavam “*Vamos brincar do que hoje?*”. Assim continuamos nossa jornada pelo brincar. Aqui nesta etapa da pesquisa propus às crianças brincarmos com as Bolas de Sabão, mas dessa vez elas seriam gigantes.

As crianças ficaram curiosas para saber como elas conseguiram fazer as Bolas de Sabão gigantes. Então nos dirigimos até o parque da escola, espaço do brincar naquele dia. Lá estavam as bacias com líquido⁹ para a brincadeira, ao lado delas estavam as engenhocas¹⁰ que ao serem imersa naquele líquido, e depois, balançadas no ar, fazem surgir as Bolas de Sabão Gigante. A gritaria foi imensa quando eu fiz movimento e surgiram as primeiras bolas no ar. As crianças saíram todas correndo atrás delas, a reação das crianças foi como se uma tivessem presenciado uma “mágica”, tamanha euforia. A sala das professoras(es) fica ao lado do parque, o alvoroço das crianças chamou vários colegas para a janela, que ficaram por ali

⁹ Receita do líquido Bolas de Sabão Gigante: 200 ml de detergente de coco, 3 colheres de sopa de açúcar e um litro de água. Dissolver o açúcar na água, acrescentar o detergente, deixar em repouso por um dia em recipiente fechado.

¹⁰ A engenhoca é feita por palitos de churrasco, fita adesiva e barbante.

um bom tempo. Depois vieram pedir se poderiam brincar também. Após o término das aulas algumas professoras(es) ficaram ali brincando com o restante dos materiais.

Nesse dia em particular não consegui ter um tempo para sentar e observar as crianças. Pois elas gostaram dos brinquedos, mas o que mais foi interessante para elas foi correr atrás das bolas. Cada estouro de uma bola era uma realização. Aquele pouco de água que espirrava neles, parecia ser um banho. Eu fiquei durante todo o período da brincadeira fazendo as Bolas de Sabão para eles correrem atrás e eles em vários momentos também fizeram. Mas a toda hora um vinha pedir para eu fazer as Bolas de Sabão e eles correr atrás dela. Então com o auxílio de gravações feitas e com o que meus olhos captaram naquele dia, fiz meus relatos após a atividade.

O que me chamou muito atenção foi que o parque é o lugar da escola que as crianças mais gostam. E quando elas chegam lá, vão de imediato para os brinquedos. Mas neste dia ficaram tão encantados com a brincadeira proposta que nem se interessaram por ir brincar nos demais brinquedos.

As crianças corriam atrás das Bolas de Sabão, tentando entrar nelas, ou por vezes queriam segurá-las e por fim estouravam e davam muitas risadas. Repetiram esse movimento muitas e muitas vezes. Em uma das bacias quando o líquido acabou, ficou aquela espuma. Uma menina viu pegou a espuma, e espalhou por todo o seu corpo. E foi jogar em suas amigas que estavam por perto, e então foi uma festa entre elas até espuma acabar.

O contato que as crianças estabeleceram com aquele espaço foi através do ar e da água. A brincadeira proporcionou um outro tipo de relação com aquele lugar. Antes já comentei a relação do brincar com o ar, por esse motivo aqui destaco a relação do brincar com a água. Que para Piorski (2016) é um espaço onde a imaginação é inundada, um lugar de fluidez e cheia de sentimentos.

Assim concluímos essa etapa da pesquisa, inundados de alegria. Chego a este ponto da pesquisa-ação como pessoa da prática que caminha em direção a mudanças. O que este dia específico me fez vislumbrar foi que trabalhar arte com crianças parte do seu brincar, pois este pode ser um grande lugar de experiências artísticas que são consolidadas através do lúdico.

A experiência artística que pude presenciar nesta brincadeira com as crianças foi em relação à performance, porque as crianças na interação com cada uma das Bolas de Sabão,

colocavam seu corpo, sua voz e seu gesto de uma maneira. Sempre queriam mostrar como poderiam interagir com aquelas Bolas de Sabão.

