



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA LETICIA FERREIRA

**ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

ANA LETICIA FERREIRA

**ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ferreira, Ana Leticia .

ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR / Ana Leticia Ferreira. - Londrina, 2021.
181 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Artes Cênicas - Tese. 3. Ação Docente - Tese.
I. Ferreira Barros , Marta Silene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

**ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira
Barros Universidade Estadual de Londrina -
UEL

Prof. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Membro 4
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de Fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Nossa Senhora

Sempre nos momentos de aflição recorri em sua misericórdia, e Maria passou na frente de todos os impasses.

A Minha mãe, Meu pai e meus irmãos por todo o amor

À Orientadora Professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Que escolheu embarcar nesta aventura sem ao menos me conhecer, pegou na minha mão e me apresentou um universo de conhecimento que nunca esquecerei e que me transformou. Por sua dedicação em cada orientação, serei eternamente grata por tudo o que me ajudou a construir.

Aos professores da banca, Jaqueline Paschoal e Aguinaldo Moreira

Por aceitarem dividir seu conhecimento e seu tempo para a avaliação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação

Pelas disciplinas enriquecedoras

Aos colegas do Mestrado

Em especial à Priscila Barros por toda a parceria e amizade que nasceu por conta deste estudo. A todos os envolvidos na Linha 2 que estiveram ali sempre que alguma dúvida surgia. À Nathalia, Maíra e Day que foram fundamentais nesse processo.

A todos os meus professores de Artes Cênicas

Em especial à Laura Franchi pelo apoio, por pegar os livros na biblioteca para mim e por ser mãe da pessoa mais fofa deste mundo. À Adriane Maciel Gomes pelos livros emprestados e por todo o apoio. À Ceres Vivtteri por liberar as salas de ensaio. Ao Aguinaldo Moreira por aceitar o convite de estar presente na banca. Todos vocês me ensinaram a ter amor e respeito pela arte teatral.

A todos os meus professores

Desde a alfabetização até esta etapa, cada docente que passou pela minha vida de forma positiva ou negativa e que me inspiraram para o interesse por essa área, em especial ao Professor M^o Edimarões Silvestre, responsável por me apoiar desde

sempre.

Aos meus amigos

A todos os meus parceiros de caminhada, que sempre ouviram meu entusiasmo, meu nervoso, meus medos. Obrigada por estarem comigo nos dias bons e nos dias ruins.

Queremos fazer do teatro uma realidade na qual se possa acreditar, e que contenha para o coração e os sentidos está espécie de picada concreta que comporta toda a sensação verdadeira. Assim como nossos sonhos atuam sobre nós e a realidade atua sobre nossos sonhos [...].

Artaud, Corpo sem órgãos

FERREIRA, Ana Leticia. **ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: Realidade e Possibilidade da Linguagem do Teatro como Estratégia Metodológica na Mediação do Professor.** 2021. 181 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a relação existente entre as artes cênicas e a Educação Infantil, especificamente investigar a importância da linguagem do teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor que atua na faixa etária entre 0 a 5 anos. Para alcançar o proposto, a pesquisa se delineou a partir da seguinte problemática: de que forma a linguagem das artes cênicas por meio da ação docente, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil? A investigação se fundamenta teoricamente a partir do método Histórico e Dialético proposto por Karl Marx e a Teoria Histórico Cultural pensada por Lev Semyonovich Vigotski (e seus colaboradores). A escolha por essas duas correntes de pensamento deve-se ao fato de ambas atribuírem importância ao aspecto social no desenvolvimento humano, contribuindo para uma valorização de experiências qualificadas na vivência humana. A metodologia se organizou em duas ramificações, de ordem bibliográfica e a pesquisa de campo; no âmbito prático, utilizou-se como suporte metodológico a pesquisa-ação e optou-se por este caminho por seu formato de valorização de uma ação intencional num determinado espaço entre pesquisador e participante. Para a intervenção, foram utilizados como recursos na coleta de dados, questionário semi-estruturado e observações. Partindo das informações apuradas, estruturou-se uma prática de ação junto com os professores de uma escola filantrópica de Londrina com o propósito de apresentar novas possibilidades de trabalho no contexto da Educação Infantil por meio da valorização da linguagem teatral. Os resultados apontam para uma dualidade contrastante entre o Teatro e Educação, pois ao mesmo tempo que a linguagem artística é fundamental para o desenvolvimento humano enquanto um constructo social e utilizada frequentemente no cotidiano escolar na Educação Infantil, não se possui espaço suficiente nos documentos oficiais para que se garanta a presença dessas manifestações no trabalho pedagógico na Educação Infantil de maneira intencional, assim como a formação inicial docente não contempla de forma efetiva as artes em geral, o que permite assim uma desvalorização desse campo do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Ação docente. Teatro.

FERREIRA, Ana Leticia. **SCENIC ARTS AND CHILDHOOD EDUCATION: Reality and Possibility of the Language of Theater as a Methodological Strategy in the Mediation of the Teacher.**2021. 181 p. Dissertation (Master's in Education)-Londrina's State University, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The general objective of the research is to analyze the relationship between the performing arts and Early Childhood Education, specifically to investigate the importance of the language of theater as a possibility of methodological mediation in the pedagogical practice of the teacher who works in the age group between 0 and 5 years. To achieve the proposal, the research was outlined from the following problem: How can the language of the performing arts through teaching action contribute to the learning and development of children in the context of Early Childhood Education? The investigation is theoretically based on the Historical and Dialectic method proposed by Karl Marx and the Historical Cultural Theory thought by Lev Semyonovich Vigotski (and his collaborators), the choice for these two currents of thought is due to the fact that both attach importance to the social aspect in human development, contributing to an appreciation of qualified experiences in human experience. The methodology was organized into two branches, bibliographic and field research; in the practical scope, action research was used as methodological support - this path was chosen because of its format for valuing an intentional action in a given space between researcher and participant. For the intervention, semi-structured questionnaires and observations were used as resources in data collection. Based on the collected information, an action practice was structured together with the teachers of a philanthropic school in Londrina with the purpose of presenting new possibilities of work in the context of Early Childhood Education through the valorization of the theatrical language. The results point to a contrasting duality between Theater and Education, because at the same time that artistic language is fundamental for human development as a social construct and often used in school daily life in Early Childhood Education, there is not enough space in official documents for the presence of these manifestations in the pedagogical work in Early Childhood Education is guaranteed intentionally, just as the initial teacher training does not effectively contemplate the arts in general, which thus allows a devaluation of this field of knowledge.

Key-words: Education. Child education. Teaching action. Theater

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Desenho de Cavalo na Caverna de Altamira, Espanha.....	22
Figura II – Desenho de Cavalo na Caverna de Lascaux na França.....	22
Figura III – Pintura Rupestre encontrada na Argélia (África).....	23
Figura IV – Venus de Wilendorf, Laussel, Brassempouy e Lespugue.....	23
Figura V – Retrato de Herise, numa porta de madeira em seu túmulo.....	25
Figura VI – Vênus de Milo.....	26
Figura VII – Coliseu de Roma.....	26
Figura VIII – Mosaico, catedral de Monreale, Sicília- Itália.....	27
Figura XIX – Mona Lisa- Leonardo da Vinci.....	29
Figura X – Os profetas- Aleijadinho.....	30
Figura XI – A casa é o corpo: - Lygia Clark.....	33
Figura XII – Dionísio em seu carro naval.).....	53
Figura XIII – Ilustração da Estrutura Teatros elisabetanos.....	56
Figura XIV – Modelo da Roda dos Exposto.....	73
Figura XV – Prédio do Jardim de Infância Caetano Campos.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Resposta pergunta 01 questionário inicial	124
Quadro II- Resposta pergunta 02 questionário inicial.....	127
Quadro III- Resposta pergunta 03 questionário inicial.....	128
Quadro IV- Resposta pergunta 04 questionário inicial.....	129
Quadro V- Resposta pergunta 05 questionário inicial.....	131
Quadro VI- Resposta pergunta 06 questionário inicial.....	133
Quadro VII- Apresentação da prática do primeiro dia de intervenção.....	142
Quadro VIII- Conteúdo do segundo dia de intervenção com as professoras.....	145
Quadro XIX- Conteúdo do terceiro dia de intervenção com as professoras.....	145
Quadro X- Conteúdo quarto dia de intervenção com as professoras.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Eca	Estatuto da Criança e do Adolescente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro curricular nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PRINCÍPIOS DA ARTE: A NECESSIDADE DO SER HUMANO EM REPRODUZIR A VIDA	20
2.1 Uma narrativa sobre a história da Arte.....	21
2.2 A importância da Arte na Formação Genérica e Subjetiva do Sujeito.....	34
2.3 Arte e as Ilusões Capitalistas.....	42
2.4 Teatro e suas interfaces: Considerações Históricas	53
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEATRO, O QUE TEM EM COMUM?.....	68
3.1 Educação Infantil: Primeiro Nível da Educação Básica.....	69
3.2 Criação e Imaginação na infância: sob um olhar da Teoria Histórico Cultural.....	80
3.3 A Arte nos Currículos Escolares.....	88
3.4 Teatro na Educação Infantil.....	98
4. REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO HISTÓRICA.....	107
4.1 Perspectiva Crítico-dialética: O método.....	108
4.2 Fundamentos da relação entre Educação Infantil e o Teatro: Aproximações com a Teoria Histórico Cultural.....	112
4.3 Procedimentos metodológicos da Pesquisa.....	121
4.3.1 Caracterização: Instituição e os Sujeitos da Pesquisa.....	122
4.3.2 Análise dos dados coletados: Questionário e Observações.....	124
4.3.3 - Execução do projeto de intervenção.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	171
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS PROFESSORES.....	175

ANEXOS.....	177
ANEXO A- Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	178

1 INTRODUÇÃO

A estruturação humana é caracterizada por diversos fatores sociais, pois envolve a relação que o homem estabelece consigo mesmo, com o outro e com o meio que o cerca. Esse processo interacional de concepção do indivíduo favorece uma elaboração humana subjetiva, sendo sua formação relativa às experiências vivenciadas por cada um em determinado tempo e espaço.

A arte é um símbolo social e intencional do homem que exprime a capacidade de expressão, e que carrega conhecimentos específicos, contribuindo para que haja a percepção do mundo que se vive. Por meio da Arte, o homem re-apresenta a realidade, e essa ressignificação é multifacetada. Deste modo, tentar encaixar o homem e suas manifestações artísticas em padrões simétricos seria uma tentativa utópica e sem sucesso. Para Vigotski¹ (1999, p. 328-329), “[...] A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”.

Por sua vez, a escola, de acordo com a Teoria Histórico Cultural, é o espaço responsável pela promoção do conhecimento, disponibilizando as objetivações culturais de forma intencional e sistematizada. Isto se dá ao estabelecer uma relação dialética entre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, e ao promover a humanização e o enriquecimento das capacidades que vão além do biológico. O ambiente escolar, enquanto espaço que favorece a socialização de conteúdos, enfatiza o caráter mediador das interações em contextos sócio-histórico-culturais determinados.

Dessa forma, a Educação Infantil como componente base e essencial da Educação Básica caracteriza-se como fundamental na vida escolar do ser humano desde a mais tenra idade, sendo responsável por estruturar elementos fundamentais do desenvolvimento da criança na integralidade. Embora tenha se negado historicamente o caráter educativo dessa etapa, hoje se reconhece sua importância e a dualidade entre o cuidar e o educar, em que pesquisas demonstram a necessidade da indissociabilidade entre o cuidar, educar e ensinar aos pequenos. A vista disso, esta pesquisa dedica-se especialmente a essa fase, buscando sua

¹ Visto os diversos formatos na qual se escreve o nome do autor, neste trabalho decide-se pela grafia Vigotski.

relação com a linguagem do teatro.

Traçar um paralelo entre esses dois universos constitui-se numa complexa tarefa, pois, para além de pensar uma ponte viável, é necessário se inteirar das especificidades desses dois campos da vida humana. O primeiro passo é compreender que o homem produz, transmite e assimila cultura, portanto, como aponta Oliveira (2010, p. 79), “[...] O comportamento e conhecimento são, primeiramente, externos ao sujeito para tornar-se internos. A língua, a moral, as regras, os costumes, enquanto constructos sociais encontram-se inicialmente fora do indivíduo”.

Os indivíduos são criados na e pela sociedade na qual vivem. A partir dessa perspectiva, tendo como foco a socialização, transmissão e incorporação do universo simbólico culturalmente formado pelo ser humano, é possível afirmar que o homem está em permanente processo de construção social, e que todos possuem as mesmas potencialidades e capacidades para aprender. No entanto, o que diferencia uma aprendizagem da outra é a forma como ela é realizada, a qualidade dos elementos dispostos ao ser humano.

O teatro, assim como a educação escolar, é uma produção externa e social do homem, e sua transmissão é totalmente dependente de uma mediação. Trabalhar a linguagem teatral na Educação Infantil pode ofertar um impacto positivo para as crianças, condição bem colocada nas palavras de Oliveira (2010, p. 89):

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras, trabalha a expressividade e a imaginação.

Este estudo surge em meio a questões emblemáticas envolvendo o ensino das artes e suas abordagens; nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo geral analisar a relação existente entre as artes cênicas e a Educação Infantil, especificamente investigar a importância da linguagem do teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor que atua na faixa etária entre 0 a 5 anos. Para alcançar o objetivo proposto, partiu-se do seguinte questionamento: de que forma a linguagem das artes cênicas, por meio da ação docente, pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil?

Ao pensar as formas como se dá a relação de realidade posta na sociedade atual em todos os âmbitos e possibilidade de se trabalhar o teatro na educação infantil como recurso metodológico de mediação, além de refletir acerca da importância da arte na vida da humanidade, desenvolvendo um estudo na Educação Infantil e sua relação com a linguagem teatral, tem-se como objetivos específicos:

- Estabelecer uma análise entre arte e homem, abordando fatos históricos, conceitos fundamentais da teoria eleita, evidenciando a arte sobre uma perspectiva do capital e reconhecer o teatro como uma manifestação artística e, portanto, social;
- Estabelecer a relação entre Teatro e Educação Infantil, tecer considerações sobre a história e a contextualização da Educação Infantil, analisando questões que envolvem criação e imaginação na infância, caminhando para uma identificação das condições das artes nos currículos escolares e desenvolver um estudo acerca do teatro como linguagem importante no desenvolvimento especificamente da criança;
- Analisar os recursos metodológicos docentes, redefinindo possibilidades de acordo com a prática teatral;
- Evidenciar a prática teatral por meio da ação docente, para assim buscar a valorização, junto ao teatro, de outras linguagens artísticas no processo de ensino;
- Elaborar um programa de prática educacional para ação docente baseada na experiência de práticas teatrais.

Para realizar uma abordagem da tríade Teatro, Educação Infantil e Ação Docente, considerando a formação de uma bacharela em Artes Cênicas, foi necessário realizar, inicialmente, uma busca bibliográfica introdutória, para assim edificar uma estrutura coerente e fundamentada, a fim de conhecer as pesquisas que tinham relação com o objeto deste estudo. Neste sentido, o Materialismo Histórico e Dialético, na formulação posta por Marx, tornou-se um alicerce para a proposta. Esta teoria foi pioneira na análise da sociedade por meio do modo de produção material, ao caracterizar e identificar o trabalho como principal meio de subsistência e de diferenciação entre o homem e o animal, pois é por meio dessa

ação de modificar a natureza e a si mesmo, por meio da interação social, do trabalho coletivo que se empenha nessa modificação, que envolve a divisão de trabalho, a criação e apropriação de objetos de mediação dessa intervenção. Nas palavras de Tonet (2019, p. 17):

[...] A complexificação da sociedade a partir do trabalho faz surgir novas situações, problemas e necessidades que demandam outras dimensões sociais para o seu enfrentamento. Pensa-se na arte, na religião, na ciência, política, no direito. Nenhuma dessas dimensões é trabalho, mas todas tem sua origem a partir do trabalho.

O materialismo dialético para Malagodi (1988) é, portanto, em primeiro lugar, o resultado das grandes transformações sociais e políticas e do grande desenvolvimento cultural e econômico. Spirkin (1975) defende que o materialismo elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens.

É a partir das contribuições de Marx e dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural pensada por Vigotski que esta pesquisa se fundamenta. Assim, os estudos desenvolvidos por esses autores possibilitam uma análise do desenvolvimento humano, que se dá por meio da atividade prática mediada simbólico-culturalmente pelas linguagens, em consonância com as condições históricas e materiais de produção de determinada sociedade.

Tendo como fio condutor dos estudos bibliográficos essa perspectiva teórica, encaminha-se então para a prática, na qual se organizou uma possibilidade pedagógica de ampliação do repertório docente por meio de uma intervenção apoiada na pesquisa-ação. Para Dionne (2007, p. 24), “[...] A pesquisa-ação é um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação particular a modificar”. Thiollent (2000, p. 97) afirma que “[...] A pesquisa-ação atua enquanto estratégia de conhecimento e método de investigação concreta e de atuação em várias áreas sociais”.

A escolha por essa metodologia tem como base a sua característica em ofertar subsídios para organizar a pesquisa social, estruturando um processo de orientação para investigação de forma ativa, coletiva e eficiente, e ainda possibilita a análise e a intervenção na problemática do estudo, nas palavras de Thiollent (200, p. 15) “A pesquisa ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” a qual possibilita aos

participantes um papel ativo e ao pesquisador uma atitude de escuta, estabelecendo uma relação de troca.

Aqui se entende a escola como um espaço de discussões de ideias, experimentação, descobertas, um lugar potente e privilegiado para o contato com a linguagem teatral e a ação docente responsável por pensar e mediar essa relação de forma sistematizada.

Ao longo da elaboração deste trabalho se enfatizou os processos históricos das áreas de interesse, visto a importância de uma historicização para melhor compreensão e organização de pensamento. A inserção histórica, segundo Martins (2016), é necessária para que os homens se objetivem enquanto seres humanos, bem como o processo de apropriação e assimilação das ações humanas, as quais foram elaboradas no decorrer dos anos e fornecem uma base sólida para as futuras elaborações.

Dialogando com as narrativas de autores que comungam com a base social e histórica do homem, este estudo tece uma análise do impacto do sistema capitalista sob as produções artísticas, ao evidenciar as rígidas diretrizes econômicas e a expansão desordenada dessa organização econômica, resultando num engessamento do homem.

Afinado com a perspectiva metodológica do materialismo histórico e dialético e da Teoria Histórico Cultural, torna-se relevante trazer à luz alguns conceitos, uma vez que estes fornecem subsídio para um diálogo desmistificador no que tange à interpretação das manifestações artísticas no universo escolar da criança pequena.

No decorrer do trabalho, debruça-se também nas questões das políticas públicas dos currículos escolares para com a disciplina de artes, avaliando seu trajeto de ganhos e perdas durante os últimos anos, o que permite avaliar assim a fragilidade curricular desta área frente ao olhar do Estado.

Por fim, o trabalho dissertativo foi organizado da seguinte maneira: No segundo capítulo, contextualizou-se historicamente as elaborações artísticas na vida do homem, sinalizando a importância dessa produção humana no desenvolvimento do indivíduo, no intuito de refletir também sobre o impacto da organização econômica do capital nas produções artísticas, pensando as consequências que estão presentes nessa relação. Encerra-se essa primeira parte com uma apresentação histórica do teatro e suas especificidades, a fim de estruturar uma aproximação com a linguagem.

O terceiro capítulo é motivado por explorar a Educação Infantil e sua relação com as artes, sendo organizado a partir de uma narrativa da edificação das instituições infantis, passando assim a enfatizar o processo de criação e imaginação nas crianças, desmistificando constatações espontâneas. Neste capítulo, avalia-se também a presença das artes nos documentos oficiais, chocando-se com a dura realidade vulnerável das linguagens artísticas nos currículos, e conclui-se com uma análise precisa envolvendo o teatro e a Educação Infantil.

O quarto capítulo tem a intenção de trazer reflexões acerca da perspectiva crítico-dialética e a Teoria Histórico Cultural como eixos norteadores da pesquisa, bem como considerações sobre Escola e os sujeitos sociais na qual se realizou a intervenção, apresentando a trajetória das observações, análises de documentos e questionário inicial. O último capítulo se dedica também à descrição da ideia inicialmente formulada do projeto de intervenção e a aplicação dessa ação, como esta foi recebida e as alterações que necessariamente precisaram ser feitas. Por fim, são analisados os dados coletados de modo geral, a maneira como se deu a intervenção, os resultados alcançados diante do trabalho realizado, bem como tecemos considerações finais acerca do trabalho realizado.

2 PRINCÍPIOS DA ARTE: A NECESSIDADE DO SER HUMANO EM REPRODUZIR A VIDA

O presente capítulo se encarregará de expor uma reflexão sobre a presença e as contribuições da arte na vida humana, ao protagonizar percursos históricos dos processos artísticos no que diz respeito às manifestações plásticas, entendendo a arte como essencial na emancipação humana e reconhecendo sua atuação como elemento importante no desenvolvimento do homem. Busca-se também analisar a relação das artes sob o sistema de produção capitalista e suas implicações. Por fim, a linguagem teatral será contemplada, dando ênfase ao seu percurso histórico e suas propriedades dialéticas.

O primeiro momento se dedicará ao início das manifestações artísticas do homem, ao visitar cronologicamente a história da arte e tratar de forma preliminar das produções plásticas e visuais. Entende-se a necessidade de evidenciar alguns pontos específicos para compreender o percurso da arte e seu desenvolvimento ao longo do tempo. A história, segundo Heller (2016, p. 2), é a “Substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e a transmissão de cada estrutura social”.

Estabelecidas as apreciações históricas e tendo reconhecido a capacidade humana de criar e inferir transformações nas suas criações, bem como assimilada a evolução das elaborações artísticas em sociedade, será realizada uma abordagem das linguagens artísticas e de como elas podem potencializar a formação humana em âmbitos intelectuais, sociais e políticos. Isto será feito embasado teoricamente por autores em consonância ao materialismo histórico e dialético, edificando a dimensão da arte na vida humana e suas reverberações.

O foco da discussão seguinte estará voltado para apreciação da estrutura do sistema de produção capitalista e suas conexões com a arte, ao ponderar os reflexos que esse formato econômico projeta nos setores da vida humana, em especial no que tange às elaborações artísticas, identificando o papel do teatro enquanto uma possibilidade de combater as adversidades existentes nesse formato econômico injusto.

O encerramento do primeiro capítulo visa a compreensão do teatro como uma

manifestação social, que pode ser utilizada pelo homem como um subsídio político de forma a refletir sobre o seu papel na sociedade. Com apoio da perspectiva teórica eleita, realiza-se uma retrospectiva dos períodos que compreendem o teatro enquanto linguagem que trata das representações e suas contribuições dialéticas, estabelecendo uma ponte entre esses dois tópicos.

2.1 UMA NARRATIVA SOBRE A HISTÓRIA DA ARTE

Um certo Granci, hoje um tanto fora de moda, dizia: “Se você não souber de onde veio, será difícil saber aonde você quer chegar”.

(Dario Fo)

A arte está presente em toda e qualquer cultura humana, sendo uma competência que acompanha o sujeito desde os primórdios, e considerada uma manifestação tão remota quanto à própria existência humana. Constitui-se como uma das primeiras formas de expressão do homem, antecedendo até mesmo a escrita. Dialoga e subordina-se a características locais de seu tempo, tendo sido organizada em divisões de períodos, movimentos e vertentes ao longo das etapas históricas. Nas palavras de Fisher (1987, p.20):

A arte pode ser considerada tão antiga quanto o homem porque ela figura no desenvolvimento do trabalho, da dominação do mundo natural e na necessidade criada de expressar a experiência humana. Por meio dela, o homem pode se apropriar do que já foi vivido, constituindo-se em forma de conhecer a si e ao mundo.

Para compreender de que forma o homem passa a se comunicar e entender a si mesmo e sua esfera social por meio da arte, faz-se relevante levantar cronologicamente essa trajetória mediante a categorização das fases artísticas e suas particularidades estéticas. A linha temporal (percurso histórico) da arte neste trabalho será organizada a partir do campo referencial predominante nos autores Battistoni Filho (1989), Chipp (1996), Gombrich (1999) e outros historiadores responsáveis pela disposição e análise de períodos históricos da arte.

De antemão, ressalta-se que o intuito da pesquisa não se detém especificamente em um estudo minucioso das fases e características da arte no decorrer dos anos, mas sim, citar aspectos pontuais do curso da história que envolvem a produção artística do homem em sociedade, para assim assimilar e

inteirar-se do caminho percorrido até os dias atuais. É importante salientar que a ideia de estilo e períodos artísticos é definida, como afirma Coli (1981, p. 25), pelo emprego recorrente de técnicas semelhantes, no entanto “[...] As obras são complexas, e é da sua natureza escapar às classificações, pois as classificações são complexas e nunca se reduzem a uma definição formal e lógica”.

Portanto, é necessário reforçar que essa categorização se dá pelas afinidades estéticas de determinado período, em que se leva em conta a subjetividade e individualidade de cada produção artística. A forma como irá se apresentar os estilos de cada época pode se assemelhar a uma etiquetagem generalizada, por isso enfatiza-se essa consideração. Diante da limitação de tempo, optou-se por essa organização de apresentação das estéticas artísticas, deixando claro que se trata de uma interpretação de arte e movimentos artísticos específicos da cultura ocidental.

Como ponto de partida para entender esse desenvolvimento ao longo dos anos, observa-se o estágio mais antigo que se tem vestígios da vida humana, denominado Pré-História, fase esta anterior à invenção da escrita, que se divide em três seguimentos, como aponta Souza (2016):

- Paleolítico Inferior
- Paleolítico Superior
- Neolítico

O chamado paleolítico inferior e o superior são também denominados pelos historiadores como Idade da Pedra Lascada e Pedra Polida, respectivamente. Levam esse nome devido ao fato da utilização da pedra como objeto de intervenção no meio em que se inseria o homem. É nesse mesmo tempo, conforme aponta Battistoni Filho (1989), que o fogo é descoberto, permitindo assim que a vida humana fosse se desenvolvendo aos poucos. Nesse período “O homem passou a aperfeiçoar os instrumentos de que necessitava e a organizar caçadas contra animais de grande porte, como os mamutes, o urso e o bisão, para a sobrevivência de todos” (BATTISTONI FILHO 1989, p. 16).

É ainda na Idade da Pedra Lascada que surge o indicativo das primeiras manifestações artísticas do homem. Nessa época, o que mais se evidencia são as pinturas rupestres, assim denominadas por terem sido concebidas e gravadas em rochas com o auxílio de resíduos vegetais e animais: sangue, carvão, argila, terra, pedra e madeira. Em se estudo, Souza (2016) elenca as principais descobertas, que se encontram nas cavernas de Niaux, Font-de-Gaume, e em Lascaux, na França; e

em Altamira, na Espanha, que foi a primeira a ser descoberta em 1880. A seguir, alguns exemplos desse tipo de pintura são elencados:

Figura I – Desenho de Cavalo na Caverna de Altamira, Espanha



Fonte: Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/a-arte-no-periodo-paleolitico/>. Acesso em 28 de Abril de 2020.

Figura II - Desenho de Cavalo na caverna de Lascaux na França



Fonte: Sousa (2016, p.33)

Essas imagens representam os animais que eram caçados pelos homens, que assim como descreve Gombrich (1999), demonstram o quanto as figuras exerciam um “certo poder” ou uma força em potencial sobre o ser humano, pois se entendia que ao serem representados como caça nas paredes, estes animais acabariam sendo derrotados pelos caçadores, mostrando assim a preocupação que o homem tinha com a sua sobrevivência e a responsabilidade que era atribuída às imagens. No Paleolítico Superior que antecede o Neolítico, Souza (2016) indica uma inclinação para certa organização de figuras humanas e cenas como rituais e danças que se tornam temas dos desenhos.

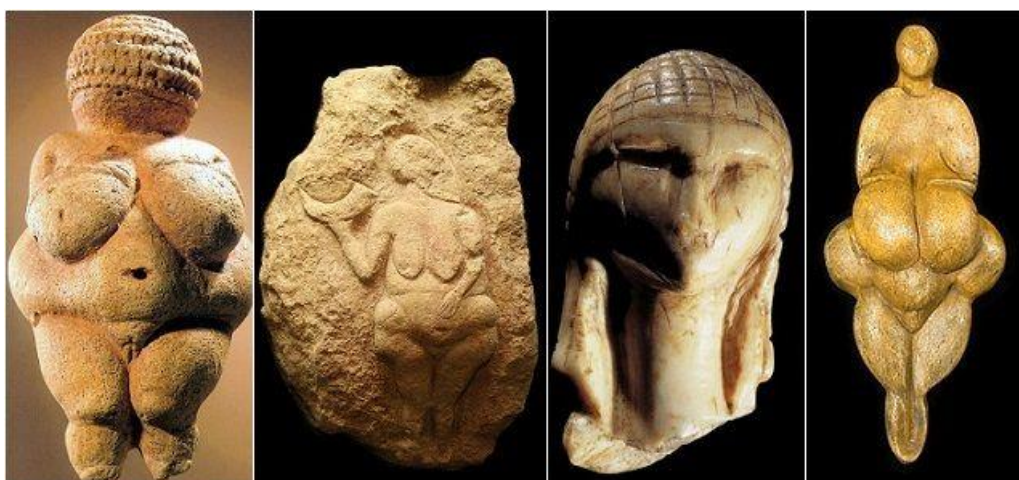
Figura III- Pintura Rupestre encontrada na Argélia (África)



Fonte: Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/>. Acesso em 29 de Abril de 2020.

As esculturas são incluídas nessa produção com o predomínio de formas humanas. Nota-se que essas representações pictóricas já consideravam uma representação/encenação, indicando que uma corporeidade começa então a ser considerada. Destacam-se as formas femininas, que segundo Battistoni Filho (1989) eram utilizadas em rituais associados à fertilidade e à sexualidade, reforçando a interação entre o homem e a natureza, imperando representações realistas e naturalistas. As formas de maior destaque encontradas são: Vênus de Lespugue, Brassempouye Laussel, ambas descobertas na França, e ainda a Vênus de Willendorf, na Áustria.

Figura IV- Da esquerda para a direita: Venus de Willendorf, Laussel, Brassempouy e Lespugue



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/695595104919180038/>. Acesso em 29 de Abril de 2020.

Na passagem do Paleolítico Superior para o Neolítico é interessante evidenciar, como aponta Souza (2016), que a vida humana começava a se transformar e a ganhar forma, tanto nas conquistas da caça quanto no cultivo do solo ou na domesticação dos animais, todos esses elementos fizeram com que o homem fixasse residência em ambientes que favorecessem esse novo ritmo de vida. Novas ferramentas começaram a ser incorporadas para as atividades de agricultura, como o anzol na pesca, a agulha para a costura de peles e as armas para a sua defesa, garantindo assim um maior conforto na realização do plantio e da colheita. Essa época foi batizada como Pedra Polida, em razão do tratamento que passou a ser dado às pedras com as técnicas de polimento, sendo essa ação entendida como um marco para a modificação evolutiva do homem, que passa a dar ênfase a alguns aspectos da vida como a construção de casas e, também, a questões como a vida após a morte, quando iniciam um movimento de cultuação dos seus mortos.

Leontiev (1978), que desenvolveu uma análise do desenvolvimento social do homem, afirma que essa relação do indivíduo com o objeto é a evidência da realização de atividades puramente humanas, pois ao criar objetos o homem delega funções a estes, sendo primordial que se tenha a consciência da magnitude que isso representa para a existência humana. De acordo com Leontiev (1978, p.257):

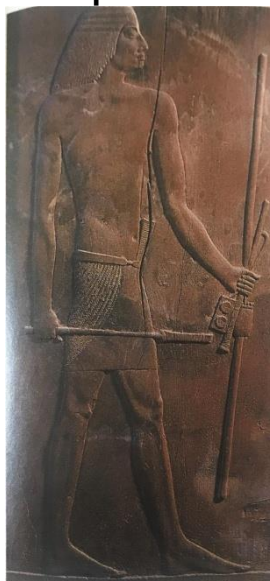
O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Souza (2016) destaca que ao se aproximar cada vez mais de novas conquistas, o homem passou a incorporar e aperfeiçoar os avanços de suas criações, constituindo assim um formato social mais estruturado e organizado que dá origem às primeiras civilizações, sendo elas a do Egito, Mesopotâmia e civilizações pré-helênicas, marcadas por um forte cunho religioso e politeísta. Segundo Battistoni Filho (1989, p.24), “A existência dos deuses satisfazia a ânsia do homem de ser entendido pela divindade que afastava os temores existentes em sua alma”. Ainda de acordo com o autor, os egípcios acreditavam na imortalidade da alma, e com isso decoravam os túmulos com o que chamavam de “fórmulas mágicas” e/ou com o “retrato da pessoa”, pois acreditava-se que após a morte a alma retornaria para habitar o corpo ou algo que lembrasse o morto, e essas figuras ajudariam na

orientação desse retorno:

[...] Os mais pobres pagavam para que os sacerdotes desenhasssem na casa do falecido uma pequena figura na parede para o morto nela reencarnar e não assombrar a casa. Os ricos, por sua vez, encomendavam a mumificação do corpo que era mais rica e pomposa na proporção da fortuna do falecido. (BATTISTONI FILHO. 1989, p.24)

Figura V- Retrato de Hesire, numa porta de madeira em seu túmulo



Fonte: Gombrich (1999, p.61)

Denomina-se Idade Antiga o período marcado pelo surgimento da escrita, que decorre em consequência da sistematização das grandes civilizações, provocando assim mudanças consideráveis na vida humana, de modo que as pinturas e gravuras já não são mais feitas em cavernas. Conforme afirma Gombrich (1999), a necessidade de registro deu origem à escrita. Os egípcios escreviam usando desenho, não letras, utilizando-se de três formas de escrita: Hieróglifos (chamado de escrita sagrada), Hierática (uma escrita mais simples, utilizada pela nobreza e sacerdotes) e a Demótica (mais popular).

Dirigindo-se para a Antiguidade clássica, em que os eixos centrais estão voltados para Grécia e Roma, verifica-se que estas civilizações marcaram o apogeu das criações artísticas envolvendo a pintura, arquitetura, dramaturgia e encenações, que com notáveis avanços estabeleceram modelos que são marcos referenciais até os dias de hoje. De acordo com Chipp (1996), a arte grega se tornou notável por contemplar simetria e proporcionalidade, os templos gregos, as pinturas e as cerâmicas abrangeram em suas formas equilíbrio e harmonia. As estátuas gregas representavam os mais altos padrões já atingidos pelo homem, com reproduções

impecáveis dos traços humanos em seus mínimos detalhes. É a partir daí que o homem começa a questionar os ritos, as tradições, passando a investigar a sociedade ao seu redor, nasce então o interesse pelas ciências, principalmente, a filosofia.

Figura VI- Vênus de Milo



Fonte: Gombrich (1999, p.105)

Roma, por sua vez, carrega como característica significativa o uso de arcos em suas produções arquitetônicas, pois como certifica Gombrich (1999, p.119), “Construir um arco com pedras separadas em forma de cunha é uma difícilíssima façanha de engenharia”. O autor ressalta ainda que os romanos eram grandes admiradores da arte grega, no entanto, é preciso salientar as distinções estéticas existentes entre ambas, pois enquanto na Grécia os deuses eram representados como homens ideais, em Roma a representação dos homens era idealizada para que eles se assemelhassem aos deuses.

Figura VII- Coliseu de Roma



Fonte: Gombrich (1999, p.118)

Nas décadas finais do século V, o império romano entra em declínio, dando início assim à Idade Média, que compreende o período de 476 d.C. a 1453 d.C. Esse novo movimento traz consigo a ideia de separação com a tradição clássica grego- romana. Le Goff (2007) assinala a forte presença da igreja católica e do continente europeu nessa etapa, sendo que esses dois núcleos buscam transformar a arte em um elemento a favor dos interesses religiosos e europeus. Corroborando tal ruptura, Souza (2016 p.55) destaca uma fala do Papa Gregório Magno (540-604) que viveu no final do século VI, a qual diz que “a pintura poderia fazer pelos analfabetos o que a escrita fazia pelos que sabem ler”.