Figura 10 - Surgiu uma Bola de Sabão.



Fonte: Foto da autora, 2019.

5.5 BRINCAR, UM ENCONTRO COM A IMAGINAÇÃO

Biana na Lua: “É a história de uma menina, que gostava de admirar a lua... E tinha o sonho de chegar até a lua e contou com a ajuda dos passarinhos, das libélulas, das borboletas e foi até a lua. Chegou lá brincou, dançou, ficou muito feliz, voltou para casa e continua feliz” (Dim Brinquedim, 2019).

Figura 11 - Biana na Lua, Dim Brinquedim, 2007, Técnica: Acrílica sobre a tela, Dimensões: 0,45m x 0,75m.



Fonte: <http://www.museubrinquedim.org.br/telas/> Acesso: agosto/2019.

A imagem *Biana na Lua* de Dim Brinquedim me levou a observar que o brincar das crianças que é um grande território de imaginação, um lugar onde suas poéticas se manifestam. Assim cada criança é um mundo, e também um lugar de criação. Esta etapa da pesquisa se iniciou com uma nova proposição. Propus às crianças para brincar com brinquedos não-estruturados, os quais eram tampas potes plásticos de alimentos e de higiene pessoal. Assim, o espaço do brincar nesse dia foi apenas a reorganização da mobília da sala de aulas e os objetos oferecidos.

As crianças se espalharam pela sala com aqueles objetos em mãos, e eu então fiz uma segunda proposição. Pedi que elas imaginassem que brinquedo, aqueles objetos poderiam se

tornar. Assim me sentei no canto da sala e fui observar o brincar das crianças. Esse primeiro momento demandou um tempo e espaço maior, já que as crianças precisaram estabelecer uma relação com aqueles objetos e no brincar encontraram um espaço de criação.

As crianças aqui brincaram muito sozinhas no chão, mas também dividiram pequenos momentos com as outras. Ora passavam muito tempo a observar aquele objeto, ora mexiam nele, ora jogavam de um lado para o outro.

Um menino se rastejou pelo chão da sala por um tempo. Em certos momentos levantava e se abaixava naquele movimento, com um tubo de shampoo nas mãos. E de repente falou “Olhem o meu Dinossauro!”. Assim começou uma narrativa sobre como era aquele brinquedo. Ele ia descrevendo que tinha uma calda com espinhos e quatro patas, mas que seu corpo era comprido e reto, o que o fazia ser diferente dos outros Dinossauros. Este foi o momento que disparou um gatilho para descrição verbal dos outros brinquedos, que, uma a uma, foram aparecendo.

Uma menina que brincava em pé com um tubo de detergente que “voa” de um lado para o outro em suas mãos. Sentou ao meu lado e bem baixinho e disse “Esse é meu foguete”. Antes que eu a perguntasse qualquer coisa, ela mesmo desatou a falar. Ele é colorido cheio de vida, e pode nos levar para vários lugares, e saiu saltitando pela sala.

Um barulho de avião começou num canto da sala, quando um menino começou a correr de um lado ao outro da sala, com seu brinquedo nas mãos dizendo “Esse é o meu amigo avião!”. E continuou brincando em rajadas altas e baixas pelo espaço da sala com seu avião.

O processo de descrição verbal dentro da brincadeira foi muito gratificante de se observar. Cada um teve seu tempo e espaço respeitado, em nenhum momento surgiu um brinquedo igual ao outro, algo muito comum em produções com as crianças, mas creio que isso ocorreu devido ao fator tempo, que aqui foi respeitado. Assim concluímos o primeiro momento desta etapa da pesquisa. O que me fez entender que o brincar também pode ser um lugar de criação, desde que se respeite seu tempo e espaço.