Dessa forma, a arte nesse momento está profundamente ligada a princípios religiosos, predominantemente ligados ao cristianismo. Nesse sentido, as pinturas e esculturas deveriam contar a história sagrada, não devendo desviar o foco para outros fins. Sob os seguintes argumentos defendiam fervorosamente: “Se Deus, em sua infinita misericórdia, pode revelar-se aos olhos dos mortais na natureza humana do Cristo, por que não estaria também disposto a manifestar-se em imagens?” (GOMBRICH, 1999, p.138). Deus era considerado o centro do universo e a medida de todas as coisas, e a igreja representava a presença de Deus na terra; dessa forma, as construções de igrejas também foram características marcantes dessa fase, com destaque para os detalhes minuciosos que adornavam o interior de cada arquitetura construída, tais como os mosaicos, as pinturas e esculturas, são obras que até hoje chamam atenção por sua harmonia e perfeição.

Figura VIII- Mosaico, Catedral de Monreale, Sicília- Itália - Cristo Como soberano do Universo



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/mosaico-de-cristo-pantocrator-dentro-da-catedral-monreale-image102073695>. Acesso em 04 de Maio de 2020.

É interessante salientar que na Idade Média o catolicismo ditava as regras, como nos relata Le Goff (2007), a igreja então se respaldava na religião para a organização social da época, pois, segundo eles, as funções na sociedade haviam sido estabelecidas por Deus. Nesse tempo a relação econômica de produção era pautada no feudalismo, os donos das terras chamados senhores feudais concediam que os camponeses fixassem residência em suas propriedades, contanto que estes plantassem e colhessem e em troca da entrega de parte da produção. Entretanto, esse ciclo começa a entrar em crise no século XIV, período em que a população agrícola em consequente crescimento, somado à calamidade instaurada devido à Peste Bubônica, chegou a atingir 70% da população inglesa.

Esses acontecimentos culminaram na revolta dos camponeses, enfraquecendo assim o feudalismo, chamado de baixa idade média, pois é nesse momento que começa seu declínio. A partir desses fatos, inicia-se o processo de substituição do feudalismo para o sistema econômico de produção capitalista, pois devido à crise no campo com as revoltas e a peste, os senhores feudais e os burgueses necessitavam traçar estratégias de desenvolvimento da sua estrutura econômica (DOBB, 1977). Essa passagem de um sistema para o outro resultaria num formato essencialmente mercadológico, proporcionando mudanças radicais no estilo de vida e, é claro, no modo de se pensar e fazer arte.

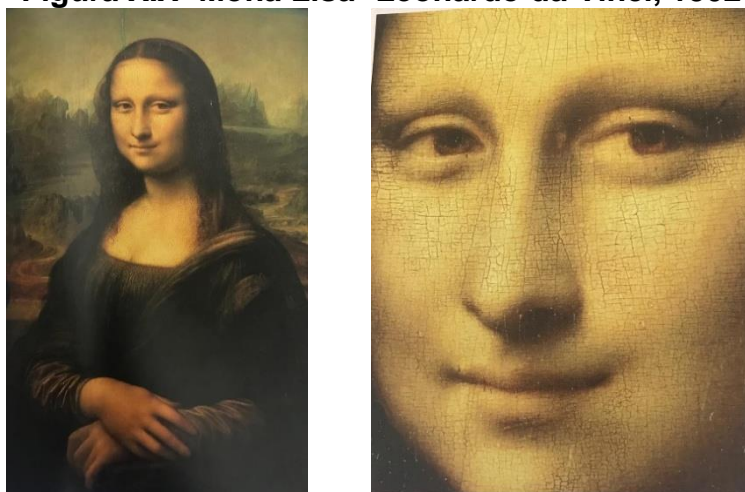
A Idade Média leva esse nome, conforme afirma Battistoni Filho (1989), devido ao fato de ser considerada uma época de atraso e ruína, também chamada de Idade das Trevas. No entanto, as ideias desse movimento vão sendo superadas, e o Renascimento surge como uma fase em que a humanidade regressa e resgata

os princípios da cultura clássica, entendida como superior por essa corrente de pensamento.

Na era renascentista, que tem início na Itália no século XV, como enfatiza Souza (2016), o ser humano passa a ser valorizado e se torna o cerne dos questionamentos e discussões, totalmente contrário à postura adotada na Idade Média de cunho fortemente religioso em que o Deus era o centro de todas as coisas. Desloca-se assim do teocentrismo para o antropocentrismo. A arte no Renascimento desenvolve técnicas de pintura, escultura e literatura, fazendo avançar o legado clássico. O enaltecimento da figura humana em contra partida ao divino, atrai para as produções artísticas certas características ligadas ao pensamento científico.

Ainda segundo a autora, esse novo aparato de procedimentos, por sua vez, resulta em métodos inovadores, como a pintura a óleo e a técnica do claro-escuro (chiaroscuro), que promove a ilusão de volume e perspectiva (SOUZA, 2016). No Renascimento, a arte é pesquisa e o artista se torna também um pesquisador; são recorrentes as representações do homem tal como ele é, e com isso os artistas se aprofundam nas proporções dos objetos em relação à realidade, intensificando o estudo do corpo e do caráter humano. Dentre os artistas desse período, destacam-se Botticelli (1445-1510), Leonardo Da Vinci (1452-1519), Michelangelo (1475-1564).

Figura XIX- Mona Lisa- Leonardo da Vinci, 1502



Fonte: Gombrich (1999, p. 301-302)

No século XVII tem início o período cunhado como Barroco, e segundo salienta Hansen (2001), as ideias defendidas pelo Renascimento proporcionaram destaque aos pensadores empiristas, tendo seu posicionamento pautado no princípio de que as coisas poderiam ser experimentadas ou entendidas racionalmente. É o filósofo René Descartes (1596-1650) autor do raciocínio: “Penso,

logo existo”, um dos representantes e defensores dessa corrente de pensamento. Essa nova concepção de mundo traz às obras artísticas características que envolvem efeitos visuais e decorativos, colunas retorcidas, pinturas com efeitos ilusionistas, com profundidade, marcada por exageros ornamentais.

O Barroco no Brasil, segundo Souza (2016), foi a primeira manifestação em que uma produção nacional contribuiu de forma significativa para a arte mundial e que obteve reconhecimento, desenvolvendo-se um tempo depois da Europa. Ligado às descobertas de metais e pedras preciosas em Minas Gerais, o Barroco foi uma arte introduzida principalmente nas Igrejas, onde a figura de Antônio Francisco Lisboa, o “Aleijadinho” (138-1814), recebe grande destaque por suas obras. O escultor sofria de uma doença que lhe causou a amputação dos dedos das mãos; sabe-se que já no final de sua vida, seus ajudantes amarravam ferramentas em seus punhos, para que ele pudesse trabalhar.

Figura X- Os profetas- Aleijadinho



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/doze-profetas-aleijadinho/>. Acesso em 04 de Maio de 2020.

Frente à expansão econômica, filosófica, científica e industrial proporcionada pela Revolução Francesa do século XVII, o homem dá início à chamada Idade Moderna, marcada por grandes transformações e descobertas, sendo as produções artísticas divididas em diversos movimentos e estéticas. Proença (2007) afirma que nessa tendência os artistas passaram a pensar mais sobre a produção de suas obras, em que o Realismo marca o início dessa nova era. Diante desse novo pano de fundo, tal tendência é entendida no sentido de fixar as obras como mais realistas, afastando-se de visões subjetivas e emotivas:

[...] O artista deve representar a realidade com a mesma objetividade com que um cientista estuda um fenômeno da natureza. Ao artista não cabe “melhorar” artisticamente a natureza, pois a beleza está na

realidade tal qual ela é. Sua função é apenas revelar os aspectos mais característicos e expressivos da realidade. (PROENÇA, 2007, p. 133).

A partir daí, como conceituam Chipp (1996) e Proença (2007), as tendências artísticas passam a se multiplicar e a criar outros métodos e estilos para a arte. O Impressionismo, por exemplo, é marcado por ser um trabalho que se utiliza de uma luminosidade mais intensa, que surge a partir da observação dos efeitos da luz nos objetos e cores da natureza, tendo Monet como precursor desse movimento. O caminho segue então para o “Art Nouveau” que se caracteriza pela indústria artesanal e a criação das escolas oficiais de desenho em 1835 a serviço da industrialização do capitalismo, inserida também como pós-impressionista. Em suma, o que segue é uma série de formas e formatos de se pensar e produzir a arte, fazendo parte desse arsenal artístico recursos como o pontilhismo, que como o próprio nome já diz, consiste em técnicas de pintura por pequenos pontos. Van Gogh engatinha para o Expressionismo, e cores intensas vibrantes fazem parte dessa produção. Já o Fauvismo propõe a disposição de cores mais lisas, deformações nas proporções; o Cubismo, por sua vez, investe em formas geométricas. Esses são apenas alguns contornos de movimentos artísticos para compreender a extensão das produções que envolveram a Idade Moderna.

A linha cronológica que aqui se estabeleceu foi delineada de acordo com as bibliografias de apoio; no entanto, é mister evidenciar que pode haver contradições quanto aos movimentos do Modernismo, pois defende-se que essas vanguardas europeias são consideradas contemporâneas, porém, não é o cerne deste estudo adentrar em tais questões. Para tanto, optou-se em concordar com os autores aqui consultados, para entender o contemporâneo como as produções atuais, obtendo assim uma visão dos movimentos anteriores, os quais complementam as produções da atualidade.

Dessa forma, de acordo com Chipp (1996), o que se entende por Arte Contemporânea surge após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), também denominada arte do pós-guerra, que se estende até a atualidade. Esta propõe expressões artísticas originais e técnicas inovadoras, a partir de um panorama de avanços tecnológicos, cultura de massa e desenvolvimento de mídias. A arte contemporânea explora novos estilos, perspectivas, técnicas e integra outras áreas como a dança, música, moda, fotografia, pintura, teatro, escultura, literatura,

performances, *happenings*, instalações, videoarte. As linguagens passam a conversar mais entre si, surgindo então o interesse por questionamentos latentes em relação ao que é arte, a maneira de se fazer arte e em como ela é recebida pelo público, e como a interação entre espectador e obra ganham mais destaque.

Figura XI- A Casa é o Corpo: Penetração, Ovulação, Germinação, Expulsão- Lygia Clark ²



Fonte: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2425>. Acesso em 05 de Maio de 2020

Os fragmentos de algumas passagens artísticas na vida humana mostram como o homem intervém em seu meio natural, modifica suas formas, dialoga com o mundo. Posto isto, é essencial mostrar que a arte estará sempre acompanhando e faz parte dessa transformação como um registro, seja em forma de pintura, escultura, arquitetura, texto ou mesmo encenação que marca as fases vivenciadas pela sociedade humana, assim a arte é documento que o homem é um ser social e necessita se relacionar e se comunicar. Gombrich (1999, p.44) acrescenta: “[...] a história da arte, em seu todo, não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em permanente evolução”.

Os movimentos artísticos coexistem e se complementam ou se contradizem, os diversos estilos e tendências comprovam o quão múltiplo é o ser humano, indivíduo este subjetivo e capaz de produzir elementos que acrescentam na sua

² Lygia Pimentel Lins (1920-1988) nasceu no Rio de Janeiro, na obra em questão exposta em 1968 para a Bienal de Arte em Veneza, com o intuito de fazer o espectador se submeter a um processo específico e a uma série de experiências físicas, os visitantes se revezavam no passeio pela estrutura que reproduz a experiência do parto, do ponto de vista da criança. Fonte:

existência. Todavia, foi abordado aqui a história especificamente da linguagem essencialmente visual, frisando as pinturas, esculturas e arquiteturas.

Em face da capacidade humana e sua relação com arte, que por sua vez está intimamente ligada ao desenvolvimento do homem, segue-se, portanto, uma análise por meio da perspectiva teórica deste estudo, acerca das implicações das manifestações artísticas para a formação humana.

2.2 IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO GENÉRICA E SUBJETIVA DO SUJEITO

A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade

Ernest Fischer (1987, p.57)

Compreender a presença latente da arte na vida humana é um movimento complexo, envolto por questões que precisam ser aprofundadas. Ao refletir sobre o impacto da conexão do homem e suas produções artísticas sob a perspectiva assumida do materialismo histórico e dialético, é importante perpassar por alguns conceitos essenciais que coadunam diretamente com a intenção desta pesquisa. O primeiro conceito no qual se debruçará será o *trabalho*, essa atividade que se torna basilar para o entendimento da formação humana ecoando por toda a construção do ser e que permitirá avançar para as outras formulações.

A transformação da natureza em meios que garantem a manutenção da vida humana se realiza por meio do trabalho. É o alemão Karl Marx (1983) que se empenha nos estudos sociais e econômicos acerca do homem, ao afirmar que o que diferencia o homem do animal é o trabalho, ou seja, a capacidade de transformar a natureza, suprir suas necessidades e criar outras. Partindo então desse princípio, para realizar essa modificação na natureza, o homem cria instrumentos para mediar sua ação, e previamente a materialização do objeto, assim, o homem imagina, planeja e raciocina.

Essa concepção de visualizar em sua mente o resultado, antes mesmo de

iniciar a elaboração completa de uma obra, é intitulada capacidade teleológica. Vaisman (2014, p.109) diz que a “Teleologia traz consciência na produção da realidade humana, posto que ela, a produção, depende de posições teleológicas e conhecimentos corretos do mundo”. Essa competência implica na categoria central do trabalho, o caráter teleológico caracteriza então essa atividade como uma ação intencional, com um fim previsto. Marx (2013, p.327) exemplifica essa particularidade por meio de uma comparação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colméia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colméia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalho desde o início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente.

A diferenciação entre homem e animal se dá justamente por essa capacidade social que homem constituiu, indo além das especificações de ordem biológica. O soviético Alexis Nikolaevich Leontiev (1978) em sua *teoria da atividade*, ligando o contexto social ao desenvolvimento, afirma que o indivíduo aprende a ser um homem, uma vez que não é o bastante o que a natureza oferece, é preciso se apropriar das produções desenvolvidas no decorrer da sociedade. Pois, ao modificar a natureza, o homem modifica-se a si também e, como aponta Lessa (2001), essas mudanças dão origem a necessidades de cunho social, envolvendo a precisão intelectual, afetiva e artística, que não são atendidas de imediato nessa relação com o meio; portanto, elas partem da categoria trabalho, mas são entendidas como um trabalho imaterial, termo definido por Engels e Marx:

O trabalho imaterial é apresentado como um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominante em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo a atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial. (AMORIM, 2014, p. 34)

Segundo Lessa (2001), Marx emprega a expressão trabalho imaterial para se referir à complexificação das novas questões das relações sociais entre os homens. A distinção da materialidade humana e a da natureza é o processo biológico, pois as ações humanas são de princípios sociais, diferentemente dos processos naturais

que são biológicos, químicos ou físicos. O trabalho material pode ser interpretado como as criações postas no mundo pela atividade humana. De tal modo nos diz Barros (2019, p. 52):

Da cultura material se desdobram os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como: a linguagem, as ideias e o conhecimento; O conhecimento, dessa forma, é uma parte da cultura, não podendo ser confundido como seu sinônimo;

Assim, diante do pensamento previamente colocado, a arte é considerada exclusivamente social, pois nasce da relação do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo a sua volta, portanto, é de ordem imaterial na atividade humana. Em sua obra "Psicologia da Arte", o teórico russo Lev Semynovich Vigotski (1896-1934) se debruça sobre as contribuições do impacto da arte na vida do homem. O autor utiliza-se da vertente marxista para investigar a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social e objetiva aos sentimentos. É por meio da obra de arte que os seres humanos se apropriam e desenvolvem de forma objetiva as emoções, Vigotski (1999 p.315) diz que:

De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social.

Essa representatividade dos sentimentos humanos pelo viés da arte, como a concebe Vigotski, não se refere a qualquer manifestação de afeto, emoção ou sensibilidade, mas sim uma elaboração dessas sensações. Em torno das análises das propriedades sócio-históricas do homem, Vigotski (1999) inclui e caracteriza as obras de arte em um conjunto de signos altamente complexos, não como um simples ressoador ou potencializador desses sentimentos, mas como um dos responsáveis que desempenham um papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo humano. Martins (2016, p.56) afirma que o psiquismo atua

[...] Como imagem subjetiva do mundo objetivo, isto é, como reflexo psíquico da realidade. O psiquismo e conseqüentemente o reflexo psíquico resultam de uma relação ativa estabelecida entre o homem e a natureza, são produtos de evolução humana.

No interesse pela natureza social das propriedades psíquicas do homem, Vigotski se volta a esse estudo e elabora a distinção entre funções psíquicas elementares que correspondem a respostas imediatas aos estímulos, e às funções

psíquicas superiores, essas derivadas da vida em sociedade originando-se da relação do indivíduo com o seu meio social. Pino (2005, p.53) argumenta que “As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais”. A formação do psiquismo se dá externamente ao homem, depende essencialmente do seu modo de vida, determinado pelas relações sociais existentes, pelo meio no qual se insere. Não ignora ou extingue as funções biológicas, compreende-se que só o aspecto biológico não dá conta do desenvolvimento completo do homem, conferindo à sociedade o papel principal do desenvolvimento humano e cultural pelo processo de trabalho por meio do qual o homem opera as transformações na natureza.

A arte é um elemento que permite a qualificação das funções psíquicas superiores, ou seja, é responsável pela parte fundante da humanização e da construção do psiquismo. Assim, o homem se humaniza na inserção das relações sociais, a qual acontece pelo processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Leontiev formulou as bases da Psicologia Histórico-Cultural, sob o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, no qual fortalece a natureza sócio-histórica do psiquismo, pois afirma que:

[...] As condições sociais de existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. (LEONTIEV 1978 p. 89)

Os autores aqui apresentados reconhecem o ser humano como possuidor de capacidades que vão além dos limites biológicos, e que as competências sociais do homem como a arte, consistem numa rica elaboração do gênero humano enquanto sociedade, na forma como ele se coloca em relação ao mundo, consigo mesmo e com seus pares. Originando-se no comportamento simbólico humano e sendo essencialmente social, em oposição a correntes mecanicistas, a arte não se submete a leis causais e inatas, deve-se frisar que sua concepção se dá pela vida em sociedade, perante as objetivações que o homem faz do seu meio. Nesse sentido, cita-se Vaisman (2014 p.106): “A capacidade artística não cai do céu já completa e consumada, como presente divino, nem está contida no perfil genético das espécies”. É por meio da arte que o homem significa a vida, expressa aquilo que o deixa inquieto e o incomoda, sendo, portanto, um caminho para que reconheça a si mesmo como parte de uma universalidade humana. Vigotski (1999) contraria a

comparação de que a arte seria como o milagre da multiplicação do pão e vinho, alegando que esse alimento era o mesmo que cada um comia todo dia em suas casas. Para o autor (p.307):

O milagre da arte seria mais como a da transformação da água em vinho, a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais acima daquilo que nela está contido.

Ao objetivar, significar e reelaborar a vida por intermédio da arte, o homem amplia a consciência e a existência humana ganha novas formas, no sentido de superar o imediatismo das formas simplistas e superficiais do cotidiano, assim como elucida Vigotski na comparação que faz do milagre da transformação da água em vinho.

O filósofo húngaro Gyorgy Lukács (1885-1971), em seu trabalho, se lança ao aprofundamento das artes e da literatura sob uma perspectiva marxista; define a arte como autoconsciência do ser, uma vivência intensa do indivíduo enquanto parte do gênero humano. Lukács (2009, p. 33-34) evidencia que “A arte é um reflexo concreto, expresso e sensivelmente sintetizado, das etapas singulares que o gênero humano atinge no grande caminho que percorre para se conhecer e encontrar-se assim mesmo”. As manifestações artísticas são responsáveis por permitir a apropriação, por parte do homem, dos processos existentes na vida cotidiana e a sua transformação de forma qualitativa em um movimento dialético na relação homem-mundo.

Tratando dos termos do cotidiano e da reestruturação deste, a socióloga Agnes Heller (1929-2019), discípula de Lúkacs, valendo-se de suas teorias, se inclina sobre a questão da cotidianidade. Em seu trabalho intitulado “O cotidiano e a história” (2016), a autora declara que o homem aprende em grupo os elementos do cotidiano, tais como deve de se sentar, caminhar, suas atitudes perante dada circunstância. Para ela, o indivíduo é sempre simultaneamente ser particular e ser genérico:

[...] Nenhuma sociedade pode existir sem as objetivações básicas da vida cotidiana, incluem-se nessa esfera de objetivações os objetos, a linguagem e os costumes. Ou seja, no plano da existência individual, nenhum ser humano pode existir sem reproduzir sua cotidianidade. (HELLER, 2016, p.101)

Heller faz uma divisão da atividade humana em duas esferas, a da vida

cotidiana, que ela chama de objetivações genéricas em si, e a esfera não cotidiana denominada como objetivações genéricas para si. A categoria das objetivações genéricas em si, segundo Heller (2016), compreende as produções espontâneas do homem, suas necessidades elementares, relativas à sobrevivência, em que não é necessária uma relação consciente. Já as objetivações genéricas para si são as objetivações não cotidianas, e nessa divisão estão inseridas a arte, ciência, filosofia e a política, pois são estas que tornam o indivíduo mais singular e único. Para Assumpção (2019, p.97), “A arte é, pois, um exemplo de objetivação que permite ao ser humano desenvolver uma relação qualitativamente superior com a realidade, levando o indivíduo criador e receptor a se identificar como um membro da genericidade”.

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente; nesse sentido, o ser humano é um ser multifacetado, e jamais um só indivíduo que representará toda a espécie, pois contempla ao mesmo tempo a individualidade e a genericidade, transita entre o individual e o genérico, constitui-se como um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade, evocando assim a reflexão feita por Heller (2016, p. 20): “Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade”.

Estando anexada e resultando de um intrínseco movimento humano, a arte é um elemento que tanto estrutura como resulta da vida em sociedade, é parte da constituição social do ser, sendo um dos pilares da capacidade humana de se desenvolver. Proporciona a inserção e fortalecimento da coletividade entre os homens. Ajustado com o pensamento de Vianna (2014, p.14), a arte tem a capacidade de “[...] agregar a humanidade, somar as forças, as crenças, os desejos e as ações geradas pela expressão singular de cada indivíduo ao redor de interesses comuns compartilhados por todos”.

Ao se aprofundar os efeitos da arte sobre o homem, apresenta-se o conceito da *Catarse*. O termo de origem grega advém do campo da medicina, do verbo “*Katharé-o*”, que significa “purgar”. É Aristóteles o responsável por incutir o termo no âmbito estético, o conceito aristotélico de *Catarse* exposto em sua obra *Poética*

³Fonte: <https://www.dicio.com.br/catarse/>. Acesso em 28 de Maio de 2020

(2008 -1449b), o qual é definido como o impacto provocado pela obra de arte, resultando na comoção e purificação das emoções. É no ápice da tragédia grega ocorre a purgação e a purificação das emoções no público, ao provocar a liberação das tensões emocionais.

Em Lukács (2009) a expressão avança para um novo grau de aprofundamento. Encarregando-se da intensa análise da catarse na obra de arte, o filósofo de base social Marxista, em suas reflexões, compreende a catarse como o efeito da obra de arte no ser humano, analisando de que forma a relação com as manifestações artísticas atingem a vida humana. Para o autor, a intensidade que ecoa deste contato age diretamente sobre o indivíduo, em que a arte possibilita a criação de questionamentos necessários sobre si mesmo e o meio que os cerca, promove uma visão de mundo que supera a cotidianidade. A catarse então enriquece a subjetividade humana, eleva a consciência, emancipa e humaniza. Dessa forma, Lukács (2009) concebe a catarse como uma categoria que não é puramente estética, tendo sua origem na vida dos seres humanos. A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos do cotidiano, reconfigura e supera o pragmatismo. Assim,

[...] Catarse pode ser entendida como um processo no qual se revela o êxito do efeito do realismo da obra de arte sobre o indivíduo receptor. A catarse é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial da própria vida cotidiana. (DUARTE, 2010, p.151-152)

Essa elevação do cotidiano pode se constituir tanto no momento da concepção artística, como durante a recepção da obra de arte. O efeito catártico amplia a singularidade do sujeito, a provocação por meio da vivência estética recusa qualquer imitação imediata. Como um exemplo de objetivação, a arte viabiliza um diálogo significativo entre o ser humano e o seu meio, estendendo ao público e ao artista o reconhecimento enquanto integrantes de um gênero. O confronto gerado pela obra de arte no indivíduo acerca da sua realidade é o efeito da Catarse, de ordem social, pois conforme afirma Vigotski (1999, p.315), o social:

[...] Existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a

todos, *torna-se* social; ocorre exatamente ao contrário. A refundição das emoções fora (de) nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.

Destarte, seguem assim estabelecidos alguns conceitos que sustentam o campo referencial selecionado para este estudo, afinados com a perspectiva teórica adotada e que se respalda na arte como fruto de um fenômeno social, que necessita da sociedade e das relações nelas estabelecidas para acontecer. Dessa forma, entende-se que a arte contribui para a ampliação qualitativa dos processos afetivos, cognitivos e psicomotores do ser humano, uma vez que a relação entre o homem e as produções artísticas (seja produtor ou mesmo espectador) suscita uma nova organização psíquica, permitindo-se compreender a dimensão das competências humanas.

Configurando-se no pensamento crítico como uma expressão do real, a representação subjetiva de uma realidade concreta, mobilizadora de processos racionais e emocionais, e mediante as demandas sociais, a arte move a prática social do homem para uma evolução, aproximando as relações humanas do universo sensível e imaterial, retirando o ser humano da sua rotina. A arte é uma elaboração que não pode jamais ser tomada como simples, unívoca ou inata, pois se dá na apropriação da vida em sociedade, fazendo parte de um conhecimento elaborado, sendo capaz de tornar visível aquilo que passa despercebido pelo cotidiano, chamando atenção para outras questões, dando tônica, por exemplo, a problemas de cunho político, análise do comportamento humano como a raiva, a alegria ou o amor, dentre outros.

A partir das experiências estéticas vivenciadas que refletem diretamente na vida do ser humano, não acontecendo de forma espontânea, percebe-se que esse reflexo é resultado de conhecimento e trabalho, assim como tudo o que é externo ao homem, é preciso então aprender sobre essa linguagem, estabelecer contato com as produções, pois quanto maior a ênfase direcionada às vivências estéticas, maior será o entendimento de mundo. Portanto, é fundamental que os indivíduos se apropriem dessas manifestações de forma intencional. Para Peixoto (2013, p.25954):

[...] Comprar ou ter um quadro pendurado na parede não é suficiente para se conhecer ou apreciar arte. Apreciar um objeto artístico é tomar consciência, aprender, compreender a própria existência, pois

esse objeto é portador de diferentes valores e significados. Nesse sentido, a arte é um meio de conhecimento da vida humana, é um testemunho e possui um significado tanto para o produtor quanto para o apreciador; o conhecimento da arte é instrumento que possibilita a compreensão e a interpretação dos significados das representações artísticas.

Considerando a arte como uma via de acesso privilegiada, que atua como elemento de aproximação da essência da realidade objetiva, fruto da inferência que o homem realiza sobre a natureza, portanto resultado do progresso humano, que segundo Leontiev (1978, p. 268) “[...] é a expressão da história verdadeira da natureza humana; saldo da sua transformação histórica”, reconhece assim essa área como uma ação intencional na qual o homem expressa suas ideias e posicionamentos, potencializando aspectos racionais e afetivos. Deve-se levar em conta que as produções artísticas estão intimamente ligadas ao seu tempo, uma testemunha das condições de um determinado momento, constituindo, portanto, um valor histórico. Tomando por base essa observação, é fundamental que se faça a verificação da relação entre a arte o contexto atual, quais implicações imperam sob a vigência do sistema econômico e quais os reflexos que ecoam dessa condição nas produções artísticas.

2.3 ARTE E AS ILUSÕES CAPITALISTAS

O que o inventor imaginou aqui para arado, seu comerciante vende Acolá como canhão. Esfaimado, o artista enaltece com pincel Fugaz e enobrecedor, o semblante da burguesia, e perito no toque Da arte, massageia por um trocado o ânimo adormecido da dama. Sorrindo amarela, a burguesia transforma poetas e pensadores Em seus lacaios pagos, todos eles - O templo da sabedoria, Ela o transforma em bolsa.

Bertold Brecht - O Manifesto

Como toda produção humana, a arte está ligada a características e condições sociais e econômicas de seu tempo, inserida numa determinada forma de produção estabelecida em um contexto histórico. Considerando o sistema de produção vigente que consiste no capitalismo, analisar-se-á como se estruturam as criações artísticas e sua difusão em face das determinações dessa organização econômica.

A arte é fruto do trabalho, que por sua vez é a categoria mediadora do ser social com seu meio; no entanto, o caráter mercantil do capitalismo, faz com que o

verdadeiro sentido do trabalho se perca. Tendo como característica a propriedade privada dos meios de produção e dando origem a um sistema de valores repressivos, o homem vende sua força de trabalho em troca do salário, e acaba se tornando escravo dessa ação, conforme relata Ávila (2013, p.3): “O fato de que no capitalismo o trabalhador fica mais pobre em função da riqueza que produz, cria mercadorias e se torna também uma mercadoria como outra qualquer”.

Apresentando um formato coercivo e caracterizado por uma distribuição injusta do trabalho, no capitalismo o antagonismo social entre as classes vai tornando o ser humano cada vez mais individualizado (VIANNA, 2014). A divisão da sociedade capitalista se dá pelo acúmulo de bens e pela detenção de um poder aquisitivo de compra, sendo que as forças de produção desse sistema personificam as relações, fazendo a distinção dos indivíduos, pois, nesse sistema, ter coisas faz com que o sujeito se sinta superior em relação aos que não tem. Tal organização acarreta, de acordo com Assumpção (2019, p. 61), “[...] em um aprisionamento em relação às determinações do mercado e a lógica da produção de mercadorias levando tendenciosamente ao consumismo”.

Nessa organização, o trabalho é convertido então em uma incessante busca pelo aumento da riqueza, numa latente necessidade de gerar lucro, baseada nessa premissa do acúmulo. Amorim (2014, p. 39) afirma que “a sociedade capitalista é regida para atingir cada vez maiores excedentes produtivos” resultando, como também assegura Vianna (2014), numa sociedade segmentada e que se configura em um complexo conjunto de posições e de papéis associados, no qual a classe detentora de um maior poder econômico se coloca acima da classe proletária. O fortalecimento da classe dominante se dá pela busca cada vez maior em dissociar os interesses dos indivíduos da classe trabalhadora, prezando insistentemente pela necessidade do trabalho para o aumento da produção e assim aumento do capital.

Na sociedade capitalista, como aponta Duarte (2010), a interação dos seres humanos com os objetos de consumo se configura como uma relação de estranhamento, uma vez que os artefatos são vistos como algo alheio ao homem. Mesmo sendo fruto de sua produção não é considerado como tal, provocando assim uma alienação do indivíduo frente ao seu próprio trabalho, nas coisas que ele mesmo produz; ao perder-se no ato da produção, os objetos são vistos como detentores de um poder, em que a identificação ocorre de forma a enaltecer bens materiais, que por sua vez perdem seu valor rapidamente, dando lugar a outros

materiais:

[...] A mercadoria é um objeto que tem um valor de uso e um valor de troca. O valor de uso diz respeito às propriedades da mercadoria e sua utilidade para o sujeito. O valor de troca não tem a ver com o valor de uso e sim com necessidades sociais e do mercado. (ÁVILA 2013 p. 5)

O conceito de alienação “[...] reside, portanto, no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas submetem como se fossem poderes estranhos e superiores” (DUARTE, 2010, p. 61). É, portanto, um fenômeno que ocorre na estrutura de trabalho capitalista, uma vez que esse estranhamento ocorre em relação ao produto feito pelo próprio trabalhador, pois como afirma Heller (2016, p. 37), “[...] alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”.

O ser social sob a égide dessa organização econômica se torna, como argumenta Ávila (2013), um ser alienado em todas as esferas da vida, e a mercadoria se torna a base das suas relações, pois os produtos muitas vezes parecem ter vida própria e são tomados para integrar os vínculos sociais, e com isso a relação entre os objetos se intensifica, como nos diz Duarte (2010, p.81):

Na sociedade capitalista, os seres humanos relacionam-se com as mercadorias não como produtos de sua atividade, mas como seres que têm vida e poderes, assim como acontece nas religiões, em que os seres humanos criam deuses e colocam sob o poder desse produto de sua imaginação.

O trabalho então passa a ser uma atividade ligada à sobrevivência humana, e a produção que deriva desta ação se converte na necessidade do acúmulo. Desta maneira, o desenvolvimento e evolução do homem alcançados com o trabalho “[...] são perdidos, pois o homem é desumanizado na alienação [...]” (ÁVILA, 2013, p. 4). Esses conflitos estão intimamente ligados à forma como se desencadeia a evolução do capitalismo, no entanto, Duarte (2010) e Ávila (2013) chamam a atenção para a naturalização que a sociedade atribui a esses fatores oriundos do capital, que passam a ser entendidos como algo natural e orgânico, e não como um mecanismo passivo de ser transformado pelos seres humanos. Essa concepção impede os sujeitos de enxergar o movimento real e agressivo imposto nesse movimento mercantil. Duarte (2010, p.60) exemplifica a interpretação equivocada dessa naturalização “As pessoas não morrem de fome em consequência da ação de forças

incontroláveis da natureza, mas em consequência do modo de funcionamento da sociedade capitalista”. Ávila (2013, p.10) assinala ainda que:

Para que a consciência dos sujeitos se torne um reflexo da moral capitalista e seja expansível para cada greta da sociedade, a elite burguesa vai padronizar e fazer parecer natural um “modo capitalista de se comportar, ou ethosburguês” regido por “leis naturais” também chamadas de ética burguesa.

O ser humano, como pontua Duarte (2010), precisa ver e reconhecer esse mundo como produto de sua atividade, ver a si próprio objetivado nesse mundo, e ter a consciência que a sociedade tal como está posta é resultado da sua ação sobre ela. É fundamental identificar essa superficialidade dada ao trabalho por meio da estrutura capitalista, e entender que a posição e visão de homem enquanto máquina que não pensa e se limita a produzir e a consumir, não é espontânea, mas sim imposta.

Atravessando toda a extensão da vida humana, as manifestações artísticas inseridas nesse contexto em que tudo se torna mercadoria, e muitas vezes acaba se tornando mais um objeto de consumo à disposição do indivíduo. Para se tornar um produto consumível, é preciso atribuir-lhe um grau de necessidade e utilidade para poder ser comercializada. Nas palavras de Marx (1983, p. 210 apud PEIXOTO, 2013, p. 25950):

[...] A produção determina não só o objeto do consumo, mas também o modo do consumo. Logo, a produção cria o consumidor [...] A necessidade que sente do objeto é criada pela percepção deste. O objeto de arte- tal como qualquer outro produto- cria um público capaz de compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Logo, a produção gera o consumo.

Sob a estrutura capitalista com a expansão contínua das forças privadas de mercado e o acréscimo da consolidação do poder e da riqueza de uma camada social específica, a forma de se fazer arte se contrapõe aos moldes capitalistas de produção, como ilustra Friques (2016, p. 188) “Se a produtividade (produção por trabalhador) é estanque (um ator não pode realizar mais espetáculos por hora, como um operário pode produzir mais pregos por minuto)”.

Considera-se, portanto, que nessa organização de produção a arte passa a servir como distração, para ser contemplada apenas nas horas de folga, não sendo reconhecida enquanto trabalho e produção humana. Segundo Fischer (1987, p. 61), “Na medida em que o capitalismo necessita da arte de algum modo, precisa dela

como embelezamento de sua vida privada ou apenas como um bom investimento”. As classes dominantes com poder aquisitivo elevado mobilizam as linguagens artísticas em benefício de seus interesses. Fazer da arte mercadoria descaracteriza sua essência, ao transformá-la em um produto oferecido ao consumo, o que torna essa linguagem dependente desse poder econômico, submetendo-se às leis cruéis de mercado, como descreve Leontiev (1978, p.276):

[...] a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade.

As manifestações artísticas que atuam em favor do capital, tais como algumas produções musicais, cinematográficas, telenovelas e peças teatrais, trazem em seu formato figuras e objetos que simbolizam o ideal de beleza e de necessidade aquisitiva, despertando o interesse cada vez maior pelo consumo de produtos que, na maioria das vezes, não são necessários. Peixoto (1980, p. 28) adverte sobre a sujeição comercial da arte, “Embalada para presente, vendida em ‘supermercados culturais’, onde se organiza o tráfico multinacional da mentira e da mistificação, mercadoria-inocente ou perigosa, necessária ou supérflua [...]”. Toma-se o exemplo de Hollywood citado por Heller (2016, p.97), que:

[...] Produz anualmente a “mulher ideal” de cada temporada, divulga-a em suas películas; todas as garotas, então, querem tornar-se esse ano precisamente como “mulher ideal”, enquanto todos os homens passam a desejar esse tipo de mulher. Nessa situação, a personalidade individual, o indivíduo, não pode se explicitar na escolha do ideal, pois o ideal é mercadoria, e o homem não é criador, mas consumidor de ideias.

A arte em prol do capitalismo coloniza a sensibilidade do imaginário humano, as produções artísticas de cunho mercadológico movimentam-se em busca de um controle do que pode ou não ser visto, criam tendências a serem copiadas em massa, provocando um afastamento no que se refere à humanização afetiva do ser:

[...] A sociedade capitalista impõe barreiras ao desenvolvimento da sensibilidade humana, impedindo, por consequência, que a criação e recepção artística atinjam níveis mais elevados de expressividade. Na mesma direção, o valor dos objetos em geral está reduzido a lógica do mercado, o que significa dizer que o objeto estético se converte em mercadoria e que o acesso a riqueza artística passa quase sempre pela mediação do dinheiro. (ASSUMPÇÃO 2019, p.62).

Ao passo que a sensibilidade humana está em risco nas produções artísticas em prol do capital, é mister analisar que mesmo inserida nesse contexto emblemático e que em alguns momentos a arte se encontra submissa às duras leis de mercado, as manifestações artísticas ainda são capazes de subverter todo esse complexo, uma vez que a verdadeira obra de arte, aquela de cunho provocador, da catarse, do desenvolvimento das qualificações superiores do psiquismo, faz-se existir de maneira imprescindível e necessária, atuando de forma política no sentido de ampliar a consciência e o desenvolvimento da subjetividade humana. Como explica Vigotski (1999, p. 322), assim “Como a faca ou qualquer outro instrumento, a obra de arte em si não é boa e nem má, ou, para ser mais exato, implica enorme possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a este instrumento”.

É bem verdade que a segmentação de classes favorece também que apenas alguns grupos sociais tenham acesso às obras de artes, uma pequena parcela da sociedade favorecida economicamente que se torna também uma elite cultural. As obras artísticas não são acessíveis a todos, bem como a apreciação destas, pois ainda se constitui como privilégio de poucos, configurando-se como mais um meio de exclusão da grande maioria da população. Osinski (2001) relata um exemplo dessa concentração burguesa: foi apenas em 1791 com a inauguração do museu do Louvre em Paris, que passa a ser possível o contato de jovens artistas e do público em geral com as obras dos grandes mestres, o que antes era impossível, pois essas obras eram inacessíveis, uma vez que estavam em galerias particulares dos reis ou nas mãos de grandes colecionadores. Leontiev (1978, p.275) faz uma análise precisa dessa condição, mostrando que:

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar a arte, durante esse tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, tem de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhe são destinadas.

Essa concentração artística na sociedade capitalista provoca a desigualdade

de desenvolvimento cultural, ao constatar o domínio de obras artísticas nas mãos de uma pequena fração da sociedade. Enquanto grande parte dos indivíduos se dedica a um trabalho pesado, braçal e exaustivo, outra parcela social goza de condições favoráveis e se destinam a um trabalho intelectual, artístico, que não está ao alcance de todos. O detentor do capital vende sua mercadoria enquanto o proletário vende sua força de trabalho. A discussão da relação do trabalho material e imaterial se torna latente no âmbito artístico, dado ao fato que a força de trabalho aqui perde toda sua importância, pois como argumenta Amorim (2014, p.39):

[...] A classe trabalhadora não usufrui do tempo de trabalho liberado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia aplicado à produção de mercadorias, já que esse tempo é liberado de forma negativa. A diminuição do tempo de trabalho necessário (material ou imaterial) não constitui, automaticamente, um tempo disponível para toda a sociedade, na medida em que esse tempo liberado tem por objetivo reduzir os custos com a força de trabalho, barateando as mercadorias[...].

A concentração cultural nas mãos de poucos em conjunto com a exploração do trabalho e trabalhador, resultam numa sociedade que busca apenas a possibilidade de entretenimento em sua própria residência (que é mais acessível). Não há por parte da classe trabalhadora um reconhecimento de si nas produções artísticas. Barros (2019, p. 30) afirma que “[...] essa forma capitalista do processo social de produção concretiza um método de produzir ou expandir o valor do capital que desvaloriza os aspectos corpóreos e sensíveis do homem enquanto homem”.

O consumo dessas produções cingidas pelo capital partindo, portanto, de uma lógica mercantilista, provoca um total afastamento com a obra de arte engajada de forma ética e política, distanciando o ser humano de uma reflexão crítica da realidade e das objetivações humanas. Algumas produções de fácil acesso ganham o gosto popular, as quais rapidamente se espalham, sendo consumidas em larga escala pela população; por outro lado, ao considerar o contato com organizações culturais com outras finalidades, como o teatro, por exemplo, levanta-se o seguinte questionamento: quantas pessoas vão ao teatro?

Em uma pesquisa nacional divulgada em abril de 2017 pela Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (Fecomércio-RJ) a respeito dos hábitos culturais dos brasileiros, revelou-se um aumento de 13 pontos percentuais em relação a 2008; cerca de 56% dos entrevistados frequentam pelo menos uma atividade cultural por ano, considerando que a pesquisa foi realizada em oito capitais

brasileiras e em 64 cidades do país. O teatro sustenta 11% dentre os pesquisados, mesmo tendo aumentado a participação em atividades culturais, e segundo a pesquisa, “Entre os 44% de brasileiros que não fizeram nenhum programa cultural no ano passado (2015), a atividade mais procurada foi à televisão, com 80% das respostas”. Em 2015, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia) divulgou que a relação percentual de municípios com teatros e salas de espetáculos alcançou a porcentagem de 23,4%, havendo uma variação de 10,4 % entre 2006 e 2014.

Esses números alertam para os novos códigos culturais criados pelo sistema de valores vigente, em que tudo se torna objeto de investimento para a manutenção dos mecanismos de poder. A arte se encontra em um paradoxo subdividido entre estar afinada com as implicações do capital ou refutar essa ordem e se tornar antagonista, no entanto, necessita chegar e atingir uma maior quantidade de pessoas. Ao se opor e ir na contramão dessa organização econômica, as produções artísticas podem se tornar ferramentas de denúncia social, tendo o poder de se fazer refletir dialeticamente a sociedade, escancarando os problemas sociais.

Ao considerar uma arte que contesta o sistema capitalista, não se ignora e/ou recusa as diretrizes econômicas postas pelo capital, visto que qualquer elaboração necessita de amparo financeiro e os artistas precisam da sua remuneração. No entanto, a questão de valores nesse sistema é feita de forma agressiva, ao colocar o poder aquisitivo acima de qualquer coisa. Deste modo, a arte não deve ser convertida em uma simples mercadoria de reprodução, a (re)existência das mais diversas manifestações culturais como o teatro, por exemplo, possibilita a criação de uma nova leitura de mundo e seus contextos, em que se viabiliza um confronto com o sistema e a busca pelo não enfraquecimento da mente humana. Nesse sentido, discursa Heller (2016, p.97):

O homem recebe seus objetivos já prontos e acabados para o consumo, e sempre de um modo acidental com relação a essência humana pessoal. Isso significa que os ideais de um papel produzem tão somente ao empobrecimento, a atrofia do homem.

Surge então no ambiente opressor da sociedade capitalista possibilidades por meio da arte de subverter este ideário do acúmulo e trabalho alienado. Um dos exemplos marcantes referentes ao âmbito do teatro é o dramaturgo e encenador alemão Bertold Brecht (1898-1956), com obras marcadas pelas críticas e luta contra o capitalismo. Algumas de suas narrativas, como destaca Peixoto (1981), são ancoradas no pensamento Marxista em relação ao caráter mutável do ser humano,

em que o social determina o pensamento, e assim o homem se configura como uma realidade em processo. Brecht tem por intuito fazer com que o espectador possa refletir sua condição social e lutar pela emancipação permanente das amarras capitalistas.

O encenador viveu durante o início do século XX, uma época assinalada pela latente difusão do capitalismo com a ascensão cada vez mais forte da burguesia ao poder, esse período é marcado pela incisiva estratificação de classes que por sua vez resultou em grandes embates, dentre os quais se destacam a guerra russo-japonesa (1904-1905), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)⁴.

Em meio a este cenário, Soares (2009) salienta que Brecht desenvolveu um método próprio de produção cênica, partindo do compromisso de uma arte engajada, que fala da realidade, da condição atual do homem, de suas contradições e alienações; Brecht formula então o teatro épico. Para o autor eram urgentes os debates dotados de um sentido político, o que logo atribui à função essencialmente social da dramaturgia e do espetáculo, pois o homem está situado num lugar e momento específico, determinado por condições históricas que ele mesmo pode modificar.

Brecht, como indica Oliveira (2013), pensa um teatro a serviço do proletariado, utilizando-se de técnicas como o metateatro para proporcionar ao público uma análise lógica, em que o espectador deverá se distanciar das emoções, do efeito catártico pensado por Aristóteles (e assumido e praticado desde então), para ter a possibilidade da crítica, despertar a vontade de agir na realidade. O ator é incentivado a permitir que o espectador se distancie da emoção do personagem para melhor ressaltar o raciocínio, para poder julgar e tirar conclusões sobre o que está assistindo. Principalmente, convida o espectador a não achar normais e naturais as contradições, os preconceitos e as injustiças deste mundo. A respeito da técnica de distanciamento, Peixoto (1980, p.109) acrescenta que deverá

[...] Tornar estranho aquilo que é cotidiano, historicizar o mesmo processo histórico contemporâneo para revelar com mais nitidez as contradições do comportamento que os homens estabelecem entre si num determinado período histórico, para que a estrutura social vigente seja sempre vista como transformável.

⁴ Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/guerras/seculo-xx.htm>. Acesso em 17 de Julho de 2020.

Em suas peças, a plateia é colocada frente a uma ação, e submetida a sugestões e argumentos que viabilizam um diálogo crítico com o público, como reitera Peixoto (1981, p. 88): “Brecht quer incentivar uma reflexão que contribua para aumentar, relevar ou consolidar a consciência de classe do proletariado, acreditando na necessidade da transformação revolucionária ser realizada de forma consciente”.

Na peça “Aquele que diz sim, aquele que diz não”, o autor coloca de forma didática dois comportamentos antagônicos diante de uma determinada situação: uma conduta passiva que diz sim a tudo e outra ativa que se contrapõe. O espectador deve então construir sua análise a partir das colocações e ações feitas durante o espetáculo e decidir-se acerca do posicionamento mais coerente frente à situação enfrentada, como se verifica no seguinte trecho da peça:

Aquele que diz a, não tem que dizer b. Ele também pode reconhecer que a era falso. Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas agora eu também fiquei doente, e, assim, isto não é mais possível. E diante desta nova situação, quero voltar imediatamente. E eu peço a vocês que também voltem e me levem para casa. Seus estudos podem muito bem esperar [...] E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. **Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação** (Brecht, 2004, p. 231, grifo nosso).

O teatro brechtiano é de natureza provocadora, indagadora e histórica, tem compromisso político, cujo papel é o de desmistificar a sociedade de classes, na medida em que, de uma maneira didática, faz com que o espectador entenda as contradições em que vive. Partindo de um desejo de alerta, o homem nessa ideologia não é considerado como algo fixo e pronto, mas sim como detentor da capacidade de transformação de sua realidade de forma ativa. Nesse sentido, evocando a passagem de Peixoto (1981, p. 48):

O teatro que Brecht propõe é justamente aquele que preserve e incentive a capacidade de reflexão crítica do público, para que este seja capaz de participar do processo de transformação juntamente com as forças progressistas e democráticas, populares e revolucionárias. Porque o destino do homem é o homem.

Com o intuito de denunciar e superar as contradições econômicas postas pela burguesia, Brecht em suas reflexões sobre o fenômeno teatral busca um teatro revolucionário, pautado na formação de um senso crítico do espectador, pois segundo Oliveira (2013), o encenador alemão almeja indicar e revelar a capacidade transformadora que o homem tem sobre seu meio social, ao fazer da produção

teatral uma aliada da crítica nas esferas cotidianas, políticas e sociais da vida humana.

A atual estrutura social ao ser questionada propicia uma brecha para análises profundas acerca da sua organização desigual, da forma mecanizada em que o homem é pensado e colocado. O teatro, como mencionado anteriormente, pode vir a atuar consolidando críticas pertinentes, aliado também a outras instâncias sociais, como é o caso da educação:

[...] A escola, assim como a arte são instituições sociais, logo, não são desinteressadas ou neutras: são instâncias perpassadas de ponta a ponta pelas determinações do contexto sócio econômico-político e cultural em que foram criadas e são mantidas. No modelo de sociedade capitalista, elas são instrumentos de reprodução social; entretanto, quando postas a serviço da humanização, uma educação e um ensino da arte de qualidade, contraditoriamente, colocam-se a serviço da humanização e emancipação da classe trabalhadora e de seus filhos. (PEIXOTO, 2013, p.25957).

Ainda segundo a mesma autora, o ambiente escolar sofre influência direta do sistema econômico e político, no entanto, é um lugar onde ocorrem as relações intencionais e planejadas; por isso, nesse lócus não se deve produzir uma arte ou educação passiva, mesmo estando inseridas e à mercê de um sistema opressor que vem avançando de forma desenfreada. Tanto a arte como a educação não podem ser vistas como meras reproduções, pois é por meio dessas unidades que é possível alertar e despertar o ser humano para um desejo de transformação.

De acordo com Vianna (2014), o capitalismo prega um sistema de valores, de posses e bens materiais, pois o ser humano vai aos poucos perdendo a relação com o outro e a sua sensibilidade, sendo preciso retomar essa relação e sensibilidade, uma vez que se observa que a arte oportuniza esse contato, sendo ela fruto das produções do gênero humano, capaz de despertar uma vivência estética que busca romper com o aprisionamento, com as ilusões do capital, e com a segregação das produções humanas em geral.

Segundo Peixoto (1981), a sociedade é uma junção de fatos sociais, cada período traz consigo traços e registros de um determinado acontecimento que são oriundos das relações de produção; pensar a arte na relação homem-mundo dentro dessa dinâmica capitalista é refletir uma arte que busque essa superação:

A arte, enquanto arte, assumindo e aprofundando seus instrumentos expressivos, estruturada segundo as exigências do mundo de hoje, pode ser uma arma. Leve como um pequeno bisturi manejado com

precisão e delicadeza pelos gestos de um cirurgião. Mas arma a serviço da libertação. (PEIXOTO 1981, p. 106).

Diante do exposto, destaca-se que a linguagem teatral exerce um papel de grande relevância ao contribuir para a superação das formas opressivas que estão postas no capitalismo, como também pode colaborar para a manutenção deste. Para compreender melhor essa atuação e entendendo que o foco da pesquisa é propor uma discussão acerca do teatro na Educação Infantil, faz-se necessário evidenciar especificamente seu contexto histórico, as especificidades e contribuições inerentes a essa linguagem.

2.4 TEATRO E SUAS INTERFACES: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Acomoda o gesto à palavra e a palavra ao gesto, tendo sempre em mira não ultrapassar a modéstia da natureza, porque o exagero é contrário aos propósitos da representação, cuja finalidade sempre foi, e continuará sendo, como que apresentar o espelho à natureza, mostrar à virtude suas próprias feições, à ignomínia sua imagem e ao corpo e idade do tempo a impressão de sua forma.

William Shakeaspere- Hamlet, Ato III, cenall

Partindo do anseio por um horizonte de contextualização histórica do teatro, alguns recortes serão destacados para que se estabeleça uma visão do seu decurso. Ressalta-se ainda que dada as limitações de tempo da pesquisa, decidiu-se por traçar o cenário teatral voltado para a produção ocidental, não excluindo ou inferiorizando as produções orientais. Para uma organização teórica neste aspecto do trabalho, foram consultadas as obras de Berthold (2001) Carlson (1997) Cebulski (2012) e Peixoto (1980) que contribuem de forma direta nos estudos da trajetória teatral, dentre outras obras essenciais para esse levantamento.

O que diferencia o teatro das outras manifestações artísticas? O que implica sua produção? Quais foram as transformações ocorridas no decorrer da história? Etimologicamente a origem da palavra teatro, segundo Pavi (2011), vem do grego *theatron* do verbo *theastai* (ver contemplar, olhar). A princípio, denominava o local onde aconteciam os espetáculos, e posteriormente passou a designar qualquer tipo de manifestação: danças, festas públicas, funerais solenes e desfiles militares, mas é apenas no século XVII que finalmente a palavra Teatro é designada unicamente para definir espetáculos teatrais.

O teatro como uma expressão gestual, corporal de sentimentos e do desejo de comunicação se faz presente desde a origem humana, pois, segundo Peixoto (1980), o homem possui o desejo e a ânsia por “ser o outro”, de se colocar no lugar dos animais que caça por meio de máscaras. Peixoto (1980, p.14) acrescenta ainda que “[...] ao que tudo indica o jogo teatral, a noção de representação, nasce essencialmente vinculada ao ritual mágico e religioso primitivo”. De forma rudimentar, o teatro na pré-história se insere no formato de imitação, no qual os homens das cavernas “mimavam⁵” movimentos que remetiam aos da sua presa, além de encenar as caçadas para contar aos seus semelhantes.

No entanto, de acordo Cebulski (2012), é apenas nos cerimoniais religiosos que a representação teatral ganhará ênfase na Europa, tendo a Grécia se tornado o berço do teatro ocidental. A celebração de destaque que origina uma estrutura de espetáculo é o culto ao deus Dionísio, que acontecia na fase da colheita como forma de agradecimento; os cidadãos participavam da celebração de forma efetiva em uma procissão que a priori levava o nome de “ditirambo⁶”, e mais tarde surge o coro, consistindo em um conjunto de pessoas que cantavam e dançavam em homenagem a Dionísio:

[...] Os povos helênicos cultuavam o deus que lhes mostrara os segredos do cultivo da uva e de sua transformação em vinho, a bebida dos deuses. Também denominado “deus bode”, em sua homenagem ostentavam um grande falo, ornamento em procissão, símbolo da fertilidade (CEBULSKI, 2012, P.13).

Figura XII- Dionísio em seu carro naval. Pintura sobre Skypos em vaso ático, 500 a.C. (Bolonha)



Fonte: Berthold (2001, p.106)

⁵“O mimo conta uma história por gestos, estando a fala completamente ausente [...]” Pavi (2011, p. 243).

⁶ “Sendo em sua origem um canto lírico para glorificar Dionísio, interpretado e dançado por coreutas conduzidos pelo corifeu[...]” Pavi (2011, p.107).

É a partir dessas comemorações que começam a surgir as produções escritas em formato de poema para homenagear os deuses, dando início a festivais que duravam de quatro a cinco dias, regados a muita festa e apresentações. Nesse contexto, os primeiros dramaturgos começam a despontar, concebendo assim o modelo de escrita denominado tragédia, que Aristóteles (2008, p. 12) define como:

A imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que serve de ação e não de narração e que, por meio da compaixão (*eleos*) e do terror (*phobos*) provoca a purificação (*Katharsis*) de tais paixões.

Conforme disserta Berthold (2001), os tragediógrafos que ganham evidência na era clássica são os atenienses Ésquilo, que produziu 79 tragédias, entre elas Agamemnon (458 a.c.); Sófocles, com 123 peças incluindo os clássicos Antígona e Édipo Rei; e Eurípides, nascido em Salamina na Grécia, com 17 tragédias que chegaram até nós, destacando-se Ifigênia em Aulis e As Bacantes. Enquanto as tragédias traziam ações nobres e heroicas, Aristóteles (2008, p.45-46) define a comédia como “uma imitação dos caracteres inferiores, o ridículo e os vícios”. Dentre os comediógrafos mais conhecidos estão Aristófanes e Menandro. Aristófanes foi um ateniense que viveu por volta de 450 a.C., autor de peças com uma abordagem envolvendo questões críticas presentes na época, como a importância do papel feminino que é retratada em Lisístrata. Já o grego Menandro (342 a.C. a 291 a.C.) é autor de prestígio, responsável por cerca de 108 comédias escritas, as quais tinham como temas principais a relação com viagens, disputas familiares e amores clandestinos, no entanto, a única obra que sobreviveu até os dias atuais na íntegra é a peça intitulada “Misanthropo”.

Berthold (2001) assinala que o teatro Romano se inspirava nas produções gregas, e que nos períodos compreendidos entre os séculos III e II a.C. até a queda do Império Romano por volta de 476 d.C., Roma é palco de espetáculos grandiosos, origem das manifestações circenses, em que as obras teatrais eram voltadas para a diversão, diferente do cunho político das representações gregas. Os romanos desejavam se divertir e entreter-se: “Queriam Show. Aplaudiam aqueles que tentavam ganhar popularidade no anfiteatro com grupos espetaculares de artistas, belos animais, solistas espirituosos, músicos e bufões” (BERTHOLD, 2001, p.157).

Na Idade Média, período que vai do século V ao XV, a visão a respeito do

teatro sofre algumas mudanças frente ao domínio crescente da religião católica. Enquanto na arquitetura e na pintura imperavam as construções de igrejas e seus ornamentos, quadros com passagens bíblicas, trazendo grandes descobertas com novas técnicas, o teatro, por sua vez, era condenado por encenar comemorações a deuses pagãos, críticas e análises do comportamento humano. Nesse período o teatro experimenta uma rigorosa queda, com duras repressões. Carlson (1997) afirma que sob o controle da Igreja Católica o teatro passou a ser considerado uma arte profana.

As representações deveriam servir aos interesses religiosos, fazendo com que surgisse assim o teatro sacro, que consiste nas encenações durante as missas, nas quais se representavam as passagens bíblicas de cunho totalmente religioso, reforçando festividades católicas como Páscoa e Natal, alguns até apresentados em latim. Moraes (2008, p.85) em seu estudo e levantamento acerca do enredo dramático desse período, oferece-nos um exemplo de como se organizavam as peças:

O protagonista das Moralidades era uma figura genérica chamada Todo mundo; um personagem que se vê diante da possibilidade de um diálogo com suas potencialidades boas e ruins, ou com abstrações personificadas, para daí ser chamado a fazer sua escolha.

Ao passo que essas apresentações ganham o gosto da população, vão se expandindo para as praças e passam a ser reinseridos temas de caráter burlesco, jocoso, incorporando críticas ao poder político e religioso da época, remetendo a características populares. A respeito de tal fato, Castro (2005, p. 37) assinala que:

A cidade medieval esperava ansiosa o momento em que seria o palco de um evento de grandes proporções e espetáculos começam a atrair gente de outros lugares, a promover o comércio e a venda de produtos e regiões. Esse fenômeno artístico acontece estreitamente ligado ao crescimento das feiras. Desde sempre os espetáculos ajudam a movimentar a economia.

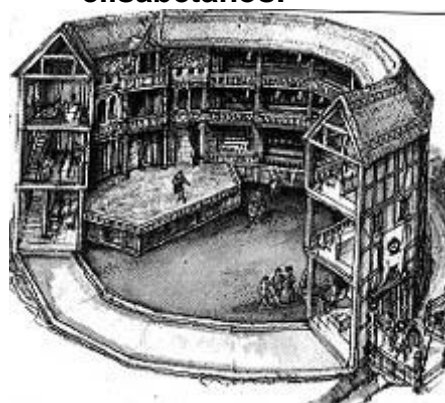
No caminho para o Renascimento que data do século XV, em decorrência das reformulações de pensamento e de estruturas econômicas, a estética teatral se afasta dos ideais religiosos, o homem é colocado como centro de todas as coisas, e assim como nas artes visuais o antropocentrismo altera também a forma de se pensar e fazer teatro. No início do século XVI, de acordo com Castro (2005), surge a *Commedia Dell'Arte*, que se baseava nas improvisações e se utilizava de recursos visuais, corporais e sonoros para as apresentações, com repertórios parcialmente

improvisados. A autora exemplifica:

A comédia trabalha com mitos e estereótipos óbvios, aparentemente simples, mas que habitam as profundezas do nosso inconsciente desde tempos imemoriais. A arte consiste em captar a essência dos tipos conseguindo, a cada vez, renovar-lhes o frescor e a comicidade. (CASTRO, 2005, p.42)

Paralelo ao surgimento da *Commédia Dell' Arte*, é também no século XVI que acontece a Reforma Protestante, que resulta assim na ruptura integral com o predomínio católico (MORAIS, 2008). Em Londres é construído o primeiro edifício com a finalidade de receber um novo teatro, chamado de Teatro Elizabetano, que surge na Inglaterra e recebe esse nome em homenagem à rainha Elizabeth I da dinastia do Tudor, que foi uma grande fomentadora do teatro. Período consagrado por férteis criações teatrais e pelas construções de muitos teatros com elevada capacidade de público. Uma dramaturgia marcada por ocupar-se da história de seu país, numa mistura de mitologia, crenças religiosas e contos populares, sendo William Shakespeare o autor de maior destaque dessa etapa. Com relação à arquitetura dos teatros, estes tinham um formato cilíndrico, com uma abertura central no topo, para a entrada da luz, e em decorrência disso, as encenações do período só podiam acontecer durante o dia, pois não havia luz elétrica.

Figura XIII- Ilustração da Estrutura comumente utilizada para os teatros elisabetanos:



Fonte: Morais (2008, p.141)

Em meados do século XVII, o ponto marcante na produção teatral é o retorno à valorização dos elementos artístico da cultura clássica greco-romana, em que é adotado o termo classicismo para definir o período, já que os adjetivos estéticos da cultura Grega se tornaram como que leis para os dramaturgos dessa tendência. Rosenfeld (1993, p.3) afirma que: “A Cada gênero correspondem preceitos especiais

e a confusão entre os vários tipos de composição é tida como um grave defeito. A obra deixa de ter o valor que poderia alcançar [...]”.

É o filósofo Aristóteles que viveu em Atenas nos anos de 384. a. C. a 322 a.C, que postula um estudo e análise das dramaturgias e encenações, o autor organiza regras as quais os textos teatrais deveriam seguir para assim terem êxito. Aristóteles (2008) propõe princípios da verossimilhança e harmonia entre os fatos, lógica interna do enredo, no qual a peça deveria seguir a regra das unidades, acontecendo num período de um dia, em um espaço e um acontecimento. Segundo Rosenfeld (1993) O classicismo retoma esses ideais, para se consagrar no meio literário, pois era necessário alcançar a perfeição obedecendo fielmente às regras impostas. Destaca-se autores como Luís Vaz de Camões (1524-1580) com sua poesia épica, demonstrando total respeito às leis em sua obra “Os Lusíadas”, e o comediógrafo francês Molière com produções intituladas “Escola de Mulheres” e o “Tartufo”.

Em contraposição, o Romantismo surge para travar resistência e protagonizar um antagonismo com as imposições do Classicismo em relação às unidades Aristotélicas. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é um dos principais precursores dessa vertente, em que os românticos, como indica Rosenfeld (1993), enxergavam o homem como um ser fragmentado e dissociado, devido a isto, sentem-se criaturas infelizes e desarranjadas, não se enquadrando em contextos sociais, e nem almejam essa inserção, pois a sociedade os fragmenta, o sentimento de não pertencimento marca o Romantismo.

Com as bruscas mudanças recorrentes da Revolução Industrial o drama burguês se sobressai, fazendo alusão aos problemas burgueses, colocando fim ao movimento romântico e lançando o Realismo, com temas ligados ao cotidiano, textos objetivos, com o propósito de demonstrar a realidade tal como ela é. É o russo Nikolai Vasilevich Gogol com a obra “O inspetor Geral”, como alega Berthold (2001), que lança a dramaturgia teatral na corrente Realista, nomes como Alexandre Dumas e a obra “Dama das Camélias”, Ibsen e a peça “Casa de Bonecas” também são referência desse movimento. Berthold (2001, p. 441) diz: “[...] era tarefa do teatro realista desnudar o abuso social, discutir relacionamento entre o indivíduo e a sociedade e, tanto no sentido literal quanto em outro mais elevado, mostra-se como um *théâtre utile* (teatro útil)”.

Nessa esfera de transformações o teatro começa a passar por grandes reformas em sua estrutura, nota-se que até aqui o teatro era subordinado às

produções textuais. Nesse sentido, Peixoto (1980) aborda essa problemática em sua obra “O que é teatro”. Essa sujeição do teatro ao texto dramático é chamada de textocentrismo. Na idade moderna que compreende o final do século XIX e que se estende por todo o século XX, essa questão começa a ser repensada, indaga-se a possibilidade de que nem todo espetáculo teatral necessariamente parte de um texto dramático, podendo assim se criar a partir de outros elementos e propostas. Sob o paradigma do papel do autor e do diretor, questiona-se: “existem duas autorias? Ou uma delas é determinante e, predominando de forma decisiva, define o significado do espetáculo?” (PEIXOTO 1980, p. 25).

Scheffler (2009) aponta essa etapa como sinalizada pelo crescente interesse de investigação e experimentação teatral na Europa, sendo que esses questionamentos passam a figurar cada vez mais a cena dos espetáculos. A utilização da eletricidade a partir de 1880, como assinala Picon-Vallin (2009), oferece uma série de modificações com a possibilidade de projeções, criações e pontos de vista a partir do equipamento de luz elétrica. Frente a esse quadro, faz-se necessário a figura do encenador, responsável pelo domínio da totalidade da realização cênica, ocupando um papel que engloba a iluminação, o cenário, o texto e o trabalho do ator, tendo dessa forma uma visão geral de todos os aspectos que envolvem a montagem teatral. Sob o pano de fundo dessas transformações se estabelece o que será chamado de Teatro Moderno. Picon-Vallin (2009, p. 325) traz o pensamento de Piscator para exemplificar esse cenário teatro:

[...] “a técnica é uma necessidade artística do teatro moderno” que faz explodir a antiga forma da caixa ótica para “alçar a cena ao plano da história”. Ela permite também ao teatro desenvolver novos conteúdos, fazer entrar no palco os conflitos contemporâneos e responder às modificações dos ritmos perceptivos do público, de seus hábitos temporais e espaciais. Uma nova dramaturgia deveria resultar desses dispositivos tecnológicos possíveis.

Tornando-se um marco nas condições de criação teatral, tanto no que se refere aos recursos cênicos de iluminação, música, palco e também de trabalho do ator, nomes como Stanislavski, Meyerhold, Beckett, Ionesco, Jerzy Grotowski e Brecht desenvolvem técnicas e reformulam o pensar e fazer teatral, assim o trabalho do ator, o teatro do absurdo, teatro da crueldade, teatro pobre e o forte cunho político, respectivamente, tornam-se características pontuais sobre as quais esses encenadores se debruçam em sua trajetória teatral. Esses são algumas figuras que marcaram as novidades estéticas do teatro, dando uma nova roupagem às artes da

cena.

De acordo com Scandolaro (2006), esses movimentos teatrais que dão origem aos laboratórios de pesquisa trazem consigo questões de âmbito filosófico e estético do fazer teatral, na busca por uma renovação em todos os fatores sendo esse período também responsável pela ideia de distanciamento de uma ótica do teatro enquanto entretenimento. Assim, nas palavras de Scandolaro (2006, p.180),

O teatro passa a ser visto como produção de saber, como um instrumento cognitivo. Reconstruí-lo também significa redescobrir meios para torná-lo, ou fazer com que ele voltasse a ser, um instrumento eficaz para a compreensão do homem e do mundo.

Da imitação da caça ao ritual profano, por vezes religioso, ocupando praças, indo do “inferno ao paraíso”, o teatro que era dependente inicialmente de uma literatura para existir, logo descobre que pode ser livre e se constituir de mil novas possibilidades. O teatro do final do século XIX e início do século XX tem mais abertura e espaço para se configurar e se estender em diversas vertentes e escolas, parafraseando Peixoto (1980, p.16) “O mais justo, aliás não será afirmar logo que hoje não existe um teatro, mas vários. As mais diferentes e mesmo antagônicas tendências coexistem pacíficas ou não pacificamente”.

Em contextos nacionais, o teatro no Brasil se inicia como uma prática catequética de viés colonizador, destinada aos índios por parte dos Portugueses. Com intuito de instruir religiosamente os índios mediante encenação de passagens bíblicas de cunho moralizante, civilizatório e doutrinador, o padre José de Anchieta é uma das figuras marcantes dessa época. Nesse sentido, Cebulski (2012, p. 75) afirma que “o teatro jesuítico foi usado como instrumento pedagógico, aproveitando a crença de que os índios afeiçoavam-se pela música e pela dança”.

É necessário salientar a fragilidade em relação ao levantamento histórico do teatro no Brasil, caminhando a passos lentos tem tido maior êxito por meio dos cursos de pós-graduação do final do século XX e começo do século XXI, como aponta De Medeiros (2016), que permite assim a possibilidade de investigações, descobertas do curso de como se compôs o teatro brasileiro.

Com a chegada da Família Real em 1808, Dom João VI determina a melhoria do teatro, e começam a vir para o Brasil modelos de espetáculos franceses para divertir a nobreza (MEDEIROS, 2016). O teatro brasileiro é marcado pelas referências europeias, sendo que as peças refletiam os gostos e costumes dessa dada cultura, tendo como público uma seleta parte da sociedade. É com a

apresentação em 1838 das tragédias “O Poeta” e a “Inquisição” de Gonçalves Magalhães, que se registra um passo pela busca de um teatro nacional, representado por uma trupe de atores brasileiros e de conteúdo nacionalista, que começam a surgir as comédias de costume, sendo Martins Pena o autor de maior destaque.

Com o seguimento Romântico busca-se a independência dos modelos europeus, salientando uma produção brasileira, ocupando-se de questões da cultura nacional, com destaque para Jorge Andrade, Ariano Suassuna e Dias Gomes. O realismo, segundo Faria (1998), segue as vontades e características do romantismo, dando andamento com obras que abarcam os problemas sociais, conflitos políticos vividos pelo país, incluindo temas que giram em torno do comportamento humano, como traição, mentiras, sendo um exemplo dessa estética a obra “Os tipos da atualidade” de França Junior.

A famosa semana da Arte Moderna em 1922 assina a preocupação dos artistas brasileiros em renovar o cenário artístico, marcando o início do Modernismo no Brasil, mas no que se refere ao Teatro, não houve grandes contribuições. Foi apenas em 1943, com a estreia de Vestido de Noiva, do autor Nelson Rodrigues, sob a direção de Ziembinski, que o modernismo no teatro brasileiro é lançado, sendo um grande sucesso devido às inovações que o diretor traz para esse espetáculo (FARIA, 1998).

Nelson Rodrigues passa a figurar como um autor de prestígio, sendo popular entre as montagens de grupos e seguimentos, como no caso do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), criado em 1948. No TCB, de acordo com Guzik (1996), é que o cenário teatral se renova, ainda que com diretores trazidos da Itália o elenco é formado da lenta fusão dos grupos amadores locais contando com nomes como Cacilda Becker, Tônia Carrero, Paulo Autran, Fernanda Montenegro, entre outros. Com textos escolhidos de acordo com o gosto do público, o TBC é responsável por começar uma estética teatral nova no país, com encenações modernas e profissionalização de atores.