O brincar tem um tempo sonhador e um tempo criador. O segundo momento desta etapa da pesquisa propus que as crianças desenhassem os brinquedos que elas tinham imaginado. Assim com seus brinquedos não-estruturados em mãos, folhas e diversos objetos riscantes elas iniciaram os desenhos. Uma das crianças optou por fazer o seu desenho no quadro da sala com giz, então registrei este material através de fotografia. A expressão das

crianças através do desenho deu continuidade ao processo de imaginação, criação. Ao irem concluindo o desenho naturalmente elas voltaram a brincar com seus brinquedos não-estruturados.

A aqui se iniciou o processo de concretude dos brinquedos criados no imaginário das crianças. O que a abordagem espiral denomina de *espacialidade*, quando a criança interagiu com o mundo e com o outro e a partir destas experiências cria sua poética. A interação das crianças com os outros, com os espaços e comigo nesta pesquisa foi toda construída através do brincar.

Figura 12 - Crianças brincando com brinquedos não-estruturados.



Fonte: Foto da autora, 2019.

5.6 BRINCAR É CRIAR

As crianças têm uma natureza curiosa, por esse motivo muitas vezes, elas desmontam todo o brinquedo, para saber do que ele é foi feito. Elas buscam pelo que está dentro das “coisas”, nesta procura elas encontram os materiais originais. E esses materiais falam muito com as crianças. Desse modo, neste caminho de descoberta, abre-se diante das crianças um mundo de possibilidades e criação.

A proposta que fiz às crianças nesta etapa da pesquisa foi para que elas construíssem o brinquedo que tinham imaginado e desenhado na etapa anterior. Com base nesses desenhos, as crianças iniciaram suas construções a partir dos brinquedos não-estruturados.

A continuação desta etapa demandou mais materiais. Então espalhei pelo chão da sala papéis e linhas coloridos, pedaços de papelão, tintas, canetas permanentes, palitos e tecidos. Propus às crianças que mexessem um pouco naqueles objetos e escolhessem o que elas quisessem para construção dos seus brinquedos.

Elas mexeram em todos os materiais. Alguns meninos brincaram com as linhas, depois foram escolher o que iriam usar. Pediram por tesouras para dividir os materiais entre eles. Entreguei o que requisitaram e as próprias crianças fizeram a divisão dos materiais. Questionaram como que elas iriam colar os materiais nos brinquedos-não estruturados. Antes de eu responder, uma delas disse *“cola quente”*. Quando fui pensar em falar que elas poderiam se machucar, outra respondeu *“usamos luvas e a “prô” nos ajuda”*. A minha opção não seria utilizar esse material com elas, mas preferi respeitar e monitorar de perto essa parte do processo para evitar qualquer acidente.

O primeiro passo da construção foi a manipulação por parte das crianças, nos materiais para dar forma ao que iria compor seu brinquedo final. Elas riscaram, cortaram e recortam papéis, linha, tecidos e papelão. Algumas crianças optaram por pintar os materiais e assim fizeram.

Figura 13 - Crianças escolhendo materiais.



Fonte: Foto da autora, 2019.

O segundo passo da construção foi as crianças esquematizarem como elas encaixariam os materiais manipulados ao corpo do brinquedo não-estruturado. Assim ficaram um bom tempo. Quando parecia estar quase tudo pronto, elas desmontavam e começavam de novo o encaixa daqui, encaixa de lá.

No terceiro passo as crianças montaram o brinquedo, momento em que cortaram, furaram e taparam partes do brinquedo não-estruturado que não queriam que ficassem abertas. Houve ainda a parte das colagens, na qual fiquei meio apreensiva, mas ocorreu tranquilamente. Fomos nos organizando e aos poucos os brinquedos estavam prontos. E assim concluímos a parte de construção. Enfim, as crianças ficaram muito contentes com o que elas construíram

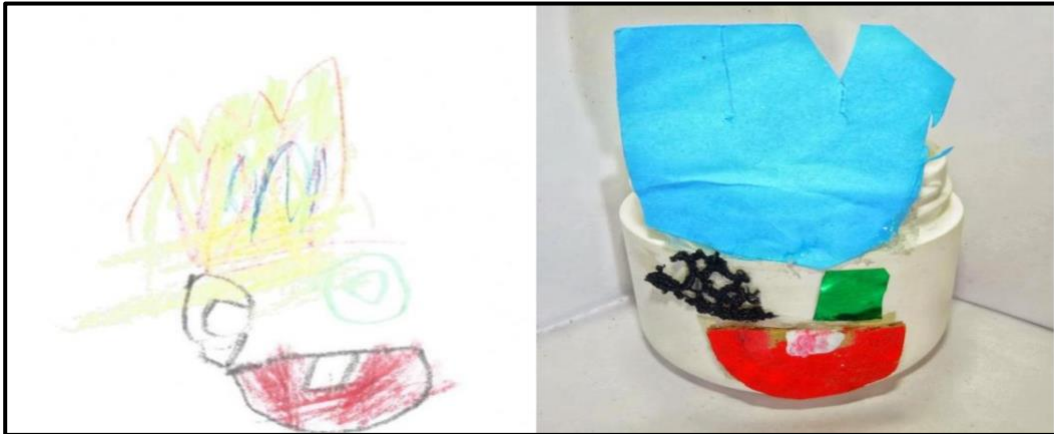
As crianças com seus brinquedos em mãos voltaram a fase inicial da pesquisa. A brincar nas aulas de arte, porém agora estavam a brincar com o que Piorski (2016) classifica como artesanato, o brinquedo que a própria criança fabrica (Figuras 14 à 29). A poética pessoal de cada criança, se fez presente em sua artesanato, o que me fez vislumbrar mais uma vez na prática o que Machado (2012) nomeia de *espacialidade*.

Figura 14 - “Meu Amigo Avião”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



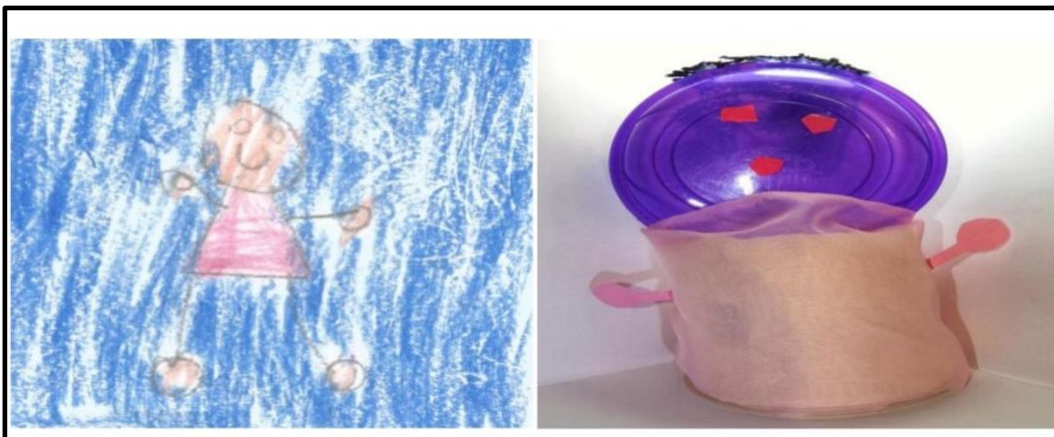
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 15 - “Bola de Fogo”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 16 - “Boneca”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 17 - “Boneca”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