Durante o Regime Ditatorial que vigorou de 1964 a 1985 sob duras ameaças e ataques violentos, o teatro fica em alerta, sob cautela e envolvido em uma névoa de perigo constante pela intensidade das encenações teatrais que carregavam consigo formas de denúncia (CEBULSKI, 2012). Espetáculos como os do teatro oficina dirigidas por José Celso Martinez a partir de textos de Chico Buarque,

produções de Augusto Boal com o teatro de arena, eram envoltos por um teor político, marcados pela denúncia da extrema violência vivenciada no país.

Conforme assinala Cebulski (2012), dramaturgas como Renata Pallotini, Hilda Hilst, Adélia Prado, Maria Adelaide Amaral, carregam consigo a voz do universo feminino, sendo o teatro um espaço submetido ao patriarcado, e de maior destaque das figuras masculinas. Essas mulheres proporcionaram a representatividade para o meio teatral, edificando uma história também composta por competências femininas.

O teatro do século XXI após as significantes transformações, ressignificações do fazer teatral, do trabalho do diretor e do ator, permite que a era contemporânea do teatro se coloque de forma plural, com várias tendências estéticas acontecendo, ainda bebendo daquilo que foi construído no século XX, desmembrando-se e se recriando para produções atuais.

A produção teatral brasileira hoje conta com inúmeros grupos independentes, como o Teatro Oficina Uzya Uzona, Teatro Barracão, Grupo Carmim, bem como grupos ligados a universidades, como é o caso do Lume que juntamente com a Universidade Estadual de Campinas desenvolvem um trabalho sobre a dramaturgia do ator e da atriz. Esses são alguns dos responsáveis por fomentar um teatro brasileiro, a partir de estudos que criam espetáculos e acabam circulando em escala mundial, levando a produção nacional contemporânea e de qualidade para outros lugares.

Com ênfase no teatro do ocidente, compreende-se a alta complexidade da produção e das crescentes necessidades envoltas na atividade artística humana. Ao superar as necessidades biológicas, o ser humano objetiva-se de formas mais elaboradas, produzindo conhecimentos mais ricos e profundos, sendo o universo das artes um dos resultados desse aprofundamento.

Ao dispor do eixo metodológico presente na perspectiva crítico dialética, que atravessa todas as discussões aqui apresentadas, ampara-se, portanto, em conceitos centrais dessa teoria, como a análise do trabalho enquanto diferencial entre homem e animal, as divisões entre trabalho material e imaterial, e as categorias de cotidiano e não cotidiano para a formação da genericidade humana. É preciso então considerar as contribuições do teatro à luz da prática dialética. Marx (1818-1883) foi pioneiro em analisar a noção de formação econômica da sociedade como um conjunto de relações de produção determinadas. É responsável por lançar uma nova concepção de se pensar homem e mundo:

O materialismo dialético apresenta sempre um programa de mudanças nas condições em que vive da sociedade específica. Isto porque ele compreende que a existência prática do homem é a situação real de vida de cada indivíduo, que não está separado dos demais, pois vive em sociedade. (MALAGODI, 1988, p. 71)

Essa análise proposta por Marx procura compor uma reflexão científica com base em todas as formas e fenômenos da vida social. Surge a partir das implicações derivadas da ascensão da burguesia como classe dominante. Elabora um estudo das leis da evolução da sociedade humana e a sua utilização pelos homens. Para Malagodi (1988, p.27):

Dessa abordagem é importante fixar que são os interesses materiais que determinam o movimento social e, nesse sentido, também as atividades diretamente ligadas à produção. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual.

Todos os elementos da vida humana são determinados pelo conteúdo social, e a organização econômica incide grande importância no formato da sociedade. Dessa forma, os produtos do pensamento não são vistos à margem de uma prática social e sim como consequência dela, resultado da ação do homem sobre seu meio. Para o Marxismo, como define Assumpção (2019, p. 36), a importância da prática social é “Critério de verdade do conhecimento e a responsável pelo desenvolvimento psíquico do ser humano, resultando na formação da imagem mental da realidade”.

A prática social no Marxismo, ainda segundo a autora, considera a equidade ente teoria e prática, uma relação indireta e mediada, sendo compreendida como um processo histórico e dialético. É pela prática social que se dá o conhecimento e o desenvolvimento humano por meio da mediação, que se modifica e se torna complexa:

[...] Há níveis distintos de prática social. No âmbito do cotidiano, as ações são executadas, sobretudo, de forma espontânea, utilitária, circunstancial, em relação a prática social. Já nas esferas desenvolvidas de atividade permitem aos indivíduos um aprofundamento da compreensão da realidade enquanto um produto da humanidade. (ASSUMPÇÃO, 2019, p. 142)

O teatro é uma produção genérica para si, uma atividade humana e, portanto, social, que permite trabalhar aspectos da vida do homem, o qual nas contribuições de Peixoto (1981) é uma manifestação da realidade material e concreta, um espaço propício para reflexões de domínios sociais e os processos intrínsecos da realidade

humana, tendo como possibilidade provocar análises e contestações presentes no contexto social, nas relações de comportamento entre os homens. É pertinente considerar as aproximações entre a linguagem teatral e o marxismo, visto que essa manifestação artística é uma objetivação histórica do ser humano, que está presente desde os primórdios, em profunda ligação com a constituição material e imaterial da vida humana e suas relações de produção, expressando-se de diferentes formas em diferentes contextos.

Para compreender a fundo essa relação é preciso entender como se dá a teoria crítico-dialética em consonância com o teatro. Konder (2017) se empenha em elucidar o conceito de dialética, traçando o percurso histórico do termo, que ao longo da história da filosofia foi interpretado de forma equivocada. Segundo afirma o autor, “A concepção dialética foi reprimida historicamente: foi empurrada para posições secundárias, condenada a exercer uma influência limitada” (KONDER, 2017, p. 9). Com o avanço de novos pensamentos a respeito da questão filosófica da palavra, ela chega atualmente entendida como “O modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2017, p. 7-8). A dialética marxista, portanto, inclui a reflexão dialética à totalidade humana, Marx ao estudar a sociedade entendeu que ela é parte de um “todo”:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2017, p. 35).

De acordo com Novack (2005, p. 62), “Cada fase particular da realidade constrói suas próprias leis”, assim o pensamento dialético está em constante fluidez de acordo com as recorrentes transformações sociais. Ao serem consideradas as variáveis e suas contradições, o pensamento dialético “portanto, não pode ser englobado completamente por nenhum conjunto fixo de fórmulas, nem pode ser a dialética codificada de uma mesma forma [...]” (NOVACK, 2005, p. 63).

O pano de fundo no qual a sociedade se encontra e a atmosfera a qual o teatro pertence são determinados por um contexto histórico que abrange oposições e transformações que estão intimamente ligadas à ação do homem e que corroboram para uma sociedade dividida em categorias sociais, sob um rígido

sistema econômico que converte o real significado de trabalho em exploração, em que o ser humano é designado a leis e características específicas de acordo com as relações desiguais de produção.

O teatro é uma força em potencial do homem enquanto ser social, que se introduz como um sistema de representação semiótico, simbólico e de comunicação dos sentimentos humanos. O encenador Brecht já citado anteriormente, pensou o teatro a serviço da vida social, um artifício que pode mostrar a realidade e transformá-la; para ele “A atitude crítica pode ser uma atitude artística” (BRECHT 1972, p. 77 apud SARRAZAC, 2019, p. 11).

Peixoto (1980) questiona: seria possível definir o teatro? Essa linguagem que transpassou ao decorrer dos tempos diversas transformações de ordem social do homem, esteve à mercê de regras e imposições das mais diversas diretrizes econômicas, religiosas e culturais. Tendo se sustentado ao longo dos séculos carrega consigo a essência social de sua existência, pois, citando Peixoto (1980, p.49), “O teatro é uma arte grupal em todos os níveis: produzido graças ao esforço orgânico de muitos, dirige-se ao consumo de muitos. Não há ato solitário na atividade teatral”.

É impossível fazer teatro sozinho, pois ator, espectador, diretor, sonoplasta, equipe de limpeza, figurinista, maquiador, todos interagem e trabalham na edificação teatral. É um fenômeno social, não imita a vida, mas a representa esteticamente em suas formas mais elaboradas, já que arte e vida se fundem no teatro, a vida enquanto dada pela natureza e a arte pelo homem em sociedade – é também onde as transformações se tornam possíveis pela imaginação e pela criação.

O ser humano nunca deixa de se expressar de alguma maneira, e no teatro essa expressão é ressignificada, espaço de configuração das alteridades, onde lugares e situações imaginárias e imprevistas ganham forma. Marx (2003 apud BARROCO, 2014, p. 27) afirma que “só por meio dos objetos culturais, no caso também a arte, é que o homem tem seus sentidos plenamente desenvolvidos; assim, sua ação pode ser livre das necessidades orgânicas e estritamente práticas ligadas ao contexto imediato”.

O principal meio de expressão do artista de teatro é o corpo, como salienta Spritzer (2010, p. 17): “Ao contrário de outras formas de arte onde o produto artístico tem vida própria fora do artista, no teatro o produto/obra de ator existe no seu corpo”. Assim, para que ocorra a encenação teatral, o ator precisa se apropriar das técnicas

de representação, o uso particular do corpo e da voz para comunicar o que deseja, não de forma cotidiana:

[...] A técnica do ator, portanto, só existe, a nosso ver, na medida em que abre caminhos para um universo eminentemente humano e vivo, tanto para o ator quanto para o espectador. Do contrário, ele seria apenas ginástica a preparar o corpo para uma atividade puramente física, na qual os aspectos humanos e subjetivos estariam resguardadas ou adormecidos (BURNIER 2009, p. 25).

No teatro a discussão em relação ao uso cotidiano do corpo ganha novas proporções, buscando assim romper com esse corpo cotidiano nas encenações, são elaboradas regras de representação estruturadas e codificadas. O italiano Eugenio Barba, fundador e diretor do grupo Odin Teatret, é responsável por reunir alguns conceitos do trabalho do ator e que podem ser feitas aproximações com a concepção de estética da perspectiva crítico-dialética abordada anteriormente.

Heller (2016) discorre sobre as produções cotidianas e as produções não cotidianas do homem. No teatro, Barba (2012) apresenta o conceito de “equilíbrio extracotidiano ou precário” que consiste no abandono de posições corporais típicas cotidianas para um novo uso do corpo em cena, desembocando numa estilização estética. Para o encenador é necessário que haja uma alteração do equilíbrio, para que a instabilidade ocasionada gere uma maior atenção no ator, resultando numa organicidade. Barba (2012, p. 92-93) diz que o equilíbrio é

[...] A capacidade que o homem possui de ficar ereto e se mover no espaço, é o resultado de uma série de relações e tensões musculares do nosso organismo. Quanto mais nossos movimentos se tornam complexos- dar passos maiores do que damos normalmente, ficar com a cabeça mais para trás ou mais para frente-, mais o equilíbrio fica ameaçado. E aí uma série de tensões entra em ação para nos impedir de cair.

Não há de forma explícita e declarada por parte de Eugenio Barba uma alusão ao trabalho de Heller, contudo, é possível fazer uma ponte entre os autores diante do uso dos termos, pois tanto para Heller (2016) quanto para Barba (2012) o extracotidiano é visto como uma superação e/ou complexificação das formas cotidianas. Heller (2016, p. 30) quando diz “O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) [...]”, favorece uma ligação ao que é proposto por Barba (2012, p. 92) quanto ao equilíbrio extracotidiano: “Recusando o equilíbrio ‘natural’ o ator oriental intervém no espaço com um ‘equilíbrio de luxo’, um equilíbrio inutilmente

complexo”. Os dois autores analisam a presença do extracotidiano na vida humana, em que compreendem a superação das formas cotidianas, Heller ao ponderar sobre o homem em sociedade e Barba ao discursar especificamente sobre a interpretação.

Os conceitos de “equilíbrio extracotidiano”, “organicidade” são componentes da técnica de ator para que assim haja a catarse no espetáculo teatral por meio da superação do cotidiano, para o não cotidiano. A organicidade é usada como sinônimo de vivo ou crível, foi proposta por Stanislavski no século XX, sendo responsável por criar uma sintonia entre público e ator:

Efeito de organicidade é o mesmo que a capacidade de levar o espectador a fazer a experiência de um copro-em-vida. A principal tarefa do ator não é ser orgânico, é criar a percepção de organicidade nos sentidos e diante dos olhos do espectador (BARBA 2012, p. 206).

Essa organicidade diz respeito às sensações provocadas pela estética teatral, o fluxo de vida envolto nessa experiência, contribuindo para a formação da sensibilidade humana. O teatro representa valores estéticos e culturais de um determinado povo, sua época, suas questões e urgências vinculado às relações materiais de vida, que para Malagodi (1988, p. 26) constitui-se:

[...] nas relações diretamente ligadas aos interesses, vantagens e necessidades materiais dos indivíduos e dos grupos sociais. Esses interesses materiais constituem os fatores que explicam o movimento social como um todo, porque estão na base das decisões jurídicas, políticas, culturais etc.

O marxismo entende que o processo de conhecimento do real tem início na relação que o ser humano estabelece em sociedade e com a natureza quando a transforma por meio do trabalho, a necessidade do contato com formas artísticas como o teatro, que é fruto de um processo histórico social lapidado ao longo do tempo pelo homem. O teatro é um trabalho criado e realizado pelo homem vinculado às suas experiências em sociedade, sem o outro o teatro não acontece.

A dialética no teatro, assim como coloca Peixoto (1981, p. 182), “Permite e exige uma avaliação mais profunda das contradições expostas: não apenas as contradições da estrutura social como também as que coexistem no interior de cada homem”, os princípios pensados no teatro estão em comunhão com a vida em sociedade e tudo que está posto nela. O teatro é o espaço de possibilidades, de libertação do homem, que mergulhado numa sociedade marcada por contrastes sociais, enxerga nessa manifestação artística, novas maneiras de sentir, pensar e

agir no mundo.

Em síntese, a linguagem teatral ao longo dos anos foi se modificando se desenvolvendo de acordo com as necessidades de cada época, o fazer teatral é para o homem uma significativa ferramenta de expressão. Com inúmeras formas de se fazer e contemplar, a única certeza sobre o teatro é a necessidade da interação com o outro para existir, não existe teatro solitário, portanto, valoriza-se a socialização dos seres, sendo o teatro um meio de fazer com que essa interação e comunicação entre os homens aconteça, aproximando os sujeitos ao conhecimento da realidade concreta.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEATRO, O QUE TEM EM COMUM?

O foco deste capítulo é estabelecer uma ponte entre o teatro e a Educação Infantil, no sentido de identificar suas semelhanças e contribuições mútuas, dialogando entre os dois saberes. Para compor as discussões, o capítulo foi dividido em quatro segmentos específicos, assumindo uma pauta histórica acerca da Educação Infantil, analítica frente à capacidade do homem em imaginar e criar, avançando também para uma análise das políticas públicas curriculares que integram as artes e, por fim, um estudo refletindo o vínculo entre teatro e a Educação Infantil.

O primeiro tópico tem um olhar histórico ao apresentar a instituição de Educação Infantil, ao percorrer dados e fatos que compõe a sua criação, e como a população a compreendeu inicialmente. Alguns momentos foram elencados de acordo com sua relevância para a efetivação da consolidação desta área da Educação. São trazidas também no estudo as problemáticas que cercam esse ambiente, tal como os avanços e conquistas por uma visibilidade e reconhecimento do âmbito social nas capacidades de imaginar e criar do homem. Inclusive, com o intuito de superar o falho conceito de espontaneidade atribuídos a esses dois processos (criação e imaginação), tendo como finalidade provocar um distanciamento dessa forma rígida e equivocada de pensamento. Neste segmento será evidenciado que os processos artísticos são advindos de uma natureza social, portanto, são fatores externos ao homem, e não fruto de processos biológicos. Utiliza-se como campo referencial a Teoria Histórico Cultural, que possibilita uma sustentação científica, no que tange o desenvolvimento social humano.

No terceiro bloco serão visitados os documentos oficiais, as políticas que orientam e regulam o ensino, especificamente na área das artes, contemplando um percurso de caráter histórico evidenciando as conquistas e, também, retrocessos. Será avaliada a carência que os parâmetros curriculares têm em relação ao reconhecimento das manifestações artísticas enquanto componente curricular assegurado como direito do ser humano e dever do Estado. Os aspectos conflitantes das diretrizes propostas provocam uma reflexão preocupante quanto ao futuro das artes nas escolas.

Elucidados os aspectos históricos da Educação Infantil, bem como os fatores

sociais na formação criativa do ser humano e oficiais na compreensão das políticas públicas curriculares no âmbito das artes, o texto caminhará para uma abordagem da presença das Artes Cênicas (essencialmente o Teatro) na Educação Infantil.

Aqui, indaga-se qual a relação entre essas duas elaborações humanas, e aprecia-se uma possibilidade de ligação intrínseca entre elas. Para tanto, há que se considerar a criança pequena e seus processos de desenvolvimento, portanto, no último item, será analisada a linha tênue (que se pretende mostrar consistente) entre a linguagem teatral e a Educação Infantil.

De antemão, este estudo entende essa manifestação como capaz de desenvolver as capacidades expressivas, cognitivas e sensíveis. Ou seja, o teatro enquanto patrimônio cultural posto ao longo da história; a criança como sujeito de direito de se apropriar das máximas potencialidades culturais criadas pelo homem; e a escola tendo o compromisso de possibilitar o acesso e a transmissão de um saber sistematizado e comprometido.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRO NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.
Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
– Minha nossa, que grandão!

Pontinho de Vista- Pedro Bandeira

Quando se fala a palavra creche ou “escolinha”, muito se atribui no que diz respeito ao cuidar. Esse cuidado é interpretado apenas como o ato de alimentar, dar banho, fazer dormir na hora certa, ajudar no desfralde etc. Esses são alguns aspectos que popularmente são associados ao mencionar o universo das escolas para as crianças pequenas em relação ao cuidar. Alguns espaços, por exemplo, prezam por deixar a criança impecável, limpa, com o cabelo penteado, roupa bem passada, para que elas estejam prontas para dormir na hora que os pais ou responsáveis as buscarem. Entende-se a importância desses cuidados para um crescimento saudável, no entanto, isso não é o bastante. É preciso reconhecer esse momento da vida como uma fase com suas especificidades e com demandas que não devem ser dissociadas do ato de ensinar.

Para pensar o papel das instituições infantis na vida criança, é indispensável evocar e apontar os equívocos recorrentes quanto a sua concepção, edificação e concretização. O ambiente que se volta para a criança pequena foi por muito tempo alvo de diversos impasses, envolvendo uma divisão categórica quanto ao seu surgimento e sua função. Kuhlmann Jr (1998) chama atenção para a carência no âmbito de estudos históricos relacionados à Educação Infantil, salientando a relevância de um olhar para o passado em detrimento de uma melhora para o futuro.

Tomando como ponto de partida a metade do século XIX, nota-se um aumento pelo interesse sobre a criança; a medicina nesse período incorpora uma nova área de interesse: a pediatria, o que desperta o início de estudos sobre essa fase da vida. Em 1826, como assinala Paschoal (2010), a Marquesa de Pastoret e as senhoras Mallet e Millet, criam as chamadas “salas de asilo”, que tinham por intuito “retirar das ruas as crianças em situações de risco [...] e em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes” (PASCHOAL, 2010, p. 5).

O surgimento da Educação Infantil se configura sob a necessidade de atender as crianças das classes mais pobres, sem qualquer comprometimento educacional. Por muito tempo figurou-se a ideia de que a criança até seis anos de idade não aprendia, e que nesse nível de ensino, portanto, não havia o que ensinar, como aponta Osinski (2001), tendo em vista que a criança era entendida como um adulto em miniatura, não sendo reconhecidas suas particularidades, somado ao fato das péssimas condições de saúde e higiene que faziam crescer o número da mortalidade infantil. O trecho da publicação de Catherine Rollet intitulado “La revue de La Famille”, de 1939 trazido por Kuhlmann Jr (1998), denota bem o teor das reflexões envolvendo a capacidade dos bebês:

O recém-nascido teria pouca percepção sensível: antes dos três meses, seria cego ou quase, e também surdo; o odor e o paladar pouco distinguiriam até os seis anos de idade. Desconsiderava-se as necessidades afetivas deste ser considerado como indivíduo autônomo que não precisa ser cuidado e acariciado. Seria inútil, ou mesmo perigoso, estimulá-lo, daí a restrição aos contatos externos. (KUHLMANN JR, 1998 p. 192)

A nomenclatura asilo é abandonada no final do século XIX, sendo que as escolas passam a ser denominadas Escolas Maternais, e concomitantemente a essa alteração de terminologia, começam a surgir os primeiros congressos dedicados à infância. Segundo Kuhlmann Jr (1998) o primeiro encontro é realizado no ano de

1894 na cidade de Antuérpia, na Bélgica, em seguida o evento acontece em Bruxelas (1895) e em Liège (1905), também no ano de 1905 é realizado em Paris o Primeiro Congresso internacional de Gotas de Leite.

Mediante fomento das discussões envolvendo a primeira infância, alguns aspectos sociais, como aponta Paschoal (2010), foram também as principais causas por disseminar a criação de espaços responsáveis pelas crianças. O advento da revolução industrial substituiu os serviços artesanais pelo uso de máquinas, incluindo simultaneamente o fortalecimento do sistema capitalista de produção e a morte de muitos homens provocada pela Segunda Guerra Mundial, evento que ocasionou uma mudança na vida das mulheres desfavorecidas economicamente, pois estas tiveram que sair de suas casas e renunciar aos cuidados integrais para com seus filhos, para ir em busca de sustento para a família. Nesta condição “sem ter com quem deixar seus filhos, muitas mulheres utilizavam o trabalho das “mães mercenárias”; essas, ao optarem por não trabalhar, vendiam seus serviços cuidando e abrigando os filhos de outras mulheres”. (PASCHOAL, 2010 p. 2).

No entanto, ainda segundo argumenta a autora, essas “mães mercenárias” não tinham preparo para dedicar às crianças os cuidados necessários, e muitas vezes uma mulher se sobrecarregava no cuidado de muitas crianças, ocasionando alguns acidentes domésticos. Diante destes ocorridos, nasce a ideia de se estabelecer espaços qualificados para receber essas crianças.

Neste cenário, começam então a surgir lugares onde as mães podiam deixar seus filhos quando precisavam sair de suas casas para trabalhar. É preciso salientar que essas instituições eram organizadas tendo como base um cunho assistencialista para atender às camadas mais pobres. Kuhlmann Jr (1998) destaca a problemática envolvida nesse contexto, pois como descreve o autor, “A assistência era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimia os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços”. (Kuhlmann Jr, 1998, p. 48).

As políticas assistencialistas possuíam pontos frágeis em sua concepção, pois como aponta Kuhlmann Jr. (1998), estas se configuravam como uma pedagogia da submissão, em que a classe mais pobre se sentia “agraciada” com a chance de poder colocar seus filhos nesses lugares, devendo então sentir-se privilegiada. Esse formato era caracterizado por um certo grau de diminuição e resignação social por parte de quem oferecia esses serviços em detrimento de quem deles precisava.

Essa questão da assistência provoca uma divisão acerca das opiniões envolvendo esses espaços, tendo em consideração que por muito tempo acreditou-se que essas instituições não tinham nenhum compromisso com a educação, pois consistia numa proposta unicamente assistencialista. Nas palavras de Kuhlmann Jr (1998, p. 182) “o fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já apresenta uma concepção educacional”, ou seja, esse pensamento de uma ausência de ensino é uma ideia equivocada de formação com um viés eminentemente assistencial que perdurou por muito tempo na história da Educação Infantil.

Muitos preconceitos rondavam o universo das instituições infantis, como por exemplo as fortes críticas que eram lançadas às mães que deixavam seus filhos sob os cuidados desses espaços e pessoas, o que de acordo com Kuhlmann Jr (1998) atestava a inaptidão da mulher, ao ir na contramão do seu natural instinto de cuidar da sua prole, sendo culpabilizada por necessitar desses serviços.

Para além das duras críticas feitas às mães que recorriam a esses espaços, o papel da mulher ganha certo destaque na trajetória da Educação Infantil. De acordo com Santana (2012), os jardins de infância fundados na Alemanha, que eram chamados de Kindergarte, tinham como um dos seus princípios a presença exclusiva das mulheres como educadoras, o que oportunizou para muitas a chance de trabalho, bem como permitiu a valorização como profissionais. No entanto, essa representatividade feminina se revestia de um caráter machista, como se observa nessa passagem:

[...] Não era necessária formação profissional para essas mulheres, elas apenas cuidavam das crianças “substituindo o papel da família”. Para isso, o fato de serem mulheres era suficiente, pois as mesmas, na visão de Pestalozzi, já possuíam todos os atributos indispensáveis para o êxito na realização do trabalho pedagógico. Na visão de Froebel a mãe possui uma sabedoria natural para cuidar e educar a criança, por isso, no decorrer de sua obra o autor convoca as mulheres a assumirem a educação da primeira infância. (SANTANA 2012, p. 3212).

De acordo com este pensamento, nomes como Pestalozzi e Froebel foram responsáveis por pensar a infância como uma fase de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, sob um viés ideológico de cunho capitalista, suas contribuições são caracterizadas com valores afinados ao do capital:

[...] as obras de Pestalozzi e Froebel se constituiriam, desde sua

origem, em um reflexo no campo educacional, daquele lado ideológico reacionário do pensamento liberal burguês, constituindo-se no celeiro de pedagogias irracionistas e alienadoras, tornando-se assim um importante braço ideológico das estratégias de esvaziamento da escola através da defesa de uma pedagogia antiescolar (ARCE, 2002, p.2).

O pensamento liberal burguês referido por Arce (2002) evidencia que a desigualdade provocada por essa organização econômica também refletiu no tratamento das crianças, pois as que pertenciam a uma classe econômica desfavorecida, segundo Paschoal (2015, p.18), “eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência; as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil”.

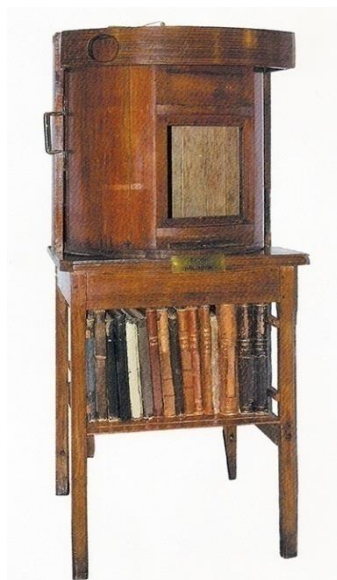
Arce (2002) ainda ressalta que a educação voltada para os mais humildes cumpria uma função ideológica, de controle, privando o contato com as máximas produções humanas, direcionando apenas conhecimentos que bastassem para a vida cotidiana. De uma concepção totalmente alienante quanto ao desequilíbrio econômico e a diversidade de realidades enfrentadas por cada um, esse modelo de ensino fragmenta a interpretação das creches.

Destarte, é preciso evidenciar que ocorreram muitos avanços no que se refere à constituição desse ambiente, como na área da saúde, na qual o universo infantil também se tornou foco da preocupação dos médicos higienistas. Conforme disserta Santana (2012), em decorrência dos altos números de mortalidade infantil, a medicina passa a se dedicar à saúde da criança, iniciando um trabalho envolvendo campanhas de aleitamento, hábitos higiênicos e informação voltadas para os bebês recém-nascidos. Muitas creches foram inclusive criadas e funcionaram como laboratórios médicos, para desenvolverem pesquisas de vacinas e estudos acerca de doenças infantis.

No Brasil, como indica Paschoal (2010), o caráter assistencialista regeu a criação dos centros de Educação Infantil por muitos anos, e esta foi uma característica essencialmente brasileira em detrimento das sociedades europeias e americanas. Um exemplo marcante desse aspecto eram as chamadas “Rodas dos expostos”, que de acordo com Santana (2012), consistia numa caixa em formato cilíndrico, que se encontrava geralmente em muros de instituições caridosas, de um lado havia uma abertura onde se colocavam as crianças e após rodar o cilindro a

criança era retirada pelo outro lado, essa configuração permitia o anonimato das mães e pais que não podiam criar seus filhos. Segundo relatos, foi na Bahia em 1726 que surgiu a primeira roda dos expostos no Brasil.

Figura XIV- Modelo da Roda dos expostos



Fonte: <https://www.santacasasp.org.br/porta/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

As creches em território brasileiro eram administradas por filantropos, conforme declara Kuhlmann Jr (1998), sendo que o primeiro jardim de infância do Brasil foi criado pelo setor privado no ano de 1875 na cidade do Rio de Janeiro, intitulado Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo no ano de 1877 chamada Escola Americana. É no ano de 1889 que o médico e filantropo Moncorvo Filho funda no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção à Infância (IPAI), que em 1929 já contava com 22 filiais espalhadas por todo o país, atendendo filhos das empregadas domésticas.

Froebel é responsável pela repercussão dos jardins de infância por toda a metade do século XIX, e segundo Arce (2002), os estudos desse autor vieram a orientar o movimento escolanovista, que mais tarde se organizaria partindo do fundamento da espontaneidade infantil. Froebel foi o pilar metodológico pelo qual se guiou a criação do Jardim de Infância Caetano Campos em 1896 integrado à já existente Escola Normal Caetano Campos. O jardim de infância se localizava no centro de São Paulo, e como informa Paschoal (2015), atendia apenas crianças do sexo masculino pertencentes à elite paulistana. A escola tinha como princípio:

A preocupação com a formação de bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da

formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado. (KUHLMANN Jr, 1998, p. 150).

Figura XV- Prédio do Jardim de Infância Caetano Campos⁷



Fonte: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2011/02/26/o-jardim-da-infancia-caetano-de-campos/>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

Frente à necessidade dos operários, algumas empresas iniciam a construção de escolas para atender os filhos dos trabalhadores. De acordo com Kuhlmann Jr (1998), no ano de 1899 é fundada a primeira creche brasileira da qual se tem notícia, cujo foco era atender os filhos dos funcionários. A empresa responsável pela construção é a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados no Rio de Janeiro. A partir daí outras empresas tomam essa mesma iniciativa; exemplos como a Companhia de Tecidos Aliança também no Rio de Janeiro, Vila Operária Maria Zélia do Industrial Jorge Street em São Paulo e Indústria Votorantim em Sorocaba - SP. No entanto, não foi uma conquista dos direitos dos trabalhadores como alerta o autor, pois as escolas eram administradas pelos filantropos, e não se preocupavam com a aprendizagem, e sim em suprir a necessidade de uma comunidade.

Vale ressaltar, de acordo com Santana (2012), que nesse contexto não havia uma atenção específica no que se refere ao preparo das mulheres que se dedicavam ao trabalho nesses espaços, pois se concebia as creches e escolas de Educação Infantil como uma extensão da família, em que as profissionais dessas instituições tinham somente que se preocupar em garantir a segurança dos pequenos enquanto seus familiares buscavam o sustento:

⁷O prédio do jardim de infância foi demolido no início da década de 40, sob a administração do prefeito Prestes Maia. Fonte: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2011/02/26/o-jardim-da-infancia-caetano-de-campos/>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

Durante séculos a imagem da professora de educação infantil esteve associada à mãe, a tia à “professorinha de crianças”, à “jardineira que cuida com carinho das plantinhas”. Enfim havia uma visão romântica/maternal em relação às crianças e professoras das instituições de educação infantil. (SANTANA, 2012, p. 3208).

Essa visão romantizada dos profissionais que atuam nas creches e na educação infantil é fruto da identidade fragmentada da própria Educação Infantil, em que por meio do binômio cuidar-educar se estende uma rede de questionáveis posicionamentos. Em seus estudos, Pasqualini (2008) traz uma reflexão precisa no que se refere a esse olhar difuso lançado sobre as instituições destinadas à criança pequena; a autora aponta como problema a rasa concepção de cuidar atrelada à Educação Infantil, visto que muitas vezes o cuidar é ligado diretamente ao assistencialismo sendo totalmente dissociado do ato de educar.

Sendo assim, essa segmentação do cuidar e educar corrobora para uma perspectiva anti-escolar da educação infantil, que de acordo com Pasqualini (2008) leva autores a defenderem a não escolarização durante esse período, pois alegam que o formato escolar poderia as manifestações espontâneas presente nessa primeira infância. Essa descaracterização da Educação Infantil provoca uma série de impasses, visto que essa perspectiva não valoriza os profissionais que atuam nessa área, permitindo a disseminação de discursos pejorativos comumente atrelados à Educação Infantil.

Nas palavras de Pasqualini (2008, p.77), é “[...] Impossível dissociar cuidado e educação”, visto que o cuidar está presente em todos os níveis de ensino, mesmo que em outro formato. Forçar uma separação entre o cuidar e o educar é negar à criança pequena o contato de forma sistematizada e consciente com o conhecimento, anulando também o papel do professor enquanto mediador. Pasqualini (2008, p. 79, grifo do autor) então afirma que “É preciso, portanto, *qualificar* o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer *como e para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar”.

Cunha (2017) avalia que ainda prevalece o pensamento de suprir as exigências de ordem natural das crianças, sob o empenho de predispor estas para a

entrada no Ensino Fundamental, onde irão aprender coisas “sérias”. Esse cenário de desvalorização da Educação Infantil no Brasil começa a dar tímidos passos rumo à mudança na década de 70, como revela Paschoal (2015), partindo do cenário político brasileiro, que culmina no enfraquecimento do período ditatorial marcado por uma fase de violência e retrocesso no país, as manifestações pelo reconhecimento da Educação Infantil ganham destaque se tornando uma preocupação do Estado.

Paschoal (2015) também pontua que é com a promulgação da Constituição de 1988 que é instituído por lei a garantia da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, assim como passa a ser dever do Estado assegurar esse direito. Em 1990 é organizado o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, que promove a inclusão dos pequenos no que diz respeito aos direitos humanos, incluindo também o acesso e permanência na escola.

A partir daí, documentos são formulados e reformulados para atender essa nova concepção. Segundo Paschoal (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 regulariza a organização pedagógica para as instituições infantis em todo o país e estabelece que para crianças de até três anos de idade serão oferecidas creches, e para crianças de quatro a seis anos será garantida a oferta da pré-escola.

Uma série de resoluções envolvendo a Educação Infantil começa a ser pensada, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 1999, o Plano Nacional de Educação (PNE) inicialmente pensado em 2001, sofrendo alterações ao longo dos anos. A autora sinaliza para as problemáticas encontradas nessas diretrizes, visto que o PNE de 2001 não se comprometia quanto à oferta dos serviços de Educação Infantil, lacuna que só foi complementada em 2006 com a proposta do MEC de uma Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos, que nas palavras de Paschoal (2015, p. 205):

[...] além de prever padrões mínimos de infraestrutura, para o funcionamento adequado das escolas infantis, também assegura a valorização dos professores ao promover a participação dos mesmo em programas de formação inicial e em exercício, garantindo-lhes, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

Em 2015, como descreve Paschoal (2015), o Ato Constitucional nº 59/2009 garante a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos até os dezessete,

retirando assim as crianças de 0 a 3 anos desse caráter obrigatório, marcando um retrocesso que enfraquece todo o movimento de luta pelo reconhecimento desse nível como um ponto de suma importância para o desenvolvimento humano, ao passo que reforça toda a rede de preconceitos que envolve essa fase.

Outro documento responsável por trazer apontamentos acerca da Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN), que definem as competências para a Educação Básica, reunindo definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a formulação das propostas pedagógicas das escolas. A primeira resolução foi lançada em 1999, sendo posteriormente reformulada em 17 de dezembro de 2009 (atual DCN).

O conteúdo trata das disposições referentes à idade em que a criança deve entrar na escola, função que compete às instituições de Educação Infantil cumprir, a organização do espaço, tempo e materiais, contendo os eixos de experiência pelas quais as crianças precisam ter garantidas para o seu máximo desenvolvimento. No documento a Educação Infantil é entendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Nessa gangorra pela busca de um olhar consciente frente a uma nova organização legislativa em que o Estado se torna responsável pelas instituições, inicia-se um movimento sobre a formação docente na Educação Infantil, Massucato (2012) discute a desvalorização por parte dos profissionais da infância, alegando que muitos têm uma visão reducionista para com os professores dessa área em detrimento das outras fases escolares. A autora ainda enfatiza a importância do universo infantil e principalmente da construção de uma identidade docente, e fazendo um alerta, aponta o descaso da própria categoria para com sua formação inicial e continuada.

É primordial reconhecer o impacto das conquistas legais no percurso histórico da Educação Infantil; todavia, ainda há muito o que se alcançar, principalmente nas questões relacionadas à formação docente e ao desempenho de seu papel, bem

como conscientizar também toda a comunidade acerca das funções específicas das escolas infantis, de tal maneira a superar a ideia simplista de que nesses espaços a única possibilidade viável é o cuidado físico. É preciso desassociar a figura do professor de educação infantil ligada à figura materna, como caracteriza Miguel (2007), em nenhum momento é exigido que deixem à margem aspectos afetivos, de cuidados higiênicos e de alimentação, mas sim incorporá-los num completo conjunto de desenvolvimento integral que:

[...] depende tanto de cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto na forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. A satisfação das necessidades afetiva das crianças é a base para o desenvolvimento infantil. (MIGUEL 2007, p.4)

Ampliar os conhecimentos envoltos no ensino e aprendizagem das crianças pequenas é mergulhar em uma areia movediça, em um terreno instável. Pensando a partir da Teoria Histórico Cultural, na qual são valorizados os processos sociais de ensino, esse terreno pode se firmar e constituir uma base sólida. Em harmonia com o pensamento de Massucato (2011) ao discorrer sobre a corrente de pensamento que traz a mediação como ação fundamental na aprendizagem, abrange também a educação infantil:

E, nesse sentido, o papel do professor é imprescindível na etapa da educação infantil, onde as determinações biológicas precisam ser mediadas para alcançarem novos patamares de desenvolvimento, visando à mediação da cultura e socialização das crianças no seu meio, processo em que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se faz imprescindível. (MASSUCATO 2011, p. 146).

Diante dos desdobramentos históricos da Educação Infantil, pode-se avaliar que muito se caminhou, mas que ainda há muito chão pela frente, pois o papel docente ainda é encoberto por uma nevoa de um não reconhecimento, a fissura entre o cuidar e o educar é grande, um caminho estreito, cheio de percalços. No que diz respeito às artes, por exemplo, qual é o entendimento das potencialidades criativas e artísticas na criança pequena? Essa linguagem é contemplada de forma, intencional, consciente e precisa? Frente a essas questões, é preciso compreender o processo de imaginação e criação no universo infantil.

3.2 CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA: SOB UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

A CRIANÇA que pensa em fadas e acredita nas fadas não age como um deus doente, mas como um deus. Porque embora afirme que existe o que não existe Sabe como é que as cousas existem que é existindo, Sabe que existir existe e não se explica, Sabe que não há razão nenhuma para nada existir, Sabe que ser é estar em algum ponto Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.

A Criança que Pensa em Fadas- Alberto Caieros

Ao nascer, um bebê precisa ser alimentado, higienizado, protegido do frio ou calor para assim garantir sua sobrevivência, sendo essas as urgências de cunho biológico do ser humano. Já a inserção no universo comunicacional por meio de canções de ninar, desenhos, figuras, brinquedos e afeto são necessidades da vida em sociedade, pois desde o nascimento e ao longo de toda a vida são dispostos elementos produzidos pelo homem por meio da atividade do trabalho enquanto ser social.

A arte é uma necessidade da vida humana, em seu âmbito psíquico e social, fornece novas condições de vida ao ser humano em sociedade. Essa necessidade não é um fator biológico como a fome e frio, ou mesmo herdado geneticamente como a cor dos olhos e cabelo, é, portanto, uma produção social que se manifesta por intermédio da “[...] sensibilidade humana, como ouvido musical ou olho para a beleza de uma obra estética, não é um sentido formado tão somente por propriedades biológicas e herdado geneticamente, mas depende de condições sócio-históricas” (SACCOMANI, 2016, p. 56).

Vigotski entende a Arte como uma expressão da linguagem, responsável pela mediação do homem com o mundo. Em seu livro organizado em 1930, “Imaginação e Criação na infância”, o autor analisa esses dois pontos como características essencialmente humanas. A obra compreende a imaginação como base de toda a atividade criadora, em todos os campos da vida cultural, ao conceber que esta é uma função vital e necessária e não um simples passatempo ocioso; em seus escritos é defendido também o estímulo à criatividade e à imaginação, para que estas possam se desenvolver de forma qualitativa na criança.

O psicólogo russo faz uma reflexão acerca do que popularmente se entende por criação e imaginação, às quais são atribuídas uma certa dose de “glamourização”, pois na maioria das vezes adjetiva-se alguém como criativo apenas

por estes serem responsáveis por obras e criações de prestígio, com valor social de uso ou econômico, gerando assim uma falha de entendimento do seu real significado. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 15-16) assevera que:

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem nem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado as criações dos gênios.

É preciso se desvencilhar de tais concepções, e compreender que no dia a dia todos são passíveis de criar e imaginar, como seres capazes de se desenvolver nessa esfera, e que necessariamente nem sempre essa ação implica em magníficas invenções, o que não significa estar alheio ao processo criativo.

Outra questão pela qual Vigotski se interessa é em relação à capacidade da criança em criar e imaginar comparado ao adulto, pois comumente é atribuído às crianças a característica de seres mais inventivos, engenhosos com habilidades mais férteis, o que segundo Vigotski (2009, p. 22) é uma ideia limitada, pois “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”. Como aponta o autor, são os adultos que possuem mais aparato para imaginar e criar, contrariando o pensamento generalizante que coloca a criança como figura brilhante. O que acontece, na verdade, é que as crianças são mais desapegadas de posturas impostas pela sociedade e, sendo assim, não se preocupam com os olhares, críticas ou condenações, apenas se soltam para crer no ilusório.

Experiência é a palavra-chave para que se entenda o papel do meio social no desenvolvimento da criança e de suas capacidades artísticas, posto que essas habilidades são provenientes de um fator externo, e que, portanto, necessitam ser provocadas e estimuladas, com condições materiais e psicológicas e considerando a criação resultado de um processo histórico, na qual cada novo formato é determinado pelos anteriores. Como esclarece Sirgado (2000, p. 52), “No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela funções psíquicas superiores de origem e natureza sociais”.

O cérebro humano possui capacidade de conservar as experiências bem como atribuir novas vivências, incorpora assim passado e presente, constrói outros formatos de comunicação e pensamento, criando um leque de possibilidades da vida

em sociedade. A função de ressignificar novas práticas se apropriando de anteriores é chamada por Vigotski (2009) de plasticidade do cérebro, ao reproduzir o que já foi assimilado e elaborado. Essa é a base da criação, a combinação de elementos, pois a imaginação envereda por esse mesmo caminho, quando um indivíduo pensa em algo que desconhece e que os olhos nunca presenciaram, assim, o cérebro maneja artifícios já conhecidos para imaginar o desconhecido.

Entende-se que a criatividade, portanto, exige conhecimentos anteriores, os quais são reelaborados e originam uma nova construção psíquica, pois quanto maiores as experiências vivenciadas, isto é o estímulo recebido, maior será o acúmulo de materiais que estará à disposição do sujeito para o enriquecimento de suas possibilidades de criação.

Enquanto ser sócio-histórico, o homem se relaciona com a realidade ao seu redor, é impactado por imagens, sons, situações e emoções. Ostetto (2010) afirma que em cada momento as experiências anteriores são acionadas para se produzir novas situações, e quanto maior a quantidade qualitativa das vivências, maior será a troca com o mundo circundante, tanto para a arte quanto para outras áreas da vida humana. É essencial investir então em práticas que estimulem as atividades cerebrais criativas nas crianças, assim como analisar de que forma impulsionar e ampliar as oportunidades, bem como o contato com as produções humanas.

Para que haja essa promoção, é necessário romper com alguns desacertos que envolvem essa oferta de ampliação dos aspectos inventivos, cortar os laços com os ideais espontaneístas em relação à atividade humana. Sirgado (2000, p. 57) afirma que o nascimento “[...] tem muito mais caráter de um evento cultural do que de um acontecimento biológico, embora não deixe de ser uma celebração da vida. A produção da vida, mesmo quando não é desejada, é um fato cultural de consequências sérias”.

As crianças não são fontes inesgotáveis de criação e imaginação. Nesse sentido, Saccomani (2016) traz alguns pensamentos de correntes que entendem as manifestações criativas nas crianças como algo natural, que advém de forma espontânea, defendendo um fazer livre, sem a participação de qualquer intervenção. Essa concepção acaba por provocar um cenário limitado, em que entender a criatividade como uma ordem espontânea, oferece margem para uma série de crenças, as quais permitem que a arte seja vista à mercê de talentos, voltada para quem já nasce com aptidão para a música, a dança, pintura e o teatro, assim, “[...] a

criatividade é endeusada, é transformada em uma categoria esvaziada de conteúdos e sem relação alguma com a transmissão de conhecimento, ou melhor, em completa oposição a ela” (SACCOMANI, 2016, p. 30).

A superação desse pensamento é essencial para que se possa enfim compreender que não se cria nada do vazio, é necessário, portanto, que se conheça o que já existe para assim se ter um ponto referencial e a partir daí poder imaginar, criar e recriar novas formas e pensamentos. Tomando como exemplo a pesquisa científica no contexto das Artes, Saccomani (2016) exemplifica que não tendo como intuito satisfazer dúvidas individuais, a pesquisa precisa ser estudada a partir de um ponto já existente, para que então possa analisar um fato, iniciar do conhecido para caminhar ao desconhecido.

Como descrito anteriormente, para Vigotski o adulto é mais criativo do que a criança, visto que seu amplo repertório de experiências, de aquisições culturais são maiores, no entanto, um adulto somente terá uma imaginação fértil e criativa se quando criança isso for disponibilizado para seu acesso, e conforme Vigotski defende em sua perspectiva, o que precisa ser possibilitado deve ser o que de mais elaborado existe de criação humana, e é nesse contexto que o papel da escola se destaca. Na questão das artes durante o processo do ensino, como se define o olhar para a formação da criança?

No decorrer dos anos, a visão do ensino das artes se manteve intimamente ligada aos princípios espontâneos, conforme relata Osinski (2001) sobre o Primeiro Seminário de Educação Artística em Dresden na Alemanha, que ocorreu no ano de 1901, o movimento que fundamentava a conferência era regido em oposição ao intelectualismo e esquematismo na formação, legitimando o espontaneísmo. A autora também aponta o lema da “Escola de Artes e Ofício”, uma instituição privada em Viena, que consistia na frase: “Nada a ensinar, nada aprender! Deixar crescer suas próprias raízes” (OSINSKI, 2001, p. 63). Essa construção que se espalhou pelas escolas no que tange o ensino das artes, nas palavras de Cunha (2017, p. 26):

[...] é entendido como inato, não como um exercício árduo de conhecimento e elaboração contínua. A ideia sobre a criatividade como um “dom” individual, construída na arte clássica e expandida socialmente, ainda persiste nas escolas, em especial na Educação Infantil.

Cunha (2017) afirma que o espaço que se dedica à Educação Infantil é o ponto de partida para se trabalhar as abordagens das mais variadas linguagens,

assim, a acessibilidade implica diretamente no papel desempenhado pela escola e pelo professor. É fundamental reconhecer a atuação da instituição escolar nesse processo de garantir que seja estimulado as potencialidades criativas na criança, e a escola como local privilegiado que instiga a investigação, provocações e a socialização dos bens culturais produzido pela humanidade.

Para avançar nessa questão, as escolas e professores necessitam superar a espontaneidade, e compreender que criar e imaginar é exclusivo do ser humano enquanto ser social, uma potência inerente à vida produzida em sociedade, e que uma criança precisa de repertório para se tornar um ser criativo. Saccomani (2016) não descarta a existência de crianças que realmente nascem com aptidões mais avançadas, entretanto, a autora ressalta que não se tem a necessidade de se basear nesses raros acontecimentos para respaldar um discurso pautado no inatismo.

A dimensão criativa não precisa ser tomada por intuitiva e muito menos como restrita ao mundo das artes. Vigotski (2009) indica que a imaginação em ação ou o brincar é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento. Assim, a capacidade de criar se estende nas diversas áreas do desenvolvimento humano:

[...] em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo comportamento humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

É importante destacar de que forma as crianças na Educação Infantil estão sendo introduzidas em atividades que possibilitam enriquecer a sua imaginação e a criação. Ostetto (2010) oferece uma análise específica acerca do espaço físico em que as crianças se inserem, essencialmente relacionando a decoração dos espaços escolares.

A autora faz uma crítica envolvendo as exposições em massa de imagens midiáticas espalhadas pela escola e sala de aula, figuras estas que estão ligadas ao consumismo colocado pela TV, internet, o que segundo Ostetto (2010, p. 34):

[...] instituem uma visualidade dominante reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar. A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo.

Ao colocar diante do campo visual das crianças tantas imagens, formas e cores que fazem sentido apenas por estarem em destaque nas mídias e lojas, como objetos de consumo, não se oferta quase nenhuma possibilidade de criação ou provocação da sensibilidade estética. Essas imagens são postas como finalizadas e com significados próprios, entendida pelas crianças como prontas e perfeitas. Nenhuma criança gostaria de ver seu personagem favorito apresentado num formato diferente do habitual, pois eles se familiarizam com as imagens prontas estampadas em objetos, roupas etc., que acabam resultando em um:

[...] empobrecimento das possibilidades de produção das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos, pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia ou deixando de desenhar porque não “sabem fazer” daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível. (OSTETTO, 2010, p. 34).

Como espaço propício para fornecer experiências ricas e desenvolver uma educação estética e sensível, a escola precisa estar envolvida e atenta para ofertar um ensino comprometido em alimentar o repertório infantil, oportunizar o acesso a produções que valorizem a subjetividade da criança. Esse contato não é de âmbito restrito e limitado à cópia ou reprodução, e sim viabilizar para que o indivíduo possa explorar as diversas capacidades, seja com um pincel, argila ou jogos de faz de conta, deixando à margem uma educação pautada no reprodutivismo tecnicista que congela a sensibilidade e imaginação.

Vigotski (2009) bem define a atividade criadora como aquela que concebe algo novo, como um objeto, uma elaboração da mente ou sentimento, de conhecimento apenas da pessoa que a imagina. A criança ao ter acesso a vivências mais ricas elabora sobre si mesma uma imagem, sua identidade corporal, compreende suas possibilidades físicas e se coloca como ser singular e específico no mundo.

Os elementos e vivências necessitam ser compostos de forma a provocar e estimular novas formas de explorar objetos, cores, papéis, para que assim a criança possa inventar, compor, produzir, acrescentar e reinventar. Um exemplo disso seria ao invés de entregar uma folha sulfite tamanho A4 (formato comum e já bem conhecido do cotidiano dos pequenos) substituir por uma proposta que pense novos tamanhos, novas cores, novos papéis, ou quem sabe, outros materiais que possam ser utilizados, sem ter muita preocupação com a limpeza da criança ou do espaço,

permitir que haja exploração de novas possibilidades de experimentação de materiais não tão presentes no dia a dia, dar ênfase a elementos atípicos no universo dos pequenos.

Outro exemplo, o qual conversa diretamente com a linguagem central desta pesquisa que consiste no teatro, são os jogos de imitação, papéis sociais que as crianças realizam e que na maioria das vezes não é dado tanta importância. Todavia, essas manifestações expressam aquilo que elas têm se apropriado das relações sociais, o que estão internalizando do seu meio sociocultural e o que está transferindo para suas brincadeiras. Assim nos diz De Barros (2011, p. 236-237): “No jogo teatral as crianças interagem com os colegas para resolver uma situação problema e internalizam os saberes sociais, culturais e teatrais adquiridos, vivenciados nesta experiência, dando-lhes um significado particular”.

O trabalho na Educação Infantil tem o compromisso de investir e assegurar momentos que valorizem os processos de criação, imaginação, fantasias, situações que envolvem a descoberta, experimentação, divertimento, curiosidade, exploração, estranhamento, razão e sensibilidade, mas todos esses elementos podem ser trabalhados dentro de uma intencionalidade.

Não é adequado naturalizar as diferenças biológicas, mas sim entendê-las como determinante na capacidade individual de apropriação, criação, desenho e jogo. O ser humano é um ser plural e subjetivo, cada qual no seu processo próprio de desenvolvimento, advindos de vivências sociais distintas:

A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural do seu grupo. Portanto, estes significados, ao mesmo tempo em que são transmitidos e ativamente incorporados por ela, também a constituem de uma determinada maneira. (CRAIDY, 2001, p. 18).

O ser humano pode criar e imaginar outros mundos, outras realidades e compartilhar sua invenção, como também é capaz de trabalhar sobre elementos já presentes na cultura em que vive, e para que haja essa conquista é de suma importância o papel do mediador nessa relação. Porto (2013, p. 6) afirma que “O conceito de mediação proposto por Vigotski consiste em um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

O brincar de uma criança, por exemplo, se for desconsiderado como um elemento em potencial, e essa ação for deixada de lado ou simplesmente vista como

um momento que não há necessidade de uma intervenção, também a brincadeira poderá não surtir grandes contribuições para o desenvolvimento. A relação que as crianças estabelecem com os objetos superam as relações cotidianas, elas extrapolam seu uso, subvertem o sentido social que o objeto tem, criando outros significados, tornando esse contato significativo para ela. Essa aproximação da criança com o objeto é chamada por Saccomani (2016) de sensório-manipulatória, mas essa atividade ainda não se configura como brincadeira, como autora aponta, isso porque as brincadeiras,

[...] dos animais têm cunho fundamentalmente sensório-manipulatório. Em outras palavras, a agradabilidade da brincadeira, por exemplo, para o cachorro, consiste meramente na experiência sensorial- manipulatória, na qual o limite dessa manipulação é dado pela natureza da espécie. Uma criança pequena também pode realizar esse tipo de atividade sensório- manipulatória, que, entretanto, ainda não se caracteriza como brincadeira, a qual é uma forma especificamente humana de atividade lúdica (SACCOMANI, 2016, p. 87).

Como agente ativo que irá mediar e fomentar ações que viabilizam o estímulo da criação e imaginação na infância, o professor da Educação Infantil em seu trabalho pedagógico precisa ter em mente que é necessário considerar as crianças enquanto seres sociais, pois todas possuem a capacidade de produzir cultura, e para isso é necessário que seja apresentada a mesma e introduzida em um contexto que enriqueça o espaço imaginativo, simbólico, capaz de expandir e flexibilizar o seu pensamento e as suas sensações, ampliando assim suas possibilidades de ação no mundo. Para Kishimoto (1999, p. 53):

A cultura torna-se parte da natureza humana. É através das relações dialéticas com o meio físico e social que a criança constrói seu pensamento, transformando os processos psicológicos elementares em processos complexos, fazendo com que a cultural torne-se parte de cada pessoa.

É imprescindível o reconhecimento e relevância do papel da escola e do professor nesse movimento de articular o contato com a cultura socialmente produzida, com as mais variadas formas da elaboração humana, e que só existem porque o princípio fundador da atividade do homem é a imaginação, por meio da capacidade teleológica de adiantar sua ação, pois é transformando a natureza e dando a ela seu sentido humano, que diferentemente do animal o homem cria e se apropria de signos. A imaginação é vital para o processo de desenvolvimento, resulta de complexas atividades do mundo social e interativo do ser humano. É

preciso que a criança se aproprie dessas produções e assim possa expandir e impulsionar suas ações criativas.

O homem planeja, projeta e constrói as condições materiais de sua existência. Para Vigotski (2009), a imaginação é uma atividade consciente que não está presente na criança muito pequena, assim como todas as funções da consciência, mas que surge originalmente da ação, ou seja, estabelece uma intrínseca relação com o social, distanciando-se de uma visão biologizante. Nesse sentido, a imaginação assim como a educação necessitam de uma intervenção sistematizada para assim se apropriar de bens historicamente produzidos e acumulados.

Para que haja a produção e reformulação das expressões, a criança precisa estar cercada de possibilidades, a fim de que possa articular essas vivências em ricas elaborações. A instituição escolar, enquanto núcleo, é responsável por ofertar qualificadas experiências culturais, sendo estas entendidas como um direito da criança e um dever do Estado. Em face desse reconhecimento, a seguir se analisará como são pensadas as políticas educacionais para a área das Artes, especialmente no nível da Educação Infantil, bem como refletir acerca dos documentos e leis que norteiam as concepções de organização curricular das escolas no país, verificando seu posicionamento perante as linguagens artísticas.

3.3 A ARTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

[...] É necessário entender que a arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores.

Zamboni (2012, p. 20):

O processo histórico da inserção e sistematização do ensino das Artes nas escolas se assemelha a uma passagem só de ida para uma montanha russa, com subidas e descidas. O árduo caminho percorrido pela luta do reconhecimento desta área nos documentos oficiais no Brasil é bastante conturbado, visto que ainda hoje há embates pela garantia da permanência das Artes na vida escolar.

A história do ensino das artes no geral não tem um início sistematizado e estruturado, como relata Osinski (2001 p.11): “Desde os tempos mais remotos, os

conhecimentos artísticos eram transmitidos pela tradição, situação está que perdurou, desde o período Paleolítico, palco das primeiras manifestações artísticas, até o renascimento”. De acordo com a autora, na Idade Média, a Igreja Católica detentora do poder declarava também seu interesse pela arte e literatura, com finalidades moralizantes e de controle. Os mosteiros começam então a se ocupar da organização de produções que envolviam a pintura, arquitetura, tecelagem, tapeçaria etc. Seguindo para o período do Renascimento e considerando todas as questões antropocêntricas que dali emergiram, a arte passa a ser entendida como um conhecimento científico.

É mister identificar o amplo cenário que envolve a história das escolas de artes em todo o mundo, contudo, neste estudo, o campo de análise estará voltado especificamente para o quadro brasileiro. A primeira escola de Artes no Brasil foi fundada no Rio de Janeiro, sob o reinado de D. João VI em 1816, denominada Academia Imperial de Belas Artes, decorrente da chegada da Missão Francesa gerenciada por Joachim Lebreton, que foi um dos encarregados em trazer para o Brasil o modelo mais atual da época na Europa para o ensino de Arte. Segundo Barbosa (2011), a metodologia originária da escola se dividia em dois polos: o primeiro, que entendia a Arte como uma técnica necessária e útil, com intuito de formar mão de obra qualificada, voltado à população trabalhadora no ramo industrial; já o segundo tinha como princípio o atendimento da elite, proporcionando a esta uma formação cultural. Entretanto, em 1826 essa primeira demanda é abandonada, ficando somente a atenção voltada para os membros da corte nacional. Barbosa (2011, p. 7) afirma que:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

Essa perspectiva de arte enquanto uso de técnicas úteis vai influenciar diretamente a trajetória do ensino da arte nas escolas. A pedagogia tradicional, corrente pedagógica que tem início no século XIX e se estende por todo o século XX, tem como princípio fazer com o que o aluno atinja os objetivos por seus próprios esforços, cabendo à escola difundir os conhecimentos científicos (MAROTTE, 2004).

Essa corrente pedagógica se caracteriza um ensino mecanicista, na qual segundo Fusari (2002, p. 23) “As aulas de Arte nessa perspectiva tradicional são

ligadas a ‘cópias do natural’, com apresentação de ‘modelos’ para os alunos imitarem”. A tendência reprodutivista é característica da pedagogia tradicional que visava uma “perfeição” da cópia dos objetos, a realização de uma forma automática, no qual o resultado deveria ser impecável, ignorando o sensível e subjetivo envolvidos num trabalho artístico, anulando a individualidade e frisando um domínio externo do desenho. Enfatizando um fazer técnico, que nas palavras de Marotte (2004, p. 35) tinham uma preocupação “[...] no produto final do trabalho escolar, suponha-se que assim educandos e alunos poderão aplicar esse conhecimento e trabalhar na sociedade”.

Já no método pensado pela proposta da pedagogia nova, que surge no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, chegando no Brasil em meados de 1930, visava a autoeducação, em que o aluno era considerado o sujeito principal do processo e o professor um mero facilitador (MAROTTE, 2004), reverberando assim em ideias centrais que focavam na livre expressão, valorização da espontaneidade, na capacidade expressiva e original da criança.

Em contraponto à pedagogia tradicional, esse novo movimento hegemônico rompe com as cópias, e vai pensar o ensino sob outra perspectiva. Fusari (2002, p. 28) diz que “[...] Os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados”. Essa estratégia sem intervenção do professor caminha numa orientação voltada ao “deixar fazer”, considerando a intervenção de fatores externos algo que contaminaria a criatividade infantil.

Em 1948 é fundada na cidade do Rio de Janeiro a Escolinha de Arte no Brasil (EAB) que deu origem ao Movimento denominado “Escolinhas de Arte” (MEA), em que 140 escolas foram criadas pelo Brasil, com o intuito de educar mediante a Arte, amparando-se em uma concepção de livre expressão e liberdade criadora, sem mediação do Educador (NEVES, 2012).

Esse movimento ganha força e luta para que a arte fosse reconhecida e legitimada perante a lei. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1960, publicada em 20 de dezembro de 1961, como indica Mattar (2019, p. 64), “trouxo pouca alteração, uma vez que continuava na prática o domínio do ensino de música, desenho e canto orfeônico, previstos leis orgânicas”. O documento apresentava uma singela passagem no artigo 38 inciso IV quanto às “atividades complementares de

iniciação artística”.

Em 1971 é lançada a Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases do 1º e 2º grau, e na qual o ensino de artes passa a ser denominado “Educação Artística”, tornando-se então obrigatório o seu ensino nas escolas. Passou a ser considerada uma disciplina para ocupar os horários, e em sua maioria ministrados por docentes de outros campos de conhecimentos, pois a lei não instituiu a obrigatoriedade de uma formação específica para ministrar aulas de Educação Artística. A arte era vista, nas palavras de Peres (2017, p. 26), como “[...] um acessório, que serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas”. Isso ocorre devido ao Parecer nº 853/71, o qual determina:

[...] Que as matérias definidas pelos seus conteúdos serão nos anos iniciais tratadas predominantemente como atividades; nos anos intermediários como áreas de estudo e nos anos finais (7º e 8º series) como disciplinas. [...] O tratamento didático a ser dispensado ao componente curricular Educação artística seria na forma de atividade, e não seria levado em consideração para efeito de promoção[...]. (MATTAR, 2019, p. 67-68)

Mesmo que a lei garantisse a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística, esta dispunha de uma grande defasagem referente à formação profissional do professor para essa disciplina, e o entendimento dos conteúdos que envolveria uma aula de Educação Artística também se mostrava frágil nesse primeiro momento. Diante deste cenário de distorções e equívocos, muitos profissionais sem a devida formação assumem a disciplina de artes, ausentes de um conhecimento teórico-prático na área, resultando numa formação irregular que não se compromete com o verdadeiro papel e significado da arte, pois como aponta Neves (2012, p. 40) “A arte não se constitui ao acaso, ela é fruto do desenvolvimento estético, poético e sensível da humanidade ao longo de sua trajetória existencial. Para se produzir Arte, é preciso observação, estudo, pesquisa e trabalho”.

Ainda que de forma desajustada, a então denominada Educação Artística passa a ofertar uma demanda de profissionais formados, pois de acordo com De Santana (2003), as graduações de educação artística começam a surgir. O autor aponta que no final da década de 60 o número de cursos ofertados nas diversas áreas de artes, na categoria bacharelado e em artes plásticas não chegava a 30. Foi somente em 1965 que o Ensino Superior na área do teatro foi oficializado (Portaria

68-CFE), tendo sido implantado a princípio apenas na USP⁸, UNIRIO⁹, UFRGS¹⁰ e UFBA¹¹. Todavia, observa-se a preocupação de atividades artísticas ligadas a desenhos, pinturas e trabalhos manuais, sem dar importância às outras ramificações existentes nas Artes. Como descreve De Santana (2003, p.78):

[...] As licenciaturas em Educação artística, criadas a partir dessa demanda, não estruturaram seus cursos de maneira que pudessem promover uma formação adequada de seus professores, no que diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de teatro.

No início da década de 80, como indica Barbosa (2001), professores e estudiosos criam o movimento “Arte e Educação” a fim de refletir a respeito da importância da mudança no ensino de Arte para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e discutir metodologias e funções desse aprendizado. Em 1988 começam a acontecer as discussões para a elaboração da nova LDB, e o movimento luta para garantir a permanência da Arte no currículo escolar como campo de conhecimento específico, assegurando a obrigatoriedade do que até então era chamado Educação Artística, pois a área da arte não estava prevista para ser incluída no currículo da Educação Básica.

Os profissionais da arte e educação conquistam em 1996 a obrigatoriedade do ensino de arte para a Educação Básica brasileira, legitimado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, conforme consta promulgado, no Artigo 26, inciso 2º: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Em 1997 é lançada a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que altera a nomenclatura de Educação Artística para Artes, e são introduzidas de forma individual as quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro. A disciplina ganha o reconhecimento de ser uma função tão importante quanto os demais domínios do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, tendo garantido assim as suas especificidades. Conforme descrito nos PCNS “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a

⁸ Universidade Estadual de São Paulo;

⁹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

¹⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

imaginação”. (1997, p. 15).

A obrigatoriedade do ensino de Artes como disciplina e componente curricular também é citada no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, mas de forma restritiva, pois são destacadas apenas as artes visuais e a música, sendo o teatro apenas mencionado como uma experiência visual, compreendido como possibilidade de passeio. Mesmo conquistando a obrigatoriedade, a forma como a Arte é pensada nesses documentos, produz brechas para generalizações, ocasionando ainda fatores emblemáticos, que resultam numa manobra de polivalência, ou seja, um professor ensina música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança. Para além das dificuldades estruturais já sabidas do ensino de arte, como materiais, espaço físico e incentivo financeiro, a formação inadequada de professores é muito preocupante, uma vez que faz com o que o ensino ocorra de forma incompleta, incorreta, com defasagens, tornando-se muitas vezes uma atividade desassociada do verdadeiro saber artístico. De Santana (2003, p. 62) alega que mesmo com as leis:

Infelizmente na práxis a escola ainda não acompanhou tais mudanças, já que em muitos casos, o planejamento curricular está exposto às necessidades do cotidiano escolar ligado a festejos estereotipados (festas cívicas e comemorativas) ou visto apenas como um instrumento a serviço de outros conteúdos (inserção de geometria no programa de artes, por exemplo).

Os documentos oficiais muitas vezes não apresentam a realidade concreta, pelo fato de que os profissionais não estão preparados para lidar com a diversidade de temáticas indicadas nas diretrizes educacionais. Há uma forte desvalorização da arte no sistema educacional brasileiro. Atribui-se a outras disciplinas a habilidade de pensar, como por exemplo, nas matérias que envolvem lógica, acredita-se que são mais importantes e que exigem um uso intelectual mais elevado do que em relação às artes.

Tanto como o português e a matemática, as artes são imprescindíveis para a formação do ser humano, pois estimula a criatividade e a imaginação, o que para Vigotski (2009, p. 14) “[...] É Base de toda a atividade humana, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível à criação

¹¹ Universidade Federal da Bahia

artística a científica e a tecnológica”.

Todas as áreas do conhecimento carecem de ser transmitidas por meio de um saber sistematizado no ambiente escolar. Partindo então do reconhecimento da área de Artes como parte do conhecimento humano e posto sua obrigatoriedade pelos documentos oficiais, como se dá a organização das aulas de artes nas escolas atualmente? Os professores têm formação adequada? São exploradas todas as áreas que compõem a dimensão da arte? O que dizem os novos documentos sobre esse campo do conhecimento? Qual seria o ideal de currículo para se trabalhar a Arte?

A Lei nº 13.415/17 traz em seu bojo algumas modificações. O artigo 35-A incisos 2 e 3 indica apenas três disciplinas obrigatórias no ensino médio: língua portuguesa, matemática e inglês, enquanto no que tange às artes é garantido seus “estudos” e “práticas”:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

De acordo com Mattar (2019, p. 79), as artes têm a possibilidade de “[...] ser abordada de forma diluída nos itinerários formativos e de acordo com as possibilidades de oferta no contexto escolar”. Essa nova política adotada acarreta uma característica de instabilidade no currículo, não levando em consideração a escola como um lócus que visa garantir o acesso às máximas produções humanas.

Desde a década de 80 no Brasil, as lutas pela valorização das artes nos currículos se intensificaram, mas ainda assim existe uma lacuna quanto aos profissionais qualificados em sala de aula. É frequente a presença de um único professor, que quando formado, contempla apenas uma linguagem artística, a chamada polivalência, mencionada anteriormente. Nos cursos de Pedagogia, como aponta Momoli (2015) é raro encontrar disciplinas específicas que proporcionem um contato maior com esse universo, possibilitando uma maior capacitação aos profissionais que vão para a sala de aula, muitas vezes tendo que ministrar a disciplina de artes sem ter uma bagagem adequada, resultando numa visão simplista, não abarcando a multiplicidade e especificidade de cada linguagem

artística de maneira intencional¹².

No movimento Arte e Educação, em muitos materiais como livros didáticos, a linguagem artística mais frisada está relacionada às artes visuais; o foco nessa manifestação é bem ativo, e congrega diversos profissionais que lutam pela defesa curricular advindos dessa formação. Chamando atenção para esse protagonismo, não se pretende anular suas contribuições ou ignorar sua importância, apenas se enfatiza o fato de que as outras manifestações ainda não são vistas com tanta ênfase. Geralmente se volta para a dança, música e teatro apenas nas apresentações em datas comemorativas, como indica Neves (2012), que são constituídas por passos ou frases decoradas, os chamados jargões propostos rigorosamente pelo professor, o qual muitas vezes no dia da apresentação se posiciona à frente das crianças, reproduzindo, anulando qualquer possibilidade de criação individual, não sendo levado em conta o processo criativo.

É necessária uma reflexão sobre a prática educativa artística, pois a ausência ou mesmo a diluição das manifestações artísticas ocasionam uma formação descaracterizada. Essa polarização no ensino das artes e a ausência de uma formação para esse exercício profissional na educação estão longe de se resolver. Sob a égide de uma nova proposta na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento coloca como base todos os conteúdos que as crianças devem ter contato na sua formação, com o intuito de orientar a elaboração do currículo na Educação Básica das Escolas brasileiras públicas e privadas.

Num primeiro momento, chama a atenção essa busca por uma “igualdade” de currículos entre público e privado, mas a BNCC, na verdade, reforça as desigualdades, por meio de uma visão reducionista, pois não se considera a diversidade cultural brasileira, podendo se comprovar isso mediante a disposição da Arte nessa proposta.

Na BNCC, a arte não é posta como uma área de conhecimento individual, sendo que esta é vista no documento de maneira fragmentada, realocada na área das linguagens, juntamente com o português e língua estrangeira, sem ser compreendida como área específica do conhecimento. Esse formato empregado pela Base, como afirma Peres (2017), configura-se num controle sobre os currículos,

¹² Para não desviar do objetivo central do trabalho e saber mais sobre arte na formação pedagógica ler MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

reduzindo o ensino a uma busca por resultados em avaliações, tornando a educação mecânica com resultados diretos, dificultando o contato com as manifestações artísticas e o desenvolvimento de potenciais artísticos e criativos.