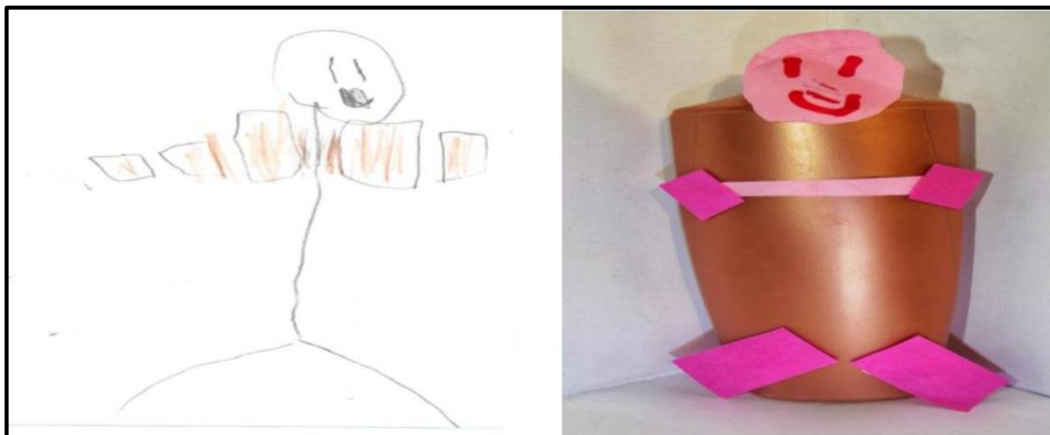
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 18 - Boneca Monstro”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 19 - “Boneco”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 20 - “Borboleta”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



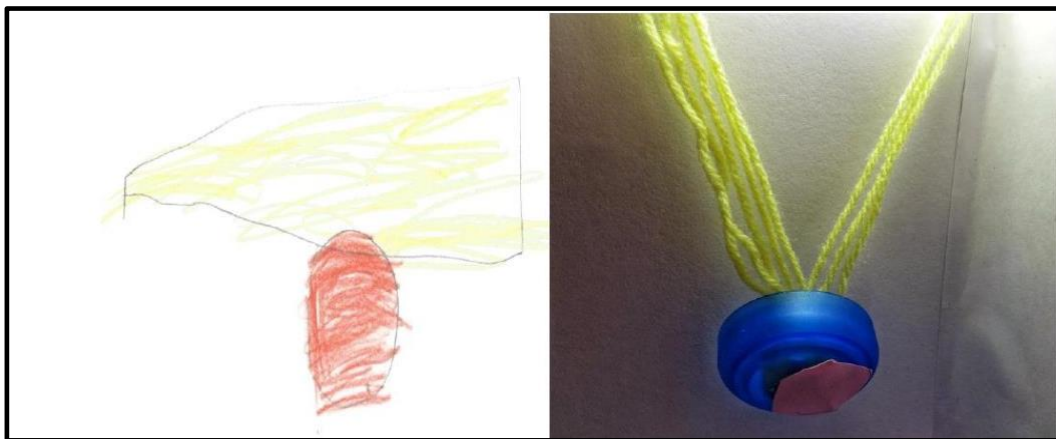
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 21 - “Chocalho”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



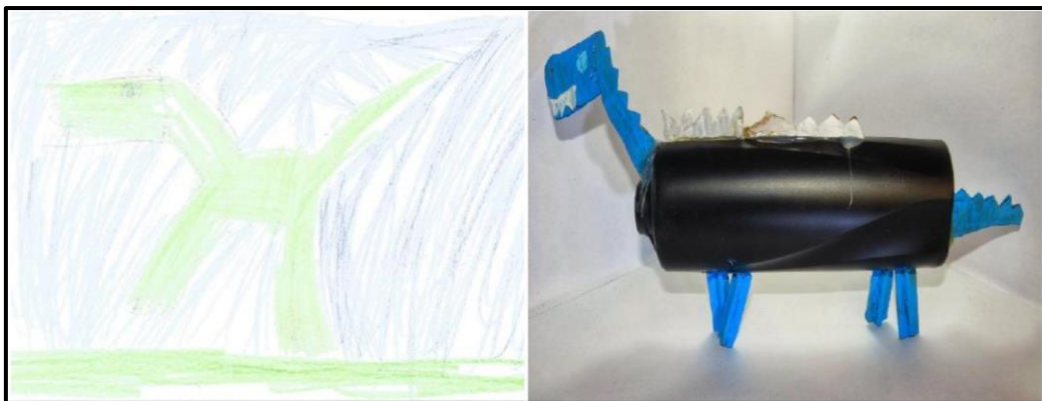
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 22 - “Colar Mágico”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