Nas onze páginas destinada à arte, as práticas são pouco contextualizadas, qualificadas num caráter genérico e homogêneo, em que a concepção de arte neste documento ignora todas as competências e provocações características de sua prática, reduzindo a disciplina a uma mera recreação. Peres (2017, p. 33) diz que as “[...] artes não terão espaço pleno em uma base nacional curricular comum, que reduz o docente a um eficiente disseminador de competências para obtenção de resultados ‘exitosos’ nas avaliações”.

Um caráter conflituoso de involução dessa área tão importante na formação do indivíduo, na qual se precisa inclinar reflexões se torna imprescindível, pois essa desvalorização pode ocasionar impactos advindos dessa oficialização inapropriada da arte nos currículos, e cabe aqui o seguinte questionamento no que diz respeito a esse descaso: com a desvalorização das linguagens artísticas no ensino para crianças pequenas de maneira intencional e sistemática, como poderá ocorrer a aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos?

A arte subdividida com um teor superficial perde sua posição como área do conhecimento própria. Para essa nova política, são especificadas as quatro linguagens artísticas e o que cada uma oferece para a aprendizagem e o desenvolvimento; no entanto, essa política se contradiz no que diz respeito ao emprego do termo “artes integradas”, como se verifica na seguinte passagem:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BNCC 2018, p. 197)

Ao inserir quatro linguagens em um grupo distinto, está se corroborando para uma anulação da individualidade existente em cada esfera artística, entende-se desta forma que elas se conversam e se somam, mas é necessário que seja compreendido e defendido enquanto unidades que contém especificidades. Essa integração produz margem para que desvios e descuidos com a disciplina de Artes continuem cada vez mais fortes e ancorados em documentos oficiais.

O currículo é uma maneira de garantir politicamente os direitos educacionais dos seres humanos na sua formação, sendo a escola espaço para se efetivar esse currículo como um agente de transformação social. Os órgãos oficiais que gerenciam o ensino público trazem uma série de modificações e, nesse sentido, a educação sofre com propostas contraditórias e equivocadas. O formato atual caminha cada vez mais para uma rigidez nos currículos, que não contempla e nem garante uma formação adequada aos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que se busque reverter esse cenário, dar voz às artes, valorizar uma pluralidade assegurada na formação do ser humano.

Em face dessas ocorrências comprometedoras, a área de artes com sua representatividade reduzida se torna um campo fragilizado, e ressalta-se ainda que não se adentrou em méritos específicos da linguagem teatral, tendo em vista o retrocesso pelos espaços das artes como um todo.

A proposta da BNCC permite desvios e continua a abrir espaço para a polivalência, e nisso se percebe a negligência com o teatro. Essa configuração curricular, como aponta Peres (2017), surge de interesses e ideologias de controle, convertendo-se em uma proposta aprisionadora, simplista que restringe a aprendizagem a uma atividade meramente avaliativa. Nesse modelo no qual a arte é posta de forma tímida, as dificuldades estão longe de serem superadas, e os recentes retrocessos postos pela BNCC corroboram para o reforço de uma carência das linguagens artísticas nos currículos.

Posto isso, é importante salientar que a Arte e suas linguagens ao serem entendidas como um elemento pedagógico de aprendizagem criativa e crítica com sentidos e significados em si, necessita, portanto, lutar contra a simplificação dessa área do conhecimento humano. A presença da Arte especificamente na Educação Infantil se torna instrumento essencial para a construção de seu olhar, sua postura frente ao mundo e suas experiências.

Ao camuflar as linguagens artísticas, o direito do ser humano de se manifestar nas mais diversas linguagens torna-se ausente. Uma reforma educacional que não considera o olhar, a escuta ou o movimento, não é capaz de oportunizar uma formação enriquecedora. A arte não tem que ser interpretada como um acessório utilitário, que serve apenas para controlar ou entreter as crianças. É preciso que existam propostas curriculares que integrem as Artes e suas especificidades, além de se ter um posicionamento concreto a respeito dessa área.

Em suma, analisou-se os documentos oficiais no amplo campo das artes, e para dar continuidade ao estudo a seguir será discutida a importância da linguagem teatral no ambiente da Educação infantil, na qual se buscará traçar as implicações entre esses dois universos, suas analogias e reverberações, para compreender o quão significativo é a presença do teatro na infância.

3.4 TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fazemos teatro para que nossos pés e mãos não esqueçam sua longa e maravilhosa história de artesões do movimento da alma do homem no amar e criar

Ilo Krugli (De Santana 2003, p.75)

Verificada a falta de representatividade nas propostas curriculares, o teatro enquanto linguagem artística é interpretado como um elemento sem relevância para a formação do indivíduo. Como analisa Vianna (2001, p.117), a arte não foi pensada enquanto área de conhecimento no processo formativo, ela “foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais”.

O teatro assim como a dança e a música ocupam apenas um papel de destaque nos eventos comemorativos das escolas. Recentemente circulou pela internet, em forma de meme¹³, uma expressão que dizia “Se você não dançou para ganhar ponto, você não passou pelo sistema de educação no Brasil¹⁴”, essa figura de linguagem demonstra como as manifestações artísticas são representadas em muitas instituições, como uma mera atividade sem comprometimento e como atividades espontâneas.

Santos (2017) faz alusão ao termo “teatrinho” comumente atribuído a essas apresentações, originadas de um desejo dos familiares, de uma determinação da escola ou até mesmo por vontade das crianças, já condicionadas enquanto público a consumir apresentações em datas comemorativas. Os professores então se dedicam a montar a mais bela peça, a coreografia perfeita, mesmo que custe

¹³O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de **memética**. Em referência ao campo da informática, a expressão **Memes de Internet** é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difundiu através da *web* rapidamente. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-meme.html>. Acesso em 25 de Julho de 2020.

¹⁴Fonte: <https://www.instagram.com/p/CC4pDE6hZZ1/?igshid=3733nbjy2mdm>. Acesso em 25 de Julho de 2020.

exaustivos ensaios de repetição, tudo arquitetado previamente apenas pelo professor.

O processo teatral então é fragmentado nessa concepção de atividade extra para ganhar nota ou como item decorativo das festividades. Paschoal (2015, p. 207) afirma que “Mesmo antes de se expressarem por meio da linguagem verbal, as crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens, seja corporal, gestual, plástica, simbólica e lúdica”, e é com relação a este ponto que se trata a defesa do teatro na vivência escolar das crianças, ou seja, explorar as capacidades de comunicação por outro viés. A linguagem teatral possibilita que a criança seja capaz de se expressar verbalmente, corporalmente, criando e imaginando com a palavra e o corpo; assim, nesse movimento corpo e palavra, os pequenos adquirem conhecimento de si mesmos, do mundo que os cerca e as possibilidades de expressão que possuem.

A expressão corporal é uma linguagem presente no universo infantil, como bem exemplifica Souza (2017), e desta forma a criança imita os animais, as plantas, os super heróis, a mãe, o pai, a professora e demais indivíduos do seu cotidiano, o que proporciona aos pequenos uma experiência criativa e lúdica nessa imitação. No entanto, isso não garante uma vivência teatral, pois é a presença de uma organização e intencionalidade que pode promover esse contato. Possibilitar um aprofundamento nessas brincadeiras e jogos de imitação, acarretará grandes contribuições para o imaginário infantil, ao contrário do pensamento equivocado acerca de explorar essas imitações, posto que as crianças iriam fixar um ideal do comportamento inadequado, o que em contraponto Souza (2017, p. 162) afirma:

[...] existe algo na representação infantil do mundo que implica um certo distanciamento. Ela se envolve totalmente com seu gesto dramático no momento mesmo que o cria, mas também é capaz de interrompê-lo com rapidez no instante em que é perturbada, demonstrando profunda consciência de que apenas brinca de ser aquilo que efetivamente não é.

Partindo dessas considerações, a imitação e o jogo são sinônimos de diversão para as crianças, e que segundo Souza (2017) acabam se configurando como elementos também de aprendizagem e desenvolvimento. Se colocar no lugar do outro ou mesmo se imaginar em outro lugar, faz com que a criança reflita sobre diversas situações do dia a dia, como empatia, por exemplo. Se pôr no lugar de outra pessoa, analisar questões que vão além da própria vivência, expandir o campo

de identificação e mesmo de estranhamento, para que haja o respeito com o semelhante e mais ainda com o diferente.

Todos esses elementos só podem ser construídos e trabalhados por meio do trabalho corporal, ainda de acordo com Souza (2017) que reflete acerca da racionalização do corpo, em que este é visto apenas como um conjunto de ossos, músculos, tecidos e sensações que precisam ser especificadas e classificadas. A autora alerta sobre a domesticação dos corpos no ambiente escolar, que muitas vezes amparado por um pensamento incoerente, esses espaços acabam por regular os corpos, determinam a forma como as crianças se sentam, de forma enfileirada ou cada uma em sua mesa já planejada anteriormente, sem dar a oportunidade de escolha. Assim:

[...] Um olhar racional e uma atitude de controle sobre as sensações, desejos e vontades despertadas pelo corpo. [...] Tocar, sentir, abraçar, acariciar, tornaram-se atitudes a ser combatidas pela rigidez no comportamento corporal, pela “firmeza” moral inculcada pelos preceitos religiosos, morais e de classe social. (SOUZA, 2017 p. 171).

Diante deste pensamento, a escola precisa se preocupar com outras possibilidades corporais além de atividades mecânicas como segurar o lápis ou colar bolinhas de papel crepom na folha sulfite, ao assegurar o acesso a novas possibilidades de experimentar o movimento. Ainda sobre a visão que as escolas impõem sobre o corpo, Ostetto (2018, p. 188) afirma que:

O silenciamento do corpo e o adestramento das mãos, o controle do tempo para fazer trabalhos, o consumo de imagens midiáticas e uniformes, e os desenhos prontos para colorir no lugar da produção de desenhos autorais são práticas ainda presentes.

O teatro enquanto manifestação artística e pedagógica tem como núcleo central a linguagem corporal, pois é fonte de descobertas por meio do brincar, do imitar, que envolvem uma ação física; no entanto é preciso trazer consciência para esses movimentos, intencionalizar essa atividade. O corpo é um meio de interação entre o indivíduo e seu meio social, ampliar as expressões corporais é expandir o universo cultural da criança. Para Le Breton (2007, p. 70) o corpo “[...] metaforiza o social, e o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem”.

Oliveira (2010) assume o corpo como um meio de socialização da produção cultural humana, considerando os conhecimentos já estabelecidos historicamente e

as novas edificações em elaboração. A repressão corporal é uma característica de uma sociedade marcada pelo massacre social do capitalismo, que impõe uma padronização do corpo humano, elegendo estéticas corporais, e que determina o que pode ou não ser aceito. O teatro busca romper essa determinação, pois explora e investiga outros movimentos corporais, não sendo aplicado juízo de valores estéticos, no entanto mobiliza os sentidos, assim, parafraseando Vigotski (2009, p. 103) “[...] a forma ativa de representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação infantil”.

É a partir da renovação do cenário teatral que ocorreu no século XX que o corpo passa ser objeto de intensas pesquisas. Scandolara (2006) argumenta que essa nova pedagogia teatral, na busca por romper com os antigos padrões de interpretação, carrega consigo também essa ânsia por uma transformação do ser humano, em um processo de autorrevelação.

Essas mudanças colaboraram para uma reformulação do fazer e pensar teatral, em que os laboratórios de pesquisa começam a valorizar mais os processos de produção e investigação cênica do que propriamente um resultado, o eixo central passa ser então a exploração das possibilidades corporais e vocais.

Embora essas questões sejam voltadas ao trabalho do ator profissional, esse novo formato serve também para se pensar o teatro em âmbito escolar, pois é preciso que essa visão superficial do teatro nas escolas apenas como entretenimento nas festas comemorativas seja substituída por esse pensamento de valorização do processo, das descobertas realizadas pelas crianças nos momentos de investigação.

O universo artístico possibilita aprendizagens e desenvolvimento que muitas vezes outras áreas do conhecimento não alcançam. Vigotski (2009, p. 98) diz que “O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação toma corpo no palco, realiza-se no corpo em cena”. O autor salienta que a criança quando imagina quer dar vida às suas impressões mentais, e destaca que “[...] a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças” (VOGTSKI, 2009, p.100).

É preciso entender que o teatro com crianças requer uma edificação em um formato que não se pense no juízo de valores qualitativos quanto ao produto final, mas sim que valorize os processos de criação. Garanhan (2010) elucida a

relevância do espaço escolar como o lugar onde a criança é introduzida em um meio social formado por um núcleo diferente do familiar, por isso se encontra diversidade de vivências, onde “[...] a escola é um meio privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e vivências de diversos modelos de movimentos corporais provenientes da cultura em que se encontra” (GARANHANI, 2010, p. 72).

É preciso afastar-se do pensamento de que as artes fazem parte de um conjunto de técnicas que precisam ser decoradas e assimiladas para serem reproduzidas, assim como intitula Ostetto (2018) os “trabalhinhos” e “atividades artísticas”, esse pensamento segue a linha de raciocínio que enxerga a disciplina de artes como uma função mecânica e o teatro como uma ferramenta de auxílio nas outras disciplinas. Diante disto, o teatro não é reconhecido no cotidiano escolar enquanto área do conhecimento específico, contendo suas próprias particularidades.

Em contrapartida, em seus estudos Vigotski (2009) busca valorizar essa prática humana no ambiente escolar de aprendizagem e desenvolvimento, enfatiza a relevância das ações de imaginar, criar e o faz de conta, elementos presentes na criação teatral. O autor também é responsável por destacar a importância da vivência artística, como fomento qualitativo da experiência na infância.

Outra incoerente postura que se apresenta comumente nas instituições de Educação Infantil se refere aos passeios escolares, as atividades que envolvem a ação de assistir algum espetáculo, o qual vem acompanhado – na sua grande maioria – de uma fala de alerta por parte dos professores: “Prestem bem atenção, pois vou fazer perguntas depois”. Esse aviso prévio carrega em si toda uma pressão, de antemão, pois as crianças vão para a apresentação receosas acerca do que será questionado, muitas vezes se perguntando: será que vamos saber responder? E se passar algum detalhe despercebido? Então o que era para ser uma prática diferente do seu cotidiano, uma vivência artística, se torna um momento de tensão.

Vianna (2001) destaca a importância desses momentos diferenciados, no entanto, essa pressão antecipada descaracteriza a qualidade da vivência, a necessidade sistêmica de uma concepção que necessita ter uma materialidade conteudista para se tornar de fato uma aprendizagem efetiva, não considera válido o processo de aprendizagem de forma divertida, lúdica sem necessariamente resultar de um produto final. As perguntas podem ser feitas, assim como a solicitação de desenhos sobre o que presenciaram, mas que isso seja realizado num formato de produção coletiva, professor e aluno juntos, sem qualquer pressão imposta.

Em relação às vivências, Cabral (2007) salienta que as abordagens pedagógicas precisam considerar as experiências diferenciadas do cotidiano escolar, para assim promover a expansão do repertório cultural infantil e ir na contramão de um ensino rígido e homogêneo. “Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo” (CABRAL 2007, p. 2).

Como já mencionado, o teatro é resultado do trabalho humano, da ação do homem, pois como enfatiza Oliveira (2010), a produção artística se dá a partir da aprendizagem mediada, deste modo, a concepção inata de dom não é considerada. Tendo reconhecido a arte como mediação entre sujeito e o mundo das emoções, o teatro é privilegiado ao proporcionar a interação e criação entres os seres humanos, nas palavras de Oliveira (2010, p. 85), “Dentre as modalidades artísticas, o teatro é particularmente interessante quanto as possibilidades de interação e internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva”.

A escola, segundo Assumpção (2019), tem total comprometimento em ofertar às crianças o contato com as máximas produções humanas, devendo ser incluídas e consideradas as artes e a filosofia. É preciso assumir uma aprendizagem que englobe códigos culturais distintos ao estabelecer novos horizontes e perspectivas, dando um passo à frente, atravessar as já conhecidas formas óbvias de conceber o mundo. Craidy (2001, p. 19) afirma que “[...] a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil”.

Posto então o ambiente escolar imbuído deste papel, é preciso que os profissionais que nele atuam estejam preparados para assumir essa responsabilidade. Especificamente falando das artes, alguns equívocos estão presentes quanto à concepção e assimilação desta área enquanto disciplina escolar. Movimentos pedagógicos defendem a livre expressão, sob a defesa de não se interferir nos processos de criação, sendo que esse pensamento dilui a necessidade de um mediador. Ao refletir sobre os processos artísticos na linguagem plástica, teatral ou musical, tem-se o cuidado de considerar a livre criação como um dos pilares para a criação. No entanto, como aponta Almeida (2001, p. 36):

[...] A liberdade para criar é indispensável para o desenvolvimento do processo criativo, mas apenas como condição necessária a seu desenvolvimento. Tomada como simples liberação de emoções, leva a alienação da realidade e retira do processo criativo a importância dos aspectos cognitivos nele envolvidos.

Leontiev (1978, p. 272) enfatiza que “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. A ideia defendida por este autor reforça novamente a necessidade da mediação no processo de ensino e aprendizagem, assim como pensar o comprometimento do trabalho docente em ofertar o acesso a outras formas de produção humana. Leontiev (1978, p. 307) destaca ainda que “As sensações podem ser ativamente educadas na criança, mas vimos que a sua educação não pode consistir num simples entretenimento mecânico, em exercícios puramente formais”.

Para a teoria que estrutura este trabalho, todas as formas complexas na qual o ser humano se insere precisam ser apresentadas ao universo infantil por meio da escola, o que permite trazer à luz a linguagem teatral e defendê-la, por entender que o teatro transforma a comunicação entre os indivíduos e desperta uma sensibilidade que permite à criança tornar-se também um criador de cultura.

Na Educação Infantil as crianças vivenciam uma fase exploratória da vida, de conhecimento, investigação e construção, e toda sua ação de descoberta se dá pelo viés sensorial, portanto, não se exige ensinar visando oprimir e imobilizar as formas de expressão. A infância não é só uma fase qualquer da vida, que tem unicamente que passar o tempo para se alcançar a vida adulta (MASSUCATO, 2012).

Pensar o teatro na escola enquanto potência de desenvolvimento na ação docente não significa que tem como intenção formar atores e atrizes profissionais, como explica Vianna (2001), ofertar o contato com essa manifestação artística não garante uma formação adequada, para isso existem as graduações e cursos técnicos. Da mesma forma que durante sua passagem escolar se aprende português, matemática e ciências, os conceitos são primariamente apresentados às crianças, deixando assim que futuramente ela se aprofunde de acordo com sua afinidade. A criança, portanto, precisa ter a possibilidade de ter contato com os vários formatos de conhecimento, estando disponível as linguagens mais diversas produzidas pelo homem.

Portanto, o processo de criação teatral infantil precisa seguir, segundo propõe

Vigotski (2009), sem preocupação com o produto final, para assim valorizar a experiência de criar, levando em conta sua curiosidade e vontade. O teatro é privilegiado por contemplar outras linguagens, tais como a música, a dança e as artes plásticas, sem se esquecer também de que é necessário um olhar para o figurino, maquiagem, iluminação. É necessário possibilitar que as crianças passem por todo esse processo investigativo de concepção cênica, e que possam optar por qual área atuar, pois não é só no palco que acontece o espetáculo teatral. Ainda de acordo com Vigotski (2009, p. 100-101):

Na verdadeira encenação infantil, tudo- desde as cortinas até o desencadeamento final do drama- deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas, todo seus significados e toda a sua força.

Integrar a linguagem teatral no processo de ensino e aprendizagem não descaracteriza sua potência enquanto linguagem artística, que por si só já abarca todo um leque de especificidades em sua composição. Duarte Jr (1988) traça um paralelo entre a vivência estética e a atividade escolar, sendo que nesta análise o autor afirma que nenhuma das duas transformam de forma direta e rápida a vida de uma pessoa; contudo, tanto a vivência estética quanto a atividade escolar são determinantes para a transformação de cada indivíduo e assim também da sociedade.

O espaço escolar na Educação Infantil é visto como um espaço propício para este contato, na qual o professor precisa abrir espaço para criação e experimentação, oferecendo todo suporte necessário. O teatro tem em sua estrutura uma ampla rede de possibilidades, por isso, torna-se fundamental que o professor tenha domínio dessa prática, para assim superar a ideia de que teatro seria um dom, e que por esse motivo tem de ser colocado nos papéis principais quem se destaca.

É mister ressaltar que a arte não é excludente, pelo contrário, é uma criação humana feita para aproximar as pessoas, em cima de um palco, durante os ensaios, na produção que envolve também outras áreas. O teatro é união, mesmo que haja vivências pessoais distintas, é a diferença que faz a arte se tornar uma produção humana rica.

Oliveira (2010, p. 87) diz que no teatro se aprende uma linguagem própria “[...] que expressa o sentimento de quem assiste, seja via calor do aplauso ou pela emoção que parece se concretizar e emanar da plateia ao palco, e vice-versa”. É

sobre essa sensação que se trata o teatro, troca de energias, e o público aqui não precisa ser um teatro lotado, a presença do professor dos colegas já vale, o espetáculo teatral acontece no aqui, agora e para sobreviver ele precisa do outro; é uma arte totalmente dependente e que precisa ser valorizada no ambiente escolar.

Deste modo, o teatro não é uma realização automática, é uma produção humana que deve ser incorporada, internalizada, e para que isso aconteça em sala de aula com as crianças no contexto da Educação Infantil, o professor precisa ir além de sua formação inicial e explorar novos caminhos e possibilidades em termos de planejamento, e possuir uma organização de ensino que favoreça as linguagens artísticas como subsídio metodológico, para que assim possa ter material suficiente, no sentido de fornecer um contato de forma consciente com a manifestação teatral.

Diante do exposto, neste terceiro capítulo em que na busca por analisar o que existe em comum entre a Educação Infantil e o Teatro, visitou-se momentos históricos que consolidaram as instituições de Educação Infantil, como também se refletiu acerca das especificidades da capacidade de criar e imaginar na criança. Assim, observou-se a área das artes enquanto componente curricular nos documentos oficiais, verificando uma situação emblemática quanto à escassa presença das linguagens artísticas nas instituições da Educação Infantil. Para concluir, refletiu-se a respeito da importância e da relação entre o teatro e a Educação Infantil, uma vez que se busque contribuir para que os profissionais que se dedicam à infância possam ter um olhar pensante para as manifestações artísticas e suas diferentes linguagens, especialmente o teatro.

4. REALIDADE E POSSIBILIDADE DA LINGUAGEM DO TEATRO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA

O quarto e último capítulo tem por objetivo discorrer sobre a escolha teórica e metodológica da pesquisa, a qual serviu de subsídio para a elaboração e aplicação da intervenção. Apresenta-se também neste item todo o processo de investigação prática, desde os instrumentos iniciais até a organização e a efetivação da intervenção, bem como os impasses enfrentados.

O primeiro subitem trata especificamente da perspectiva crítico-dialética desenvolvida por Karl Marx, que é a base metodológica do presente estudo. Analisam-se suas premissas e contribuições para o estudo do Teatro na Educação Infantil. O método fornece um suporte consistente para a estruturação de uma reflexão consciente em todas as áreas da vida humana, ao considerar a maneira de produção material da vida humana como o princípio para uma análise dialética.

Logo em seguida são abordados alguns fundamentos da Teoria Histórico Cultural, que em harmonia com o método crítico-dialético, oferecem embasamento teórico acerca do papel da Escola e das linguagens artísticas enquanto fruto do trabalho do homem. Considerando a lente cultural e histórica do ser humano, Vigotski elabora uma série de conceitos nos quais é possível observar a importância da constituição social e histórica do homem e todas as suas especificidades, analisando os componentes do desenvolvimento humano. Serão tecidas também aproximações com o Teatro e a Educação Infantil, visto a potência simbólica dessa arte e sua importância nesse momento da vida escolar da criança pequena.

Por fim, se avança para o desenvolvimento da pesquisa em sua parte prática, indicando os procedimentos metodológicos de conhecimento prévio para a análise do espaço, descrevendo as visitas, as características do campo e dos sujeitos da pesquisa. Encontra-se neste segmento a elaboração do projeto de intervenção, toda sua estrutura inicialmente elaborada a partir da coleta de dados e dos meios disponíveis. Segue-se então para a forma como se deu a vivência na escola, os obstáculos, as mudanças que foram necessárias e todas as discussões e conclusões que se deram a partir dessa experiência.

4.1 PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÉTICA: O MÉTODO

Nesta pesquisa, assume-se o materialismo histórico e dialético elaborado por Karl Marx como lente metodológica, pensando assim o método crítico dialético na elaboração do saber escolar por meio do uso da linguagem artística, especificamente o teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor que atua na Educação Infantil. Esse marco referencial entende o homem a partir de sua base material, a qual considera as relações de intercâmbio e transformação para com a natureza, conduzindo-o então para uma reflexão crítica da sociedade.

Marsiglia (2019) destaca que Marx não se preocupou em escrever regras metodológicas a serem aplicadas em um contexto social independente do objeto do conhecimento. Em decorrência disso, a autora alerta para possíveis mecanizações e interpretações aligeiradas, que comprometem toda a estrutura desse pensamento.

De acordo com Rego (1995), o homem produz sua vida material em um processo ativo e contínuo, por isso, a maneira como se dá essa produção material reverbera em todos os âmbitos da vida humana, propiciando a construção das propriedades sociais e as regras de convivência. Na visão crítico-dialética, o homem na sua relação com a natureza reelabora seus pensamentos à medida que interage com seu meio. Dessa forma,

[...] Sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico- social. Podemos entender então que as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. (REGO, 1995, p. 98).

O método crítico dialético possui um formato anatômico, ou seja, não é rígido e estagnado e, portanto, acompanha as condições temporais na qual se encontra; não se configura em uma prática imediata e superficial, é um estudo vivo e atual. Nesse sentido, Serafini (2008, p. 5) diz que:

O materialismo é uma corrente filosófica que tem a matéria, a realidade concreta, como o dado primário para análise. Ao utilizar o termo materialismo histórico dialético afirma-se que a realidade concreta possui um tempo histórico, acontece em determinado momento e que o modo de produção da vida material de cada momento determina o conjunto da vida social e política, aqui compreendida também a educação.

Dessa forma, como ressalta Gasparin (2009, p. 4), “O conhecimento, portanto, como fator histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanência e avanços”, assim, conseqüentemente pensar o processo educativo a partir do método crítico e dialético é pensar na superação do imediatismo da vida cotidiana, considerando o conhecimento o resultado da existência social dos homens, presente nas mais diversas manifestações produzidas pelo homem em sociedade em períodos distintos com características específicas, como reforça Saviani (2013, p. 39):

Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.

Levar em conta o caráter dialético do processo de ensino e aprendizagem é considerar a educação uma ação de caráter social e histórico, social porque é estabelecida em relações da vida em sociedade e para ela; e histórico por estar localizada em um determinado tempo e espaço. Como acentua Saviani (2010, p. 423), a educação “[...] é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide como o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”.

De acordo com Marsiglia (2019), a instituição escolar é responsável pela transmissão do conhecimento aos alunos em sua forma mais rica e elaborada, sendo o professor o mediador nessa relação, proporcionando o máximo desenvolvimento no âmbito afetivo e cognitivo dos indivíduos. Cabe à educação escolar, portanto, “[...] garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, enriquecer-se” (MARSIGLIA 2019, p. 16).

O trabalho educativo se concretiza a partir do momento que os indivíduos se apoderam dos conhecimentos produzidos pelo homem, de forma que possam humanizar-se por meio dessa produção cultural (SAVIANI, 2013). Essa assimilação ocorre com a superação do formato cotidiano, possibilitando a complexificação do pensamento humano e sua capacidade de agir criticamente na sociedade. Duarte (2009, p. 470) pontua que:

O trabalho educativo realiza uma mediação entre a espontaneidade da vivência cotidiana do pertencimento do indivíduo ao gênero

humano e a elevação da vida individual a uma relação consciente com o processo histórico de objetivação do gênero humano.

A metodologia crítica dialética no processo educativo se organiza da seguinte maneira: síntese - análise - síntese. A síntese, como aponta Gasparin (2009), é a visão caótica do todo, passando para a análise que é a separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, causas e contradições fundamentais, abstrações e determinações mais simples, culminando na síntese, que seria o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma nova realidade para o pensamento e ação.

Nas palavras de Gasparin (2009, p. 6), “Parte-se então da prática social, teoriza-se sobre ela e volta-se a prática para transformá-la”, passar do conhecimento empírico para o teórico científico concreto por mediação da análise. Em síntese,

A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões. (GASPARIN 2009, p. 7).

Nesse movimento se considera como elemento ativo a transformação social, sendo a educação, como revela Saviani (2009, p. 6), entendida “como mediação no seio da prática social”. Ainda segundo o autor, o processo educacional não ocorre de modo direto e imediato, mas sim mediado, o qual acontece num movimento processual. Ao pensar o método crítico dialético nesse sentido é essencial reconhecer que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada:

Ela é alvo da problematização, que vem a ser o segundo momento do método, quando podemos constatar as dificuldades da realidade e os assuntos que precisam de solução, além de podermos identificar os conhecimentos necessários para resolvê-los em relação a prática social (BENEVIDES, 2013, p. 2185).

A problematização é outro fator do pensamento desenvolvido por Saviani, segundo Lavoura (2017), é o momento intermediário de uma prática social a outra no processo educativo, juntamente com a instrumentalização dos alunos que consiste na aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam a transformação da prática social. O autor diz que “[...] há que se dominar a teoria para que se possa desenvolvê-la na prática” (LAVOURA, 2017, p. 537), desse modo, o

professor precisa ter total consciência de sua ação enquanto mediador. Concorde-se com Gasparin (2009, p. 8) quando este diz que “O conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com um entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua transformação”.

Ao pensar o método crítico dialético na educação, não se descarta ou ignora o conhecimento do senso comum, pois parte-se do que já se conhece para se produzir um novo conhecimento. No entanto, é necessário superar o ideário cotidiano, como sugere Marsiglia (2019), em que se utiliza o conhecimento comum que é concebido de forma segmentada na prática vivenciada, para retirar aquilo que de forma efetiva pode transformar-se sistematicamente em um conteúdo crítico, avançando para uma interpretação concreta da realidade. Para Rego (1995, p. 98):

[...] Nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano real nem portador de verdades oriundas de um plano ideal, pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Até então se considera os conhecimentos apropriados pelo homem em que se adquire tanto por meio da educação informal, como a formal. Aqui entende-se a educação como um ato de compromisso com a concepção de uma sociedade mais crítica, formando seres críticos e atuantes em seu meio, distanciando-se de uma conduta passiva e estagnada. O método crítico dialético fornece base para que se estructure uma educação ativa e crítica, o qual nas palavras de Lavoura (2017, p. 534) tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, “[...] A atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos”.

O método dialético prática-teoria-prática subsidia a defesa de um processo educacional consciente e responsável, parte-se da prática e retorna-se a ela, não da mesma forma, esse retorno é um retorno elaborado que já passou pelo processo de abstração e levantamentos, e é a partir dessa nova realidade social que se alcança que se avança para outras transformações, tendo como ponto de partida sempre a prática social.

Diante do exposto acerca do método e de suas relações com o processo de educação dos sujeitos sociais, nos próximos itens dar-se-á continuidade às análises que subsidiarão o entendimento do objeto da pesquisa, tais como os pressupostos da Teoria Histórico Cultural para a educação e o teatro.

4.2 FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEATRO: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Lev Semionovitch Vigotski nascido em 1896 e falecido em 1934 vítima de tuberculose, deixou um legado intelectual que até os dias de hoje contribui de forma significativa para se pensar o desenvolvimento humano. Mesmo tendo vivido apenas 37 anos, foi responsável pela elaboração da Teoria Histórico-Cultural, corrente de pensamento que utiliza a base marxista de concepção do homem e sua relação com a natureza para realizar uma análise da constituição social e cultural do ser humano, levando em conta seu meio e o período histórico.

O autor russo se dedicou a várias áreas do conhecimento, o pouco tempo de vida não foi um obstáculo, pois foi intenso o tempo que ele destinou aos seus estudos e produções. Rego (1995) aponta para alguns setores nos quais Vigotski investiu profundas análises, tais como direito, as artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e medicina. O amplo leque de conhecimento possibilitou a Vigotski viabilizar uma teoria estruturada e elaborada de forma consciente e coerente que fosse possível ser objetivada na prática.

O alicerce teórico metodológico no qual Vigotski edifica a Teoria Histórico Cultural, de acordo com Rego (1995), é a partir da ideia de Marx da relação dialética entre homem e a natureza, na qual o homem se humaniza transformando o meio no qual se encontra e também a si mesmo, relacionando-se com o outro e na elaboração de objetos para mediar a ação por meio do trabalho. O autor defende então que as propriedades biológicas do ser humano não são suficientes para o seu desenvolvimento, e que, portanto, existe a necessidade da vida em sociedade, do contato com o outro, a partir da assimilação e apropriação do conhecimento historicamente produzido:

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente constituídas, a criança incorpora ativamente

as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. É importante sublinhar que “a cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (REGO, 1995, p. 55-56).

Nesse sentido, pode-se dizer que o ser humano desde o seu nascimento já se encontra inserido num determinado contexto social e cultural, que pode e deve ser transformado, para que haja assim um fluxo contínuo de modificações, pois o homem não é um ser estagnado e, portanto, possui capacidade tanto para incorporar os elementos culturais como para criar e recriar novas possibilidades.

Vigotski separa as funções psíquicas em elementares e superiores (já citadas anteriormente neste trabalho¹⁵), para designar o importante papel da vida em sociedade no desenvolvimento do indivíduo. Rego (1995) coloca que os sistemas de representação da realidade, os sistemas simbólicos como a linguagem, são mediadores entre os indivíduos, pois de acordo com Vigotski apud Rego (1995, p. 55). “[...] Os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”.

A mediação nas palavras de Joenk (2002, p. 4) “É o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Toma-se como exemplo a seguinte situação: uma criança coloca o dedo na tomada e leva um choque, se em outra oportunidade ela ver uma tomada e frear o impulso de colocar a mão, a relação foi mediada pela lembrança do choque; a mediação pode acontecer também se algum adulto faz um alerta à criança sobre a possibilidade desta levar um choque se colocar a mão na tomada. Deste modo, o vínculo que o homem estabelece com o mundo não é direto e espontâneo, é uma relação mediada.

Para que aconteça a mediação entre o homem e a natureza, o ser humano desenvolve dois elementos fundamentais para esta ação: os instrumentos e os signos. Os instrumentos, de acordo com Oliveira (1993), são objetos utilizado na ação do trabalho, na intervenção direta que o homem faz na natureza. Nesse sentido:

[...] O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do

15 Ver capítulo 2.2 A importância da Arte na Formação Genérica e Subjetiva do Indivíduo.

trabalho coletivo. É, pois um objetivo social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1993, p.29).

Ainda de acordo com Oliveira (1993), enquanto os instrumentos são os objetos concretos de mediação, os signos por sua vez têm como função amparar o homem nas questões psicológicas, tais como: memória, lembrança, comparação, dentre outros aspectos, os quais atuam nas questões sociais do homem que:

Podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa, o símbolo 3 é um signo para a quantidade três [...] (OLIVEIRA, 1993, p.30).

É importante enfatizar que em um primeiro momento os signos são fatores externos, e que são internalizados posteriormente, com o chamado processo de internalização. Como exemplifica Oliveira (1993, p.36), quando se internaliza o que significa e o que representa um cavalo, é possível ouvir uma história sobre o animal e imaginá-lo sem necessariamente vê-lo, pois “A ideia de cavalo fará a mediação entre o cavalo real (que pode estar ausente) e a atividade psicológica do sujeito (pensar sobre o cavalo, imaginá-lo nas ações descritas na história, etc.)”.

Na medida em que o homem cria esses códigos para identificar, simbolizar e nomear os objetos, ele os internaliza, e essa internalização acontece com base na interação do ser social com o mundo, seu contato com a organização cultural do grupo a qual pertence, e essa relação ocorre principalmente por meio da linguagem, que consiste numa elaboração complexa de códigos.

De acordo com Jobim (1994), a criança desde os primeiros meses de vida já busca o uso social da linguagem, por meio de balbucios, gritos, ela tenta se comunicar; para Vigotski segundo Jobim (1994, p.129) “[...] A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento, sendo, portanto, necessário encontrar uma forma de estudar as fases de transformação do pensamento até chegar a ser fala”. E ainda conforme Vigotski apud Jobim (1994, p.132):

[...] A função primordial da fala, tanto na criança, quanto nos adultos, é o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional, e posteriormente suas funções tornam-se diferenciadas.

A teoria histórico-cultural entende, portanto, que o desenvolvimento humano não é algo pronto já pré-estabelecido geneticamente, é um fenômeno que acontece externo ao homem, vinculado, portanto, ao contexto social e cultural no qual o ser humano se encontra, assim diz Rego (1995, p. 59).

[...] Os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Nas palavras de Duarte (2009, p. 462) “Dizer que o ser humano é social significa afirmar que ele pertence a uma determinada sociedade, que sua individualidade é constituída pelas relações sociais das quais participa”. Para exemplificar a tamanha influência da vida em sociedade, apresenta-se o caso de Genie Wiley¹⁶, uma menina que viveu durante seus 13 anos trancada em um quarto escuro com apenas um penico. Condição essa mantida por seu pai que ao descobrir uma deficiência de aprendizagem na menina, impulsionado por um sentimento de vergonha, negou à criança qualquer contato social. Aos 14 anos quando foi retirada do cativeiro, Genie (nome fictício dado à garota para não ser identificada) ficou aos cuidados do Estado, sendo estudada por diversos profissionais. No entanto, os danos foram irreversíveis, e mesmo Genie tendo conseguido balbuciar algumas palavras o relato mais recente que se tem sobre seu paradeiro é de “[...] *Uma grande e balbuciante mulher, com a expressão facial de uma vaca incompreendida, seus olhos mal focavam o bolo de aniversário. Seu escuro cabelo foi arrancado do topo de sua testa, dando a ela um ar de paciente de hospital psiquiátrico.*”.

Fica evidente então, a complexidade na qual está imbricado o social na humanização do homem, para reforçar essa condição e necessidade social do ser humano, ressalta-se o trabalho da fotógrafa Julia Fullerton-Batten com a obra intitulada “Feral Children” na qual representa crianças que foram cruelmente confinadas e banidas de qualquer contato humano, sendo criadas por animais ou como animais, toda a galeria está disponível na internet¹⁷, com as imagens e a história de cada criança retratada.

¹⁶ Disponível em > <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/genie-wiley-melancolica-historia-da-menina-selvagem.phtml><. Acesso em 11 de Dezembro de 2020.

¹⁷ Disponível em> <https://www.lensculture.com/articles/julia-fullerton-batten-feral-children><. Acesso em 11 de Dezembro de 2020.

Figura XVI – Oxana Malaya – Viveu com cachorros por seis anos, quando descoberta ela agia somente como cachorro, conseguindo falar apenas sim e não. Sob cuidados médicos aprendeu somente o básico, hoje ela vive em uma clínica, trabalha com animais sob supervisão de seus cuidadores (tradução nossa).



Fonte: <https://www.lensculture.com/articles/julia-fullerton-batten-feral-children>. Acesso em 11 de Dezembro de 2020.

Como reforça Libâneo (2004, p. 7) “O condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas”. A criança então em todo o seu processo de crescimento e desenvolvimento precisa ter garantido o contato com a produção humana, isso envolve as máximas possibilidades, incluindo também as manifestações artísticas.

O brasileiro Augusto Boal foi um encenador do teatro brasileiro comprometido em realizar uma arte teatral genuinamente brasileira, sob o intuito de criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar. Foi também o criador do Teatro do Oprimido envoltos numa estética do oprimido, a qual tem por objetivo romper com as produções capitalistas, buscando inferir uma dura crítica de forma artística a esse sistema econômico repressor.

As implicações que Boal atribui ao teatro estão em total harmonia com o pensamento da Teoria Histórico Cultural, pois, segundo o autor, o ser humano ao

nascer não é uma página em branco, pois o bebê já possui os cinco sentidos e até mesmo sua composição genética. No entanto,

Esse corpo não traz consigo nenhum preconceito, parti pris, ideias inabaláveis, certezas ou dúvidas ontológicas. Não torce por nenhum time de futebol e não professa nenhuma religião- longe disso. Não faz filosofia, nem compara valores- desconhece valores: é apenas um corpo humano (BOAL, 2009, p.50).

Mesmo não citando de forma direta ou assumindo a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, Boal se utilizou da mesma base marxista que Vigotski, o que corrobora para uma afinação de pensamentos acerca do social e cultural no homem. Dessa forma, é possível verificar que o encenador teatral deixa bem claro seu posicionamento nesse âmbito, ao afirmar que:

A verdade de cada sociedade humana, ou de cada um dos seus segmentos, é determinada por sua cultura, que é a soma ativa de todas as coisas produzidas por qualquer grupo humano em um mesmo tempo e lugar, em sua relação com a natureza e com outros grupos sociais. [...] Hábitos, costumes, rituais e tradições; crenças e esperanças; técnicas, modos e processos; sobretudo valores da ética, como proposta, e da moral vigente- tudo isto forma a cultura, que, em cada momento histórico, revela o estado das forças sociais [...]. (BOAL, 2009, p. 32-33).

O pensamento de Boal deixa claro que existe uma pluralidade cultural humana, e que cada grupo social possui suas especificidades de cunho social e cultural, possibilitando assim uma riqueza e diversidade. Portanto, a manifestação teatral é entendida aqui como totalmente social, cultural e histórica, como argumenta Buoro (2000, p. 23) "Em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte". A arte faz parte da ânsia humana por comunicação e expressão, que não se produz espontaneamente e nem de forma imediata, é um processo social. Grotowski (2013, p. 44) afirma que

A essência do teatro é o encontro. O homem que faz um ato de autorrevelação é, digamos assim, aquele que estabelece contato com ele mesmo. Isto é, uma confrontação externa, sincera, disciplinada, exata e total- não simplesmente uma confrontação com seus pensamentos, mas a que envolve todo seu ser, desde seus instintos e seu inconsciente até seu estado mais lúcido.

Dessa forma, o teatro que aqui se defende como potência na Educação Infantil sob a mediação do professor, é um teatro que busca superar as formas

mecânicas e estereotipadas atribuídas às artes em geral, e para superar essa forma de pensar a Arte, buscou-se como suporte a Teoria Histórico Cultural, a qual pensa o teatro como um ato de encontro referido por Grotowski, que ocorre de forma externa e precisa ser mediado para ser assimilado e incorporado. Ao falar sobre o trabalho criativo do ator, Grotowski (2013, p. 91) diz ser este um ato imperativo, pois é “[...] situado dentro de um lapso de tempo determinado e até mesmo em um momento preciso. Um ator não pode ficar esperando por uma onda de talento, nem por um momento de inspiração”.

Claramente que o intuito da pesquisa não é se deter sobre o trabalho do ator profissional, mas a fala de Grotowski se encaixa perfeitamente na reflexão aqui proposta. Tendo um olhar atento para a criança, percebe-se nela uma disposição maior para as atividades lúdicas e criativas, no entanto, isso não pode ser justificativa para entender os trabalhos artísticos enquanto algo natural e intuitivo.

Pensar o duo Teatro e Educação Infantil engloba uma série de problemáticas quanto ao seu entendimento, de um lado, pode-se pensar as artes pelo senso comum como algo relacionado ao dom e à espontaneidade, e ainda pode-se visualizar a Educação Infantil ou interpretá-la como uma fase na qual não é necessário se ensinar nada de forma sistemática. Segundo Pasqualini (2008, p. 94), há uma defasagem de organização adequada de um trabalho pedagógico voltado para a criança pequena, por isso defende-se “A importância da luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade, afirmando a escola de EI como instituição de socialização do conhecimento”.

É preciso superar esses pensamentos triviais acerca das manifestações artísticas e da Educação Infantil, e afastar-se das meras reproduções superficiais, dos chamados “teatrinhos”, e de pensamentos como “na escolinha as crianças só brincam”, fugir das banalizações que causam distorções dessas duas áreas. Ao reconhecer a legitimidade do teatro como também da importância de um trabalho pedagógico estruturado para as crianças, amplia-se as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

O desenvolvimento humano no qual a vertente teórica-metodológica aqui escolhida defende é totalmente dependente das condições históricas e sociais na qual o homem está inserido. Assim, entende-se o ensino como algo que “[...] Tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo

homem, das capacidades formadas sócio historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual.” (LIBÂNEO, 2004, p.7).

Valida-se aqui o Teatro como uma linguagem que deve ser considerada junto com os outros saberes, enquanto base para o desenvolvimento da criança. Lutar para a implementação de uma prática pedagógica que favoreça o uso da linguagem teatral na Educação Infantil por meio da mediação docente, legitimando o Teatro enquanto potência ao proporcionar ao indivíduo condições para ser mais ativo e crítico, como argumenta Boal (2009, p. 241): “[...] O teatro é essencial não porque seja melhor que outras artes, mas porque é a soma de todas!”. É importante ressaltar que o teatro como exercício de cidadania impulsiona outras ações, funciona como mola propulsora da necessidade de transformação, indo na contramão de um movimento passivo. No entanto, qual teatro chega à Educação Infantil? Um teatro de copia e cola, de textos previamente escolhidos de forma autoritária sem a participação e opinião das crianças, que já vem formatado para que estas o reproduzam sem qualquer questionamento.

O que se propõe para pensar o teatro na Educação Infantil é, primeiramente, abandonar essa ideia neutralizada assistemática de teatro, e considerar uma ação teatral que englobe de forma integral a participação das crianças, que elas façam parte de todo o processo, escolha ou produção dramatúrgica, produção do cenário, idealização de figurino e maquiagem, enfim, que façam parte de todo o processo cênico, claro que tudo sob mediação e supervisão do professor. Com a participação da criança, o professor poderá ampliar seu planejamento visando uma ação intencional.

O professor então precisa ter certa familiarização com os códigos teatrais, (claro que seu intuito jamais será a formação de atores profissionais), mas ampliar o entendimento da linguagem teatral e seus diferentes domínios propiciará uma ação pedagógica teatral mais eficiente. Nesse sentido, para Werlang (2008, p. 56):

Possibilitar o teatro na formação do educador dos anos iniciais do ensino fundamental é fortalecer a construção de um profissional mais contextualizador, dialógico e humanizador, enfim, um profissional que aqui chamo de integral.

De acordo com Libâneo (2004, p. 19) “[...] O Professor intervém ativamente por meio de tarefas nos processos mentais das crianças e produz novas formações por meio dessa intervenção”. Tendo o professor um certo domínio e conhecimento dos códigos teatrais, ele poderá então trabalhar de forma sistematizada a linguagem

teatral, pensando assim um teatro que envolva o desenvolvimento da capacidade de observação, domínio corporal, integração mais dinâmica consigo e com os outros, ampliando o poder expressivo do corpo. Segundo Porcher (1982, p.141):

A expressão corporal visa favorecer a lateralidade da criança no espaço, permitir-lhe um conhecimento melhor, para fins de expressão, desse instrumento maravilhoso que é o seu corpo, o seu esquema corporal, o controle desse instrumento, o aperfeiçoamento das suas possibilidades.

O teatro como elemento pedagógico e manifestação cultural implica em uma série de mobilizações afetivas, sociais, cognitivas na criança, uma vez que representa também um movimento histórico, cultural e social. É considerado um fator em potencial para a comunicação e o desenvolvimento do ser humano. A linguagem teatral não é um processo espontâneo que se concretiza automaticamente. Para Grotowski (2013, p. 201):

O teatro só tem significado se ele nos permitir transcender nossa visão estereotipada, nossos sentimentos convencionais e costumes, os nossos padrões de julgamento- não pela simples razão de fazê-lo, mas para que possamos experimentar o que é verdadeiro e, tendo já abandonado todas as fugas diárias e pretensões, num estado de completo desamparo, nos desvelar, nos entregar e nos descobrir.

Considerando a criança como um ser social, cultural e histórico, Machado (2004, p. 41) fala sobre a poética de ser criança e diz que o faz de conta é a “[...] Primeira forma de cultura criada e compartilhada entre as crianças, e que é essencial para os desdobramentos do fazer teatral por crianças”. A criança se desenvolve por meio do teatro, e o teatro ganha muito com a presença delas.

Grotowski (2013, p. 17) faz o seguinte questionamento: “Por que nos preocupamos com a arte?”, e ele mesmo assim o responde: “Para cruzar as nossas fronteiras, ultrapassar nossas limitações, preencher nossos vazios - nos preencher”, assim o que é confuso passa a ser mais nítido, “[...] Nesse embate com a verdade de cada um, no esforço para se desfazer da máscara da vida, o teatro, como poderosa percepção, sempre me pareceu um lugar de provocação”. (GROTOWSKI 2013, p. 17).

Por fim, a teoria que dá suporte a essa discussão, assegura de forma coerente a defesa de uma educação rica em suas máximas possibilidades, elegendo

o professor como mediador dessa relação, entendendo o homem como um ser em constante transformação, possibilitando entender o teatro como uma produção humana que valoriza aspectos sociais e críticos, podendo se tornar uma efetiva ação pedagógica para a Educação Infantil. A seguir se apresentará a estrutura e aplicação do projeto de intervenção que buscou responder os anseios e necessidades do teatro enquanto realidade e possibilidade metodológica na Educação Infantil.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para compor a parte prática dessa pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, visto que essa forma de investigação conversa diretamente com a intenção do estudo, que consiste em investigar a importância da linguagem do teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática do Professor que atua na faixa etária entre de 0 a 5 anos. A pesquisa-ação então é eleita, pois:

Em sua própria definição, a pesquisa- ação é um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação particular a modificar. Nesse sentido, a pesquisa- ação é geralmente uma pesquisa implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais. (DIONNE, 2007, p. 48).

Partindo dessa proposta na qual integra a pesquisa-ação, o planejamento metodológico inicial se deu com os seguintes instrumentos de investigação:

- Formulação Questionário inicial;
- Aplicação questionário inicial;
- Análise dos documentos da escola;
- Observações;
- Estruturação da Intervenção;

Orientando-se a partir das características da pesquisa-ação, que segundo Dionne (2007) consiste em uma proposta de mudança social, na qual pesquisadores e atores tem um vínculo maior, o que permite assim gerar conhecimentos novos e originais dotados de uma dimensão sociopolítica. Os elementos de conhecimento prévio permitiram então obter um panorama de todo ambiente, assim, o questionário inicial, a análise dos documentos e as observações serviram para estabelecer e estruturar a intervenção.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de novembro de 2019 em uma escola filantrópica na cidade de Londrina - PR. A seguir, encontra-se descrito o espaço físico no qual o estudo foi aplicado, bem como os sujeitos da pesquisa, a elaboração da intervenção e sua aplicação.

4.3.1 CARACTERIZAÇÃO: INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Localizada na região oeste de Londrina, a Escola na qual foi realizada a investigação prática foi inaugurada em 1973 e é mantida pela Associação Internacional de Caridade de Londrina (AICL) em parceria com a Prefeitura Municipal de Londrina. Segundo consta no material analisado, a população atendida pela Escola é diversificada, sendo predominante o atendimento a uma população mais carente, como apontam os documentos oficiais. No início dos trabalhos realizados pela Escola havia famílias com casos de desnutrição, saúde e moradia precária, ou seja, casos de vulnerabilidade social e econômica.

As visitas iniciais na Escola em questão começaram no final do mês de outubro e início de novembro do ano de 2019. Nesse período de aproximação foram apresentados os ambientes que compunham a escola, as professoras, as crianças, outros funcionários e também disponibilizado o Projeto Político Pedagógico para consultas.

Os pais que ali deixam seus filhos possuem profissões diversas que vão desde empregadas domésticas a professoras, contendo graus de escolaridade também variados. Nesse quesito, nota-se uma semelhança de contraste, pois uma minoria não terminou o Ensino Fundamental como uma pequena parcela possui Ensino Superior, sendo a maioria apenas com Ensino Médio Completo/Incompleto¹⁸.

A Escola conta com um espaço físico de 3.047,66 m², com 1300m de construção coberta, 11 salas de aula, refeitório, lavanderia, biblioteca, sala dos professores, secretaria, cozinha e parque. Algumas salas são menores que outras, pois foram subdivididas por uma parede “falsa” (e que em alguns momentos o som interfere em uma aula ou outra).

¹⁸ No documento consultado não há números exatos sobre essa questão, apenas citados como “maioria ou minoria”.

O prédio escolar se encontra em boas condições, embora seja evidente as marcas de uso. Os espaços dedicados às atividades físicas, por exemplo, estão um pouco comprometidos, pois onde ficavam a gangorra e os balanços, restaram apenas as estruturas de base de metal (onde nos momentos de brincadeira as crianças se penduram e muitas vezes são alertadas e retiradas da estrutura).

A instituição atende 188 crianças de 1 a 5 anos, sendo 9 turmas integrais e 4 turmas que funcionam apenas um período (duas turmas pela manhã e duas à tarde) totalizando 13 turmas com 16 professores (na qual 10 professores trabalham em período integral e 6 somente meio período) e 2 auxiliares.

A intencionalidade pedagógica posta no Projeto Político Pedagógico é de uma perspectiva assumida da Teoria Histórico Cultural, trazendo o pensamento de Vigotski sobre o ser social e a construção histórica e cultural do homem no seu meio, levando em conta o papel do professor enquanto mediador. Assim, as ações educacionais da Escola estão em harmonia com o que aqui se defende, uma vez que se leva em conta os contrastes socioeconômicos resultantes do capitalismo, os quais provocam uma estratificação social que é perceptível nesse ambiente escolar. A Escola então quando se ampara na Teoria Histórico Cultural passa a entender as crianças enquanto sujeitos subjetivos, que advém de lugares específicos, de realidades específicas e que, portanto, são seres históricos e criadores de cultura, logo seres sociais.

Inicialmente se pretendia trabalhar com o universo total dos professores, sendo sujeitos da pesquisa em questão 16 Professoras, todas mulheres, com idades que variam entre 30 e 49 anos¹⁹. Após a entrega do questionário inicial, desse total, obteve-se a informação das variáveis de base, acerca da formação de 6 professoras, as quais tinham a formação em Pedagogia e 3 apenas a formação do magistério. Como mencionado, 16 questionários foram entregues, com seis perguntas sobre a Educação Infantil e sua relação com a arte e o teatro, no entanto, a devolutiva foi de apenas 9 questionários, e desse retorno algumas questões foram deixadas em branco. As justificativas de quem não entregou se baseava na demanda de final de ano, na qual as professoras teriam que montar os portfólios contendo as atividades de todo o ano dos pequenos e isso estava ocupando o tempo livre delas, acrescentado ao fato do evento que se aproximava: a formatura das crianças da

¹⁹ Algumas professoras não informaram a idade.

escola. Depois de solicitar exaustivas vezes, compreendeu-se a limitação de tempo e os afazeres de cada uma, e optou-se por analisar apenas os 9 que foram entregues.

4.3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES

Neste tópico será apresentada uma breve análise das respostas presentes no questionário semiestruturado, bem como detalhes presenciados nas observações. Esses elementos serviram como base para a elaboração do projeto de intervenção. Segue abaixo a transcrição dos quadros com as perguntas e respostas, no entanto, é de suma importância ressaltar novamente que houve incompletude no retorno de algumas questões, e a reprodução foi fiel à escrita das professoras, erros de concordância, pontuação não foram corrigidos, visto que a forma da escrita também foi um componente de análise levado em consideração. Dessa, forma as perguntas e respostas se organizaram da seguinte maneira:

Questão 01: O que você pensa sobre o papel do professor na Educação Infantil e sua relação com a arte?

Quadro I

Professor (a)	Resposta
P.1	<i>O professor tem o papel de desenvolver na criança sua formação cultural, contribuindo ao conhecimento por meio das atividades artísticas proporcionadas ao aluno, onde ele possa produzir a seu modo o desenvolvimento das suas capacidades criativa, usando sua imaginação.</i>

P.2	<i>É gratificante ser professor da educação infantil, apesar de ser cansativo e requer muita atenção. Temos que proporcionar um ambiente agradável para as crianças com brinquedos para que possa estimular a imaginação e brincar de faz de conta. Quanto a arte as crianças adoram participar de atividades de arte se relacionam muito bem com a arte.</i>
P.3	<i>O professor ajuda a criança em seu desenvolvimento artístico através da coordenação motora, favorecer as crianças nas diferentes linguagens, relacionamento, interação e manifestações de músicas, artes, danças, teatro, etc.</i>
P.4	<i>O professor na educação infantil é o mediador junto as crianças no desenvolvimento das artes visual e plástica</i>
P.5	<i>Não houve resposta</i>
P.6	<i>O papel do professor não é só ensinar, mas proporcionar á criança experiências que auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo como atenção, memória, raciocínio... Através da arte podem ir além das atividades e deve ser apreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções.</i>
P.7	<i>O professor na educação infantil deve estar muito bem preparado para ser mediador na transmissão do conhecimento e para lidar com as adversidades do dia a dia.</i>
P.8	<i>O Professor na Ed. Infantil tem um laço com a arte, pois é ela é a primeira avaliação de um aluno, os primeiros rabiscos, desenhos, é o primeiro contato criança e o mundo, primeiros movimentos, é a onde o aluno demonstra seus sentimentos</i>

P.9	<i>De uma importância tremenda, pois é na Educação Infantil que começamos o processo de ensino de cidadania, cultura, entre outros. Acredito que da maneira que conduzo meu trabalho contemplo a todo momento a arte, pois sempre ofereço materiais, diversos, suportes naturais contemplando a expressão artística das crianças mesmo elas sendo pequenas. Através das histórias infantis, peças de teatro entre outros....</i>
-----	--

Quadro elaborado pela autora.

No quadro acima são observadas ideias diversas a respeito de uma mesma indagação, algumas priorizaram o pensamento sobre a atuação na Educação Infantil e sua importância, enquanto outras trouxeram a relação com a arte. É interessante enfatizar o fato de que as profissionais em questão tinham uma vivência mais voltada para a prática em relação à teoria. Um fator observado dentre as professoras é de que apenas 3 possuem pós-graduação e as demais contam com a graduação ou o magistério, o que resulta numa certa dificuldade para discursar teoricamente sobre assuntos abordados, dado o fato de uma rotina sem muito contato com elementos teóricos que pensam o trabalho do professor e sua atuação na Educação Infantil. Ainda assim, percebe-se a consciência que estas possuem a cerca deste momento escolar na vida da criança, sendo unânime o reconhecimento do papel do Professor enquanto mediador na relação entre a criança e o conhecimento, não havendo menção a processos intuitivos ou espontâneos, o que favorece a defesa de um movimento ativo do professor em busca de estar em constante formação, visto que sua participação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil não é passiva.

Questão 02: **Na sua formação você teve contato com conteúdo relacionado à linguagem das artes? Quais?**

Quadro II

Professor(a)	Resposta
P.1	<i>Sim! Teatro com fantoches.</i>
P.2	<i>Só tive Educação Artística no magistério, foi uma pincelada rápida e não me lembro muito bem, faz muito tempo.</i>
P.3	<i>Educação Artística</i>
P.4	<i>Sim. Artes visuais e música, artes e educação.</i>
P.5	<i>História da arte.</i>
P.6	<i>Muito pouco, apenas algumas referências a respeito das artes visuais, teatro, música e dança.</i>
P.7	<i>Na realidade não me lembro, se tive com certeza foi de forma superficial.</i>
P.8	<i>Não houve resposta.</i>
P.9	<i>Não que tenha marcado ou tenha sido significativo. Foi algo superficial.</i>

Quadro elaborado pela autora.

Na questão acima o que se observa pela fala é que as professoras foram muito sinceras ao assumir o escasso contato com as artes durante sua formação. Pode-se começar a partir daí a identificar a problemática quanto à abordagem das linguagens artísticas em sala de aula, visto que as graduações não abarcam de forma íntegra e qualitativa as artes em geral, o que provoca certa insegurança aos profissionais da Educação Infantil quando se é solicitada atividades de cunho artístico, acarretando também abordagens equivocadas das temáticas acerca das linguagens da arte.

Na resposta à questão de número 1, há um trecho no qual a P.8 diz que a arte “[...] é o primeiro contato criança e o mundo, primeiros movimentos, é a onde o aluno demonstra seus sentimentos”, na Educação Infantil a presença das linguagens artísticas se faz necessária enquanto meio de comunicação, no entanto as respostas

da questão 2 exemplificam perfeitamente a ausência das artes em sua formação inicial, tanto a P.7 quanto a P.9 trazem a palavra “superficial” para ilustrar a ausência desse contato. A partir dessas repostas, justifica-se ainda mais a necessidade de uma formação continuada que forneça o contato de forma precisa com as artes, mediante essa carência na formação.

Questão 03: Você tem contato com elementos que são importantes para seu desenvolvimento cultural e artístico? (Já assistiu algo, leu alguma coisa que fale sobre, fez alguma aula, oficina).

Quadro III

Professor(a)	Resposta
P.1	<i>Sim, criação de cenários. Em dinâmicas com pintura e também varias oficinas sobre leituras e sobre o trabalho incrível do Gustavo Rosa.</i>
P.2	<i>Tenho alguns livros que a escola empresta; e já participei de algumas oficinas aqui mesmo com docentes da UEL.</i>
P.3	<i>Todos os dias temos contato visual e auditivo através da mídia, na rua, teatro, etc.</i>
P.4	<i>Já fiz cursos, palestras e já li livros, e pesquisas pela internet.</i>
P.5	<i>(Não houve resposta)</i>
P.6	<i>Contato através da internet, sempre que preciso abordar algum assunto, pesquiso sobre o tema.</i>
P.7	<i>Apenas pesquisas que são feitas antes de propor conteúdos aos alunos.</i>
P.8	<i>(Não houve resposta)</i>
P.9	<i>Normalmente temos oficinas pedagógicas que duram algumas horas.</i>

Quadro elaborado pela autora

À medida que as questões vão se tornando mais específicas quanto ao contato e utilização das linguagens artísticas, percebe-se que cada professora possui vivências que variam de uma para outra, o que foi perceptível também nas

observações, tendo em vista que cada Professora coordena seu trabalho pedagógico em sala de aula em diferentes formatos. A questão da pesquisa nos meios digitais apareceu de forma tímida nas respostas, mas no dia a dia, as observações mostraram que as professoras se utilizam bastante das ferramentas dispostas digitalmente para auxiliar em atividades como lembrancinhas para uma data comemorativa; atividades para recorte, colagem, pintura etc. Notou-se que não há nessas consultas um aprofundamento consciente sobre as temáticas de interesse, especialmente sobre o objeto da arte na Educação Infantil; o que se pôde constatar é que as professoras buscam atividades e formas de trabalhar que resultem em algo interessante, de maneira espontânea, não tendo uma preocupação com o processo de criação e sim com um produto final.

Começa a se perceber uma fissura de incompatibilidade do discurso em relação à prática, pois na questão 1, por exemplo, se reconhece o professor enquanto mediador, porém esse reconhecimento não é o bastante, é preciso saber como essa mediação deve acontecer, de que forma o professor precisa se abastecer de conhecimentos para fornecer essa mediação de forma qualitativa e intencional. As respostas a essa pergunta elucidam uma certa fragilidade quanto à busca por fomentar o repertório do Professor, o que acaba reverberando nos trabalhos em sala de aula sem uma consistência teórica adequada.

Questão 04: Como são feitos os trabalhos artísticos, as aulas de arte, apresentação na escola?

Quadro IV

Professor (a)	Resposta
P.1	<i>São feitos sempre em conjunto, toda escola participa, geralmente são trabalhos relacionados a teatro infantil.</i>
P.2	<i>As turmas cada escola cada um faz um tema ou melhor elabora, para no final fazer uma apresentação geral.</i>
P.3	<i>São usados materiais diversos e reciclados, fantasias.</i>
P.4	<i>Professora planeja e os alunos faz a atividade; na educação infantil a artes é feita com sucatas- materiais</i>

	<i>reciclados, tintas guache cola colorida e outros.</i>
P.5	<i>Trabalhos com as crianças as misturas, cores, texturas, modelagem, recorte, expressões livres. Algumas modalidades da arte como teatro, música (brincadeira cantada) e percussão corporal. Eles conhecem diferentes tipos de materiais, utilizados nas técnicas variadas.</i>
P.6	<i>Geralmente temos um tema a seguir. Em artes aprecio muito as obras de Romero Brito e Tarsila Amaral e utilizo nas aulas fazendo releitura das obra sempre saem trabalhos muito bom, pois chamam muito a atenção das crianças. Teatro trabalhamos representando uma história, cada faixa etária, escolhe uma história e montam uma peça de teatro. Dança, escolhe-se um tema e cada turma monta uma coreografia e apresenta a toda instituição</i>
P.7	<i>Primeiro são feitas pesquisa pela internet, depois apresentamos aos alunos (vídeos ou imagens), finalizamos confeccionando algo ou fazendo alguma pintura ou colagem com os materiais disponíveis na escola ou solicitados aos alunos. As apresentações são elaboradas, construídas e elaboradas pelas professoras.</i>
P.8	<i>Não houve resposta</i>
P.9	<i>Oferecendo materiais diversos, contação de histórias apresentação de teatro onde os professores encenam ou ensaia as criança.</i>

Quadro elaborado pela autora

As respostas apresentadas acima puderam ser comprovadas no dia a dia, aproximando-se assim das observações, em que ficou evidente que as professoras trabalhavam com contação de história, experimentação com textura, massinha de modelar e tinta; no entanto, as crianças de fato não vivenciavam de forma completa a experiência. Por “forma completa” entende-se que os pequenos precisam tocar, cheirar, testar novas formas de experimentação. É fato que todo esse tipo de

trabalho provavelmente resultaria em muita sujeira. Nas atividades que foram acompanhadas, as crianças são o tempo todo observadas, para que não façam “bagunça”, em alguns momentos a professora até conduzia alguma criança segurando pela mão para a realização da tarefa.

Durante esse período, as crianças que iriam se formar estavam ensaiando para a apresentação de formatura, que consistia em uma coreografia que foi totalmente pré-concebida pelas professoras; assim, os passos foram introduzidos e eles tinham que repetir. Essas abordagens podem ser denominadas como mecânicas, na medida em que não possuem abertura para que as crianças pudessem atuar de forma ativa. Ressalta-se que essa problemática não é exclusiva dessa instituição, ela se alastra por toda a Educação Infantil e também nos anos seguintes, em instituições públicas e privadas.

Questão 05: Qual a importância desses trabalhos para a Educação Infantil?

Quadro V

Professor (a)	Resposta
P.1	<i>Importantes para estimular o desenvolvimento da produção artística feito no coletivo, expandindo a capacidade de percepção visual, importantes desde a alfabetização das crianças, até a vida adulta.</i>
P.2	<i>As crianças aprendem muito com essas atividades, reconhecem cores primárias até secundárias, reconhecem algumas quantidades e é gratificante pois a educação infantil é um alicerce para as crianças.</i>
P.3	<i>Valorizar e utilizar os conhecimentos para ensinar desde pequeno o mundo físico, social, cultural e explicar a realidade aprendendo e colaborando com a sociedade.</i>
P.4	<i>Artes é essencial na educação infantil, é através das artes que os alunos desenvolvem a coordenação motora fina e a escrita além de soltar suas imaginações.</i>

P.5	<i>Acredito que ajuda na expressividade da criança.</i>
P.6	<i>Proporciona as crianças a interação e socialização com crianças da mesma idade e idades diferentes, em situações coletivas, contribui a criança confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldade e desafios, fazendo com que tenha uma imagem positiva sobre si mesma.</i>
P.7	<i>Trabalhar artes na educação infantil é fundamental, já que desenvolve a curiosidade, criatividade, senso crítico e o conhecimento de várias maneiras</i>
P.8	<i>Arte na Ed. Infantil é uma forma do aluno se expressar, toda arte é sim desde um rabisco a um desenho uma linguagem, cabe a nós interpreta-la.</i>
P.9	<i>Para ampliar o repertório cultural, a socialização a comunicação. Estimular a criatividade a autonomia um conhecimento do mundo.</i>

Quadro elaborado pela autora

Dos questionários que retornaram, a questão de número 5 e a questão de 1 foram as únicas respondidas por todas, o que pode ser considerado como uma questão já bem definida para as professoras. Com respostas curtas ou extensas, foi unânime o reconhecimento da importância que os trabalhos artísticos possuem para a Educação Infantil. Este fato, juntamente com as questões anteriores, indica que o conflito para se trabalhar as linguagens artísticas se encontra na ausência de uma formação adequada (questão 2), e a insuficiência das ações complementares (questão 3).

O que se estabelece é uma relação estreita entre o que se deve fazer e o como se deve fazer, pois fica claro que as professoras têm total entendimento da importância das artes na Educação Infantil, como escreve a P.6: *“Proporciona as crianças a interação e socialização com crianças da mesma idade e idades diferentes, em situações coletivas, contribui a criança confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldade e desafios, fazendo com que tenha uma imagem positiva*

sobre si mesma”. Entretanto, o cerne da questão se encontra na carência de fundamentos para se trabalhar os elementos artísticos. Por fim, a seguir a última questão presente no questionário:

Questão 06: **Já trabalhou com as crianças dentro da linguagem teatral? Se sim como foi?**

Quadro VI

Professor (a)	Resposta
P.1	<i>Sim! Foi muito legal e uma dessas experiências mais atual, foi sobre a criança e sua ida ao banheiro (livro do Itaú cultural – Leia para uma criança a história do= Tô indo), aonde podemos incrementar as cenas com uma releitura bem divertida, dramaticamente, construída para as crianças.</i>
P.2	<i>Já fiz algumas apresentações com as crianças é um pouco complicado pelo tamanho deles, mas no final fica lindo e divertido.</i>
P.3	<i>Não houve resposta</i>
P.4	<i>Sim- através de teatro apresentação sobre história que foram lidas em sala: “A casa sonolenta” e outras, através da dança.</i>
P.5	<i>Apresentamos este ano um teatro relacionado a Dengue. Foi interessante, as crianças gostaram de participar.</i>
P.6	<i>Não.</i>
P.7	<i>Sim. Porém de forma superficial, o assunto teatro em si não é trabalhado. Normalmente é apresentado aos alunos um tema, como isso será apresentado (músicas, falas, roupas, são feitos ensaios e a apresentação.</i>
P.8	<i>Não. Apesar que apresentamos “O cravo brigou com a rosa” mais não como teatro, mas sim musical, fazendo os gestos.</i>

P.9	<i>Sim. Foi maravilhoso pois trouxe assuntos variados na roda de conversa por muito tempo, acrescentou muito no processo de aprendizagens pertinente a faixa etária que era de 3 a 4anos.</i>
-----	---

Quadro elaborado pela autora.

Conforme se apresentam as respostas das professoras, com algumas delas negando o trabalho com o teatro, a partir de falas anteriores das outras questões incluindo ao que foi presenciado nas observações, conclui-se que a presença do teatro é sim bem recorrente, mesmo que de forma não assumida e espontânea. A atuação do professor na Educação Infantil precisa ser teatral, a abordagem com as crianças não é uma conduta monótona, nas canções de início da aula já se tem princípios teatrais, nos gestos, na voz, contudo, o que falta são os fundamentos para se trabalhar de forma mais precisa a linguagem do teatro. Avalia-se na resposta da P.7 em que ilustra de forma precisa esse pensamento, ao reconhecer que trabalham de forma superficial a linguagem do teatro.