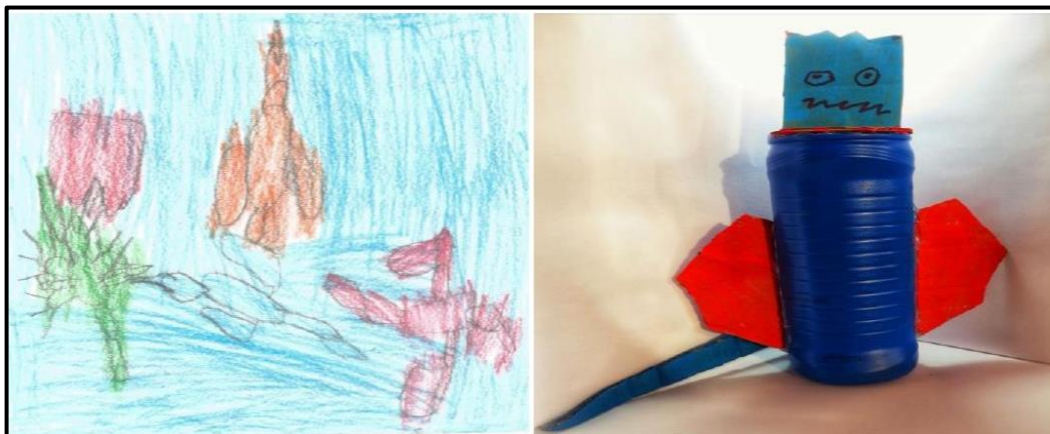
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 23 - “Dinossauro”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 24 - “Dragão”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 25 - “Princesa Coração”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 26 - “Foguete”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 27 - “Pote de Diamante”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



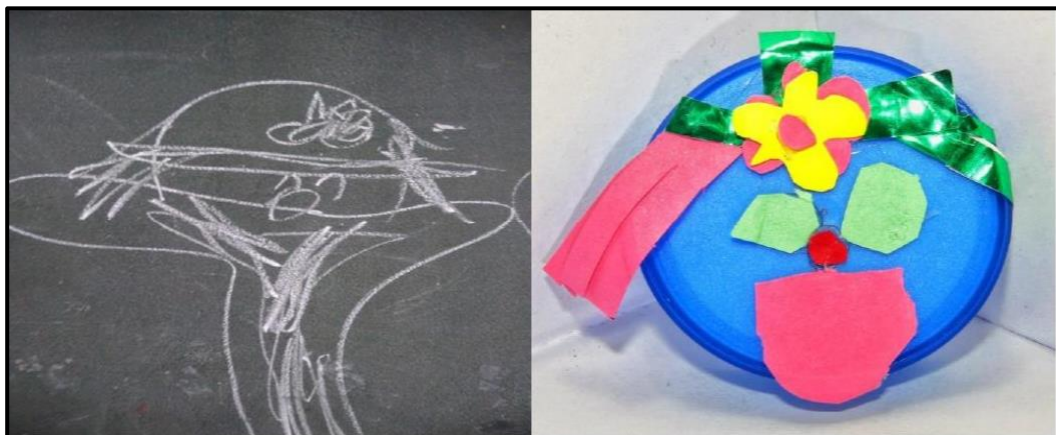
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 28 - “Telescópio”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 29 - “Palhaço”: a esquerda, desenho do brinquedo; a direita, brinquedo construído pelo aluno.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Terminamos nossa caminhada de pesquisa, que deu início uma longa jornada de observação das crianças e do seu brincar. Deste modo que ao observar as ações das crianças e partindo de sua cultura, foi possível propor um caminho brincante em relação as práticas artísticas.

Este projeto de pesquisa mantém seus desdobramentos no ano letivo de dois mil e vinte. As alunas(os) agora pertencem a turma do primeiro ano do ensino fundamental I, mas os brinquedos construídos por elas ainda fazem parte do material das aulas de arte, assim como o brincar. As narrativas criadas nas brincadeiras com os brinquedos construídos, fez surgir a produção de um livro de cada história, o qual estamos a desenvolver, sempre conduzidas pelo ato de brincar.

6 CONCLUSÕES

A pesquisa em questão surgiu das observações que fiz das minhas alunas(os) da educação infantil, assim como, da reflexão sobre a relação que era até então estabelecida entre elas(es) e a arte do teatro. Em seguida, realizei um levantamento teórico relativo aos modos de se trabalhar arte em sala de aula, o que consequentemente me encaminhou ao ponto crucial desta pesquisa: a necessidade de oportunizar e fomentar tempo e espaço para o brincar nas aulas de arte. Por sua vez, a observação do ato do brincar delineou o conceito estruturante da pesquisa, a *teatralidade*.

A produção artística de Dim Brinquedim foi de extrema importância na construção desta proposta, pois suas imagens me inspiraram na construção de pontes para a preservação do brincar. Além disso, seu trabalho me fez refletir sobre a grandeza da brincadeira e o lugar que ela deve ter nas aulas. Enfim, as imagens também compuseram a poética cênica do brincar.

Durante o trajeto de pesquisa investiguei a relação das crianças com o brincar e o seu espaço no ambiente escolar. Constatei que, a partir do instante que é possibilitado a elas tempo de brincar, determinada potência artística é vislumbrada nesta ação. A criança é protagonista da brincadeira, e assim demonstra toda sua performatividade. Entretanto, tal ação só surge se acompanhada de uma *professora performer* que através de suas proposições oportuniza tempo e espaço para a observação e potencialização da *teatralidade* no brincar.

A nova relação estabelecida com minhas alunas(os) me fez ver o quanto as práticas pedagógicas relacionadas ao campo teatral podem ser leves, divertidas e pautadas no lúdico.

Essas potências só se revelaram, contudo, a partir do momento que eu, como professora, me dispus a quebrar os paradigmas estabelecidos em relação ao teatro no ambiente escolar.

Os conceitos como teatro, *teatralidade* ou arte não **devem** ser impostos às crianças. Essas classificações estão no meu olhar de educadora e pesquisadora, e são, por conseguinte, referentes ao universo da pesquisa. As crianças estão em outro lugar, estão no seu mundo, na sua cultura — a da infância e a do faz de conta. Para as crianças os conceitos e suas classificações não fazem sentido, afinal elas já trazem consigo essa performance. O que se fez necessário foi um ato performativo de minha parte, que foi agachar-me e ir ao encontro delas.

No decorrer dessa prática de percepção e ação pela valorização dos atos performativos das crianças me deparei com o mecanismo do sistema educacional que estabelece um fluxo de ensino/aprendizagem unidirecional, acelerado e ininterrupto. Mesmo tendo tomado consciência da necessidade de olhar as crianças, notei-me em vários momentos tendo que controlar as marcas viciosas que o sistema impôs a mim. Essa aceleração estabelecida pelo sistema educacional faz com que muitas vezes se deixe de lado as crianças que chegam até ele. E assim, ele ignora o que cada uma delas traz consigo, suas histórias e suas vivências. Essas crianças necessitam ser respeitadas em seus pontos de vista, em suas singularidades, no processo de ensino/aprendizagem.