A franqueza com que as respostas foram dadas possibilita uma base de conhecimento do que se precisa trabalhar com essas professoras. No entanto, toda a relação embaraçosa quanto ao reconhecimento da importância das artes e a falta de conhecimento é uma questão existente e importante de se contemplar em formação contínua com as professoras e a forma sobre como trabalhar. Acima foram trazidos alguns momentos observados para complementar a análise das respostas; seguem agora algumas reflexões a partir das observações

As observações foram realizadas próximas ao final do ano de 2019, e 13 turmas foram observadas no período de 13 dias consecutivos, sendo acompanhada a rotina escolar desde o momento da chegada até a hora da saída. O contato com o dia a dia da escola, foi fundamental para se ter uma ampla noção de como se dá a relação das artes na Educação Infantil nesse espaço.

No período das observações verificou-se como cada professora possui uma abordagem específica de trabalho em sala de aula, e que de uma turma para outra mesmo sendo da mesma faixa etária, a dinâmica é diferente. Algumas Professoras trazem para o início da aula músicas com fantoche, realizam a chamada de forma interativa com as fotos deles coladas em palitos de picolé, outras propõem uma roda de conversa na qual as crianças ficam à vontade para falar como estão se sentindo,

ou mesmo contar algum fato sobre o dia anterior, trazendo histórias sobre a família, bichinho de estimação, dentre outros assuntos. Ressalta-se que durante essas falas, algumas crianças até começam a inventar histórias para ter o que compartilhar, na medida em que os colegas contam algo, todas se sentem no desejo de partilhar uma informação. Mas esse movimento não é um padrão para todas as turmas, e pelo que foi observado tudo dependia de cada professora e do seu planejamento para o dia.

Destaca-se aqui o trabalho da P.1 responsável pela turma do CI “A”, que confessou levar o apelido de “sucateira da escola”, pois segundo ela, confecciona os materiais de apoio com restos de papel, papelão, plástico e diz já ter mexido e buscado coisas do lixo para auxiliar no seu planejamento e suas elaborações. Nesse caso específico, percebe-se que em seu trabalho em sala de aula existe um outro olhar para os objetos que ela ressignifica.

Essa mesma professora confeccionou uma feira com “lixo descartável”, e com essa atividade trabalhou vários conteúdos como frutas, verduras, legumes e até a questão monetária, explicando sobre cédulas e cartão de crédito (no dia observado as crianças contaram sobre o que haviam aprendido e tinha até uma música que a Professora criou para explicar sobre o dinheiro). Ao final do dia as crianças contaram uma história junto com a Professora, foi um momento que poderia ser caracterizado como emocionante, pois foi perceptível a apropriação que as crianças fizeram da história e do livro, o qual foi elaborado de forma coletiva.

Outra questão relevante observada diz respeito à empolgação de cada criança ao mostrar seu domínio sobre a história e a satisfação de poder contá-la. Essa foi uma turma diferenciada no que compreende trabalhar as linguagens artísticas, pois houve diversas demonstrações de como eles tinham contato com as artes, desde produzir o próprio material até a internalização e entendimento da história e de outros materiais que eles fizeram juntamente com a Professora.

Em alguns momentos foi visível o contraste da participação da família na vida escolar das crianças, tendo em vista que as professoras deixaram disponíveis para consulta os trabalhos anteriores de cada um. Uma situação em específico chamou a atenção em uma turma do CII: um mesmo trabalho de duas crianças diferentes. A atividade solicitava a história dos primeiros momentos das crianças, para que ficasse arquivada no portfólio junto aos registros iniciais de cada um, podendo ser lembrado por eles e comparado seu crescimento e desenvolvimento. Notou-se que enquanto um trabalho havia fotos, relatos descritos minuciosamente, outro havia

apenas escritos rápidos registrados à lápis. Ao ser questionada, a P.3 explicou que era comum isso acontecer, pois enquanto alguns tinham todo um apoio familiar, outros nem tanto. Aliando-se a essa temática, a Professora em questão chegou a mencionar relatos de alguns pais que na hora de buscar seus filhos, tendo a recusa por parte dos pequenos, chegam a dizer: “Poderia morar na escola, assim dariam menos trabalho”. Neste momento houve um impacto diante desses fatos, e durante a aula pôde-se perceber a diferença de comportamento, atenção e disponibilidade das crianças que tem o apoio da família no quesito acompanhar seu desenvolvimento e ajudar nas tarefas, das demais, as quais se percebe que não possuem esse apoio familiar.

Um outro fato de destaque que foi observado nesse período, diz respeito à excessiva preocupação com a estética do trabalho do portfólio das crianças, em como seria sua capa, em enfeitar as páginas com as atividades das crianças. As professoras pensam que o portfólio é o resultado do ano escolar dos pequenos, o qual é mostrado aos pais no encerramento de cada período, contendo o desenvolvimento do começo ao fim do ano, tornando-se um objeto que carrega memórias afetivas para as crianças e familiares, mas que de certa forma o empenho das professoras sobre ele girava em torno de como elas iriam deixar o trabalho com mais ornamentos e não sobre seu conteúdo, bem como em como as crianças realizaram aquelas atividades e foram se aprimorando.

Alguns portfólios analisados continham fotos das crianças mexendo com tinta, massinha, mas em todos os retratos eles estão sempre em perfeita ordem, limpos, e tudo bem organizado. Nesse sentido, pensando numa lógica sistemática, são imagens interessantes, mas analisando que as crianças estão em fase de experimentações, criações, explorações, será que elas aproveitaram realmente esses momentos? Puderam extrair todas as possibilidades de investigação com aqueles materiais?

Apresentam-se aqui todas essas questões internas que foram acompanhadas no dia a dia da escola, porque de acordo com Dionne (2007, p.69) para a pesquisa ação é

Necessário conhecer bem os contextos ambientais de toda a ação particular. Isso requer uma captação sistemática dos elementos problemáticos dos atores implicados e dos deságios de transformação de dada situação. Se prática em um campo concreto.

Diante do conhecimento do contexto escolar no qual a pesquisa se realizou, faz-se necessário, portanto, se ater a todos esses pontos que de alguma forma convergem em antagonismos, logo, pode-se dizer que são problemáticas e que devem ser levadas em consideração para a elaboração da intervenção, pois ainda de acordo com Dionne (2007), a pesquisa-ação enfatiza a importância da relação dos participantes, do local com o pesquisador, sendo necessário que a intervenção leve em conta os meios disponíveis e sua condição para se determinar os objetivos da ação, elaboração de hipótese, soluções plausíveis e formas de apoio.

Tendo então todas as informações advindas do questionário inicial, das observações e análises de documentos, pode-se a partir de então pensar numa estrutura de intervenção, tendo em mente as características específicas de um determinado lugar, de determinados sujeitos.

4.3.3 EXECUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A intervenção foi elaborada, então, a partir de estudos bibliográficos, análise dos documentos, dos questionários e das observações. Pautada nos princípios da pesquisa-ação pensou-se numa proposta que possibilitasse uma aproximação inicial entre os recursos presentes na linguagem teatral e a Educação Infantil, com o objetivo de ofertar uma expansão do repertório cultural dos professores, bem como investigar, ampliar e somar novas capacidades expressivas para o fazer pedagógico.

Considerando a realidade do campo de investigação e tendo como horizonte o teatro e a Educação Infantil, entende-se o contato limitado com a arte na formação das professoras. Não é o foco da pesquisa se atentar para a problemática da formação inicial das professoras, no entanto, compreende-se a existência de uma lacuna nessa relação entre arte e educação nos cursos de pedagogia, uma ausência no currículo de conteúdos voltados para o corpo, suas expressões, sendo esses imprescindíveis para o trabalho na educação em qualquer período e nível de ensino, e de forma essencial na Educação Infantil.

Contudo, mesmo com esse hiato na formação inicial, ficou explícito no primeiro questionário proposto e nas observações, que as professoras reconheciam a importância da arte para a formação das crianças. Nas palavras de Pereira (2015, p. 36):

O professor capacitado tanto para o trabalho pedagógico quanto para a expansão da experiência cultural é de suma importância para a criação da necessidade na criança de estar em contato com o universo artístico nos mais diversos momentos de sua vida.

Identificando então a importância de uma formação docente contínua, partindo das contribuições feitas por Vigotski somado às necessidades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, a proposta inicial foi pensada com intuito de estimular a imaginação e criação por meio do teatro, enquanto linguagem que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos visto que na Educação Infantil a presença desses elementos é fundamental para todo o processo de desenvolvimento das crianças, podendo assim o teatro atuar de forma ativa no curso da aprendizagem, estimulando a imaginação. Para Vigotski (2009, p. 25), a imaginação é um item vital à condição humana, pois ao imaginar

A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda a atividade mental humana.

É por intermédio da riqueza e da diversidade de experiências vivenciadas pela criança que a imaginação e a criação são alimentadas. Assim sendo, diante da forte presença da contação de história, percebeu-se que nos momentos dessa oralização, a concentração e a atenção das crianças (na medida do possível) eram voltadas para a ação exercida pelo professor, e quanto mais elementos a narrativa continha, mas eles se interessavam, e mesmo quando a história já estava gravada em seu repertório, revisitá-la ainda tinha tom de surpresa e descoberta. O ato de contar histórias se assemelhar à teatralidade, termo que Pavis (2011, p. 372) define como:

[...] Seria aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico). [...] Em vez de achatar o texto dramático por uma leitura, a espacialização, isto é a visualização dos enunciadores, permite fazer ressaltar a potencialidade visual e auditiva do texto.

Pensando nessa questão da teatralidade e na ação de contar histórias, a intervenção foi organizada a partir dos aspectos básicos e iniciais do teatro que pudessem colaborar nessa atividade. Assim, os jogos teatrais se tornaram o elemento base para a formulação da ação. Viola Spolin foi responsável por organizar

e compilar os jogos teatrais, chamados de “Spolin Games”, os quais foram, segundo Koudela (2015, p. 109),

[...] Desenvolvidos como uma metodologia com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens e atores interessados no teatro improvisacional. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas.

Os jogos teatrais são trazidos para que se possa trabalhar questões como improvisação, expressões corporais e faciais, exploração de objetos, pensando na melhoria da desenvoltura das Professoras no ato de contar histórias e ofertar uma base para que elas pudessem iniciar trabalhos pedagógicos que envolvessem processos teatrais a partir dos conceitos dos jogos.

Devido à limitação do curto tempo de trabalho, o qual consistiu em cinco dias com duas horas por dia²⁰, foi feito um recorte dos jogos teatrais, pontuando atividades específicas que de alguma forma pudessem colaborar para a prática de contar histórias. A ação pedagógica foi então estruturada inicialmente com o objetivo de organizar um momento de formação na intenção de valorizar o conhecimento, aproximação do grupo, e apresentação da teoria utilizada para a composição do trabalho. Em decorrência do curto período, o primeiro dia foi planejado sendo dividido em duas partes, uma para uma síntese teórica e outra para a parte prática, sendo que a intervenção, a princípio, foi organizada da seguinte maneira:

CONTEÚDO DO PRIMEIRO DIA DE INTERVENÇÃO COM AS PROFESSORAS

Aproximações iniciais com a Teoria Histórico Cultural, na constituição da humanização do homem pelo trabalho, das capacidades humanas decorrentes da vida em sociedade.

Visando estabelecer um primeiro contato com a teoria, avaliou-se que era necessário estabelecer e apresentar alguns conceitos essenciais para a compreensão dessa abordagem, iniciando assim pelo papel do trabalho na constituição do homem e sua humanidade, sendo essa atividade responsável por

²⁰ O tempo foi definido e delimitado pela direção da escola.

caracterizar a natureza humana, a qual Martins (2016, p. 14 apud SAVIANI 2003, p. 13) evidencia que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

É a partir desse pensamento da formação social humana que Lev Vigotski pontuou seus estudos acerca das interações sociais e sua importância para o desenvolvimento intelectual da criança. O autor conceitua os termos “funções psíquicas elementares” e “funções psíquicas superiores”, sendo a primeira função considerada algo natural aos homens e animais, e inerente aos reflexos imediatos, já a segunda são resultados de uma prática social do homem, de uma interação com o seu meio aliado à atividade de transformar a natureza (MARTINS, 2016).

É fato que a arte, portanto, como produção humana é resultado da interação social do indivíduo com o meio no qual está inserido. A capacidade de produzir elementos artísticos, atribuindo significados complexos está intimamente ligada às funções psíquicas superiores do ser humano. O homem possui atividade criadora e produtiva, ele adapta a natureza a si, e não ao contrário, e faz essa adaptação por meio do trabalho, sendo isso que difere o homem do animal. Por meio dessa transformação o homem aperfeiçoa seu trabalho, progride e se torna um ser histórico, capaz de se apropriar de conhecimentos produzidos por outras gerações.

Essa capacidade de transmissão é especificamente humana, mas não é fruto de uma herança biológica, mas sim uma construção do social, adquirida na vida em sociedade. Para Leontiev (1978, p. 267), “O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Para a Teoria Histórico Cultural, de acordo com Assumpção (2019), a Escola se torna o locus privilegiado de transmissão do conhecimento, da cultura. A educação escolar, assim, tem como função a humanização dos indivíduos, proporcionando por meio de um ensino de qualidade a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados mediante a uma prática social:

[...] Vale ressaltar que a perspectiva marxista, ao afirmar a prática social como critério de verdade para o conhecimento, não admite o predomínio da prática sobre a teoria, mas a relação indireta e mediada entre elas. A prática social deve ser entendida, portanto,

como um processo histórico e não como uma prática vinculada ao imediato do cotidiano (ASSUMPÇÃO, 2019, p. 36).

Quando então se fala da prática social em sala de aula, não se trata de qualquer ensino, mas de um que se comprometa com o desenvolvimento humano, formação e transformação da subjetividade do indivíduo. O professor atua diretamente com seu produto de trabalho, buscando promover esse desenvolvimento, de forma interpessoal e intersubjetiva.

Estabelecido e discutido esse panorama dos conceitos iniciais do trabalho, da importância da constituição social do homem, do trabalho do professor, a continuidade com a parte prática foi assim idealizada:

Quadro VII

APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA DO PRIMEIRO DIA DE INTERVENÇÃO

Apresentação e conhecimento do grupo a partir dos seguintes jogos:

- **Jogo do Nome:** Será destinado ao conhecimento e aproximação do grupo, o “Jogo do nome”, alguém fala o nome de uma pessoa da roda, a pessoa a qual o nome foi falado, toca em uma pessoa, essa que por sua vez falará outro nome, assim por diante, mesmo tendo conhecido todas, essa interação se faz necessária para reafirmar na memória os nomes de cada uma.
- **Conte-nos algo:** Cada um irá para frente e dizer algo sobre si, do que gosta, do que não gosta, como um primeiro dia de aula com as crianças.
- **Colcha de histórias:** Em roda um participante começa uma história, em seguida deverá passar a fala para outra pessoa que deverá dar continuidade, aqui não deverá se ancorar em padrões como “era uma vez”, “viveram felizes para sempre”, “uma princesa, um príncipe”, a ideia é de que cada uma extrapole a normatividade das histórias que conhecem.
- **Roda de conversa.**

Objetivo Geral: Estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática a serem trabalhadas. Trazer alguns conceitos pontuais da perspectiva embasada. Reafirmar a importância das atividades que serão trabalhadas, a ênfase nas relações sociais, no papel da escola, do professor e das linguagens artísticas.

Objetivos Específicos: Criar uma relação de grupo e de confiança, sabendo um pouco mais de cada um, um pedaço de sua história, criando um vínculo por menor que seja entre o grupo. Para que assim possa se instituir um convívio amigável, é necessário que elas se sintam à vontade para os próximos exercícios e dinâmicas. Ao final de cada encontro será realizada uma roda de conversa, para que seja conversado sobre aquilo que foi trabalhado; esse diálogo servirá também para que seja desmistificado algumas noções deturpadas acerca do que seja uma vivência teatral e possíveis dúvidas acerca da teoria histórico e cultural.

Metodologia: Tanto a teoria como os jogos práticos serão realizados em formato de roda para que todas as crianças tenham contato visual, alterando um pouco o formato professor à frente em pé e alunos sentados. Para os jogos, cada uma irá para frente do grupo procurando desconstruir a timidez, e estabelecer uma confiança em grupo.

Quadro elaborado pela autora

Essa foi a proposta esquematizada para o primeiro dia de intervenção, que ocorreu entre os dias 27 e 31 de janeiro de 2020, nas dependências da escola. A primeira aproximação foi visando a proposição inicial disposta acima, entretanto, a situação encontrada não foi harmoniosa, uma vez que as professoras estavam agitadas e desconfiadas, algumas muito preocupadas com os novos enfeites para o ano letivo que se iniciava, não havendo demonstração de interesse por parte delas. Iniciada a apresentação introdutória sobre o que seria feito e de que forma, não houve manifestação, assim se deu a parte teórica sem sinal de dúvida ou complementação.

Ao ser proposto o primeiro exercício, notou-se que um clima hostil se instaurou, pois as professoras alegaram que não precisavam fazer nenhum jogo para decorar os nomes, porque elas já sabiam os nomes umas das outras. Partindo então para o segundo jogo, ao ser solicitado que contassem uma história de si mesmas, as professoras ficaram na defensiva, não querendo participar, mas aos poucos uma a uma foi cedendo e indo ao centro contar alguma passagem vivenciada por elas, toda vez que uma acabava de contar sua história, havia uma

dificuldade de manifestação para a seguinte, sendo bem demorado para alguém tomar a iniciativa.

Vale ressaltar que nenhuma professora aceitou sentar-se no chão em roda, todas pegaram cadeiras. Outro fato que merece destaque é que durante o exercício havia bastante conversa paralela, atitudes como mexer no celular foram recorrentes. Por prudência e por não se sentir no direito, não foi solicitado para que parassem, dando continuidade no diálogo que era relatado pela pessoa que estava à frente.

O clima instaurado nos primeiros momentos foi totalmente contrário ao idealizado, visto a tamanha negação por parte das professoras; logo, a intervenção foi prontamente repensada, assim como a abordagem, uma vez que os exercícios pensados previamente necessitariam de uma maior disponibilidade de todas as participantes.

A pesquisa-ação prevê esse tipo de situação e é posto que, se necessário, sejam feitas alterações durante a intervenção, pois esse tipo de pesquisa é visto como um processo dinâmico, uma vez que ao lidar com uma realidade e atores sociais existe uma constante confrontação. Assim sendo, amparando-se nas palavras de Dionne (2007, p. 62), para a pesquisa-ação é necessário ter a “[...] Habilidade de adaptação a qualquer situação imprevista, para preservar o rigor na aplicação dos critérios de qualidade no procedimento de investigação”. A metodologia traz o termo adaptações contínuas, ou seja, ajustes das ações dentro do planejamento perante a realidade.

Desse modo, o plano inicial foi totalmente modificado, as estratégias passaram a ser tecidas dia após dia, conforme a necessidade apresentada nos encontros, o que previamente foi pensado em um formato estático, teve de ser aberto e se tornar flexível para mudanças do início ao fim.

Em decorrência dessa recepção do plano proposto foram alterados e reformulados alguns jogos, para proporcionar uma maior interatividade entre o grupo. Na sequência do encontro inicial, o que se percebeu é que as professoras estavam reservadas e foram pouco receptivas quanto às atividades propostas, não estavam abertas, e até mesmo se recusando a realizar jogos simples. O espaço talvez fosse um ponto de limite para as ações, colaborando também para essa recusa (sendo uma sala de aula pequena com carteiras sem muitas possibilidades).

Embora a parte prática tenha apresentado essas abstenções, a parte teórica elaborada foi bem recebida, pois acredita-se que isso se deve ao fato de que as

formações pedagógicas são geralmente concebidas apenas teoricamente, não exigindo deslocamentos.

A ideia inicial era de se trabalhar a contação de história, trazendo os conceitos teóricos aliados à prática teatral, no entanto, como a parte prática foi totalmente desfeita dando lugar a uma outra vivência, pode-se dizer que dois campos de conhecimento foram organizados, sendo o primeiro com o conteúdo teórico e o segundo de forma prática, atuando enquanto autoconhecimento de grupo.

No que se refere ao momento teórico, foi assim executado:

Quadro VIII

CONTEÚDO DO SEGUNDO DIA DE INTERVENÇÃO COM AS PROFESSORAS

Pensar a ênfase do social no ser humano, em como as experiências em sociedade são de suma importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e em como a escola e o professor devem possibilitar um meio qualitativo para esse desenvolvimento;

Quadro elaborado pela autora

Neste segundo momento, foi trazido ao foco da discussão a questão do social do indivíduo, o quanto as experiências são de suma importância na vida do ser humano, mostrando o quanto Vigotski aplicou ao social um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquica superiores; para ele não se deve perguntar como a criança se comporta no meio social, é essencial observar como o meio social age na criança (PINO, 2000).

Tudo o que é cultural é social, mas nem tudo o que é social é cultural, a cultura, portanto, está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura (SIRGADO, 2000). É importante pontuar essa questão acerca de como fomentar o universo da criança, criar possibilidades para que haja o contato com as máximas potencialidades da produção humana por meio da mediação do Professor.

Quadro XIX

CONTEÚDO DO TERCEIRO DIA DE INTERVENÇÃO COM AS PROFESSORAS

Especificidades que permeiam a contação de histórias, características e considerações: A arte de contar histórias.

Quadro elaborado pela autora

Reconhecendo a importância da história como um recurso valioso em ampliar a criação, linguagem e a imaginação da criança, a abordagem do terceiro dia de intervenção com as Professoras teve por intuito apresentar questões envolvendo esta ação, a partir do texto da Alessandra Arce, intitulado “A arte de contar histórias na sala de aula”.

A arte de passar o conhecimento no formato da oralidade é responsável por manter ainda viva a cultura de um povo, a figura do contador que por muito tempo foi entendido, segundo Arce (2014, p. 14), “como aquela pessoa, na maior parte das vezes analfabeta e que tem a capacidade inata de guardar na memória a ancestralidade dos povos e repassá-las adiante, pura e simplesmente pelo valor que possui a palavra falada [...]”. A contação de história ao longo do tempo foi adquirindo novas roupagens, tendo participação em outros espaços e contextos:

[...] as histórias entram nas grades escolares como maneira de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, por isso, as histórias estavam associadas aos costumes morais e cívicos que se esperavam na formação de uma criança. (ARCE, 2014, p. 15).

A autora acima referida apresenta uma problemática quanto à inserção dessa ferramenta na escola, em que a história pode correr o risco de se tornar uma mera estratégia didática sem dar a devida importância ao que realmente significa contar uma história, transmitir um conhecimento mediante o uso da palavra não como um mero utilitarismo. Assim, a história para Arce (2014, p. 16) precisa ser sentida, pois:

[...] As histórias despertam uma experiência de significação única, pois ouvir uma história hoje não terá, talvez, a mesma experiência que ouvir uma história amanhã. Não faz sentido querer sufocar as histórias em pacotes fechados de conteúdos, já que não é possível mensurar as dimensões dos sentimentos que uma história em si desperta.

É importante ressaltar que para uma boa contação de história é necessário se atentar em “como” contar, formas de se transmitir essa história, uma vez que o conto

não deve ficar submetido como um simples apoio de um conteúdo, mas precisa partir do conto para ensinar algo, sendo a história o foco principal.

Quadro X

CONTEÚDO DO QUARTO DIA DE INTERVENÇÃO COM AS PROFESSORAS

Preconizar alguns pontos essenciais de uma boa contação, apresentando conceitos básicos do teatro com elementos que possam auxiliar na ação de contar histórias.

Quadro elaborado pela autora

O foco central deste momento é mostrar que a contação é relevante no processo de ensino e dessa forma o professor precisa agir criando uma atmosfera para o que se está comunicando, não se pode apegar aos detalhes, mas em simplesmente discorrer sobre o que se conta, para que assim a ação aconteça de forma natural.

Uma contação precisa ser livre, sem se apegar à mecanicidade de decorar, sendo a história cúmplice do contador e vice e versa, tem que haver sintonia, relação de proximidade com algo que se conhece e gosta, o que passa a tornar a fala mais natural e autêntica. Machado (2004, p. 28-29 apud ARCE, 2014, p. 14) aponta que:

Do ponto de vista pedagógico, no trabalho com crianças, acredito que o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo “querer produzir um tal efeito” e sim entender que para cada uma delas aquela história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significação, reinventado para si mesma a sua história naquele momento [...].

Os objetos de apoios de uma contação não precisam ser exatamente o que a história conta, como uma criança quando brinca e ressignifica um objeto, ela o percebe não como ele é, mas como ela desejaria que fosse, para Vigotski (2009), o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto em si, dessa forma, no brincar é o significado conferido ao objeto que se torna mais importante que o próprio objeto, como se percebe nesse exemplo:

[...] Quando a criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra dizendo tratar-se de um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, pois as cadeiras enfileiradas representam uma realidade ausente, ajudando a criança a separar objeto de significado. Tal capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, pois faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas. (CRAIDY, 2001, p. 30).

Vigotski (2009) pontua que a capacidade de imaginar de um adulto é maior do que a de uma criança, devido ao fato desta ter tido menos experiências que o outro, no entanto, o autor afirma que a criança acredita mais nas suas criações e as controlam menos, ao passo que os adultos têm um certo receio de se deixar levar pela imaginação e criar possibilidades que não existem no dia a dia.

O último dia foi idealizado como a finalização prática, onde as professoras iriam contar a história construída durante a semana; no entanto, como a forma prática se deu por outro viés, o 5º dia foi realizado também de outra forma, como se verá até o final deste capítulo.

Durante a apresentação envolvendo os elementos teóricos, as Professoras demonstraram interesse ao longo da semana, ainda que de forma tímida, pegaram o nome de alguns materiais, concordaram com a importância e valorização do social na criança, chegaram a comentar sobre a diferença entre o aluno que possui uma base familiar mais concreta em detrimento do que não tem esse apoio, outros debates acalorados tomaram corpo ao longo dos dias, como será possível acompanhar logo a seguir.

Com relação à parte prática, o movimento entre elas se deu de forma gradativa, sendo descartado a ideia inicial, o que se pensou a partir do segundo dia consistia numa roda de conversa informal, caso um clima de abertura fosse sentido propor um exercício. O exercício iniciado no primeiro momento o qual foi solicitado que contassem uma história sobre si, havia despertado o interesse de uma determinada Professora, pois em um dado momento durante o segundo dia de atividades, tendo mais da metade do grupo realizado a proposta e o restante ainda sob recusa, uma professora se aproxima de forma discreta e pede para contar sua história, solicita também que não é para dizer que partiu dela a iniciativa.

A professora então é chamada para fazer seu relato, esse momento foi um dos mais fortes de toda a intervenção, pois o depoimento aconteceu embargado de emoção, feito por uma mulher que possuía uma força maior ainda, e sob lágrimas ela diz ter tido a coragem impulsionada por outros relatos ali contados. Tratava-se de uma funcionária que há vinte anos estava naquele ambiente, mas nunca tinha falado sobre um fato marcante de sua história, um abuso que sofreu aos dez anos de idade. A partir desse momento, a atmosfera da sala se transformou e uma rede de apoio feminina se instaurou em torno daquela mulher, daquela história, e começam a surgir outros relatos e problemáticas de ser mulher nessa sociedade.

O comportamento que até então era reservado e inerte, desperta uma nova atitude de posicionamentos críticos e políticos, elas passaram a analisar seu próprio comportamento machista ao depositar toda a responsabilidade do cuidado de uma criança à sua mãe, sendo até levantado frases que costumam dizer como: “A mãe esqueceu de novo a agenda”, “A mãe não lava direito essas roupas” etc. Houve também quem achou que ela foi forçada a falar e que achava desnecessário aquele exercício.

A partilha dessas histórias teve então seu objetivo alcançado, fazer com que o grupo estabelecesse um vínculo. Entendeu-se que ali naquele espaço diante daqueles seres sociais subjetivos que embora trabalhassem juntas há muito tempo, não possuíam uma coletividade e parceria. Saviani (2013, p. 28) diz que “Na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o outro, não é uma relação que satisfaça uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim um meio para sua sobrevivência”.

É importante ressaltar que mesmo as Professoras se vissem todos os dias no período de um ano, elas mantinham uma relação engessada de trabalho, visto que nos moldes da sociedade capitalista o ser humano se perde em sua humanidade, e o trabalho se torna alienado. Foi preciso recuar e entender que o que havia sido elaborado foi basicamente a finalização das histórias por parte de cada uma e culminou na discussão final sobre a questão da mulher na sociedade.

Observou-se ainda por meio das falas que todas as participantes passaram por momentos difíceis e que deixaram muitas marcas em suas vidas, todas mulheres que em sua maioria engravidaram jovens, sofreram com seus parceiros, e tudo foi se tornando obstáculos para terminarem seus estudos.

Compreendeu-se então que elas precisavam ser ouvidas, que careciam conhecer-se, e dar voz aos seus incômodos, prazeres e desprazeres. No dia que se seguiu, já havia uma melhora na relação, não houve tanta conversa paralela e elas estavam mais dispostas. O trabalho se iniciou com a exposição teórica enfatizando questões postas no livro “Imaginação e criação na infância” de Vigotski, análise do texto “A arte de contar histórias na sala de Aula” da Alessandra Arce, e os “Jogos Teatrais” da Viola Spolin, e isso despertou um maior interesse, elas viram os materiais, anotaram os nomes, estavam bem animadas.

Nesse momento foi pedido para que elas relatassem as dificuldades que tinham em sala de aula, a maior parte das falas foi de denúncia à desvalorização da

profissão, como ainda se tem um olhar de cuidadora sobre elas, a falta de respeito por parte dos pais, e como a sociedade em geral não as valoriza como deveria. Desabafaram sobre como as crianças muitas vezes são agressivas e outros comportamentos desafiadores. A partir dessas falas, iniciou-se uma reflexão acerca do social das crianças de suas experiências e vivências familiares, e de que forma se produzem essas relações, e em como o cotidiano em família das crianças acaba por refletir em seu comportamento em sala de aula.

Dado os relatos e o bom entrosamento que se estabeleceu, solicitou-se que a partir dessas histórias elas pensassem em uma encenação, da forma como entenderem, dividindo quem faria o que, para que assim entendessem que o processo de criação ele é colaborativo e principalmente não deve ser imposto.

Foi inacreditável a organização para as representações, no maior bom humor foram apresentadas três cenas curtas que foram improvisadas pelas professoras, sendo sempre uma fazendo o papel da professora e os as outras interpretando o papel das crianças. Foram trazidas à tona problemáticas como não dividir o brinquedo, não parar na sala de aula, não guardar a chupeta ou bater no colega, não fazer necessidades nas roupas, tudo que elas vivem no dia a dia, elas memoraram o jeito e as frases das crianças, e se divertiram durante as apresentações.

No encontro que se seguiu elas já estavam mais soltas, mas ainda se negavam a desenvolver jogos que precisassem se movimentar. Então, montou-se um jogo sobre como seria a valorização ideal para a profissão delas, como gostariam que fosse, e assim aproveitou-se para que elas se soltassem de forma crítica e reflexiva ao analisar as problemáticas da desvalorização do professor.

Neste momento, ficou claro o porquê a ideia inicial não se concretizou nem em 70%. Era uma proposta que envolvia uma entrega e disponibilidade que durante os diálogos e as trocas ficou evidente que cada mulher naquele espaço tem suas histórias, e todas já passaram por situações em que não podiam se soltar e serem elas mesmas, a desconfiança se colocava em todas elas como um escudo protetor em relação ao outro. Quando se falou sobre sonhos, desejos e vontades, cada uma em um determinado período de sua vida foi desanimada por algo ou alguém. No final, algumas professoras quiseram mostrar suas habilidades corporais, um “espacate”, alongamento, exercício de luta ou de academia. Fato interessante, pois no primeiro dia ninguém havia se manifestado.

O último encontro foi tomado por discursos de sinceridade. Solicitou-se a elas um relato informal de como tinha sido a experiência. Esperava-se que seria difícil extrair alguma narrativa, de prontidão, e uma das professoras proferiu uma palavra que talvez fosse a que definia os cinco encontros para todos ali: “Revelador”.

Elas se olharam e começaram a dizer que no dia a dia não tem tanto contato uma com a outra como tiveram durante o período de intervenção, que esse tempo entre elas foi muito interessante para se conhecer um pouco mais das colegas de profissão. Relataram que o convívio cotidiano é rápido e que gira em torno de emprestar material pedagógico ou pedir ajuda em sala, e que durante o processo de formação, puderam se conhecer mais.

Uma das professoras diz que *“Expôr o desconforto e os problemas as fizeram lembrar que todas precisam de todas, que não vivemos sozinho no mundo. E que perante as brincadeiras o peso do dia a dia ficou aliviado”*. Outra professora acrescenta: *“A gente nunca riu tanto em uma semana”*, e em seguida complementa como elas nunca tiveram esse contato, de como dali em diante a convivência delas seria diferente.

Todas bem agitadas começam a expressar como eram as impressões em relação à colega que não tinham muito contato, relataram receios e suas desconfianças dentro do ambiente de trabalho nas relações interpessoais. Houve um relato de duas professoras que estavam ali há 7 anos e nunca tinham trocado mais do que um “bom dia”; elas então riram desse fato e uma delas disse que jamais imaginaria que a colega fosse desse jeito mais descontraído.

Uma fala que também merece destaque foi a de uma Professora que no dia a dia não é mais reservada, mas que durante o processo havia se soltado, e todas começaram a dizer que tinham medo dela no início, porque ela tinha uma cara de brava, e puderam ver durante a semana que ela, na verdade, apresenta uma postura firme, mas possui uma personalidade doce. Então a professora em questão pede a palavra e conta que foi alfabetizada com 11/12 anos e que seu sonho era ser professora para ensinar a ler e a escrever, acrescenta também que amava escrever e que teve uma colega durante a vivência que a elogiou chamando de inteligente, e que ela nunca havia sido elogiada com essa palavra, e que sentiu lisonjeada por tal atribuição. E então todas as professoras passaram a falar como ela era criativa e dedicada.

A partir de então, cada uma começou a dizer o que pensava da outra no começo do trabalho, e rindo elas viram que as primeiras impressões estavam totalmente erradas, e relembram algumas histórias de companheirismo, como o acompanhamento da gestação, caronas e passeios, conselhos, ombro amigo. Já se encaminhando para o final, todos embargados de emoção lembram os encontros com ex-alunos que nunca esqueceram de suas aulas, e para finalizar, a palavra que elas escolheram foi “Gratidão”.

Fazendo uma retrospectiva do primeiro momento para o último, é como se houvesse um abismo, toda a insegurança e frustração devido à negação apresentada inicialmente é dissipada. A readaptação de algo que foi pensado minuciosamente causou certo desconforto, a recusa por parte das Professoras trouxe sentimento de insegurança, mas ao finalizar e presenciar os depoimentos embargados de emoção, alegria e satisfação é notável como a experiência foi significativa na vida delas.

A arte sensibiliza o ser humano, colocando-o em contato com as formas reais humanas, sem as cascas que a sociedade obriga a ter. Seria impossível ter uma expressão corporal elaborada sem antes passar por esse momento inicial de conhecimento, pois mesmo possuindo anos de trabalho juntas, elas não se conheciam, não tinham cumplicidade e o coletivo era frágil.

Diante dos relatos de impressões iniciais ou de surpresas que ocorreram durante a semana da intervenção, entende-se que o teatro aqui se coloca como uma ponte para as relações. As Professoras não saíram tendo domínio de formas teatrais ou mesmo com uma história para usar em sala de aula, mas saíram profissionais que conhecem e confiam mais no grupo de trabalho em que estão inseridas, que passaram a se conhecer mais e a confiar em si mesmas.

Isso se reverberará no convívio em sala de aula, na sua postura, na sua relação com a turma, tendo acontecido então essa sensibilização a partir da intervenção proposta. É revelador como o teatro enquanto potência social de comunicação pode proporcionar esse momento de escuta, de fala, de conhecimento do outro, conhecimento de si.

Foram muitos os dilemas enfrentados, as palavras que chegam ao último dia são “Revelador” e “Gratidão”, os laços se estreitaram e passaram a ser reforçados, e as discussões foram riquíssimas. Espera-se que elas possam levar para a sala de

aula essas descobertas e que as crianças possam