O cotidiano da sala de aula é feito de erros e acertos, algo típico para alguém que é uma pessoa da prática como eu. Esta realidade me provoca uma vontade de mudança e um não conformismo para com as barreiras presentes na escola pública — falta de estrutura, fluxo acelerado de ensino e a imposição de produção. Apesar de todos os percalços impostos, me dispus a promover tempo e espaço para o brincar das crianças em minhas aulas. Esta prática proporciona um encontro delas para com o que elas realmente são, afastando-as de estereótipos.

Por esse motivo, hoje entendo que dar espaço para o brincar das crianças nas aulas de arte é, sim, uma opção minha como professora. Opção de uma profissional que almeja proporcionar um contato com a arte através de um caminho brincante, como foi o caso desta proposta pedagógica. Foi um grande aprendizado desenvolvido durante este trajeto de pesquisa, a possibilidade de trabalhar *a teatralidade* por caminhos brincantes na educação infantil.

Uma reflexão que faço é a maneira que tenho ensinado arte às crianças e como isso tem refletido no contato posterior delas com esse campo do conhecimento. Assim, advogo por uma abordagem pedagógica que leve em conta a cultura da criança, que mergulhe na sua estética e que seja construída na relação com que ela mesma estabelece com o mundo e com os outros.

A criança não chega vazia na sala de aula e estar disposta a conhecer o mar de vivências infantis é uma escolha recompensadora, afinal, navegar por este mar nos leva às águas tranquilas e aos mares revoltos. Sem dúvida alguma, tais experiências me fizeram construir junto com as crianças um barco para passar por essas águas.

A abordagem espiral me deu o Norte para navegar nessas águas, mas a construção foi realizada nas práticas vividas, pois cada criança é um mundo e cada turma de uma escola é um grande mar a ser navegado por nós professoras(es).

Esta pesquisa foi apenas o início de uma grande navegação pelo território fértil do brincar. Um lugar de observação e imaginação, lugar de potência artística que me dispus a aprender, com minhas alunas(os), a ser performer. Concluo, assim, com as simples e sábias palavras do poeta Manoel de Barros (2010) “Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio, 1942. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. - São Paulo: Boitempo, 2007.

BARROS, Manuel, **Caderno de aprendiz**: parte II Menino do Mato. São Paulo: Leya, 2010.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, G.R, **O ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Rede de São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas Vol. I). tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação** /tradução, apresentação e notas de Mateus Vinicius Mazzari: posfácio de Flávio Di Giorgio.2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de

abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso 20 de março de 2020.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 15 de março de 2020.

CAMPOS, Cristina. **Em Pauta: Pipas**. Rio de Janeiro: Nós da Escola, 2004.

DÁRIO JÚNIOR, I.R; DA SILVA, L.F. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan. /Abr. 2018.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educ. rev. [online]**. 2000, n.16, pp.181-191. ISSN 0104-4060. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.214>. Acesso em 08 de maio de 2019.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo. Perspectiva, 2010.

KOHAN. Walter Omar, **A Infância da Educação: O conceito Devir-Criança**, VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do Brincar**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: A importância do brincar. Atividades e materiais**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **Novos rumos para o ensino do teatro: Reflexão sobre currículo e cena contemporânea**. VI Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre, 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. V.35, n.2, pp115-136. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir Antiestruturas: Abordagem em Espiral Para Pensar um Currículo em Arte, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012. ISSN 1809-3876.

MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05>. Acesso em 08 de março de 2020.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten, **Em defesa da escola: uma questão pública**, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PPAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da Arte na Infância**. Joinville: UNIVILLE, 2007.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 06 de abril 2020.

SANTOS, Antonio Jader Pereira do Santos. **Dim Brinquedim**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2017.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc>. Acesso em 10 de março de 2020.

SOUZA, Andrea de Oliveira Salustriano de. **Revivendo as brincadeiras de criança** / organizadores Edson Cordeiro dos Santos, Andréa de Oliveira Salustriano de Souza, Flavio Médici da Silva. - Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil, 2015.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual. Estrutura e Antiestrutura.** Petrópolis: Vozes, 1974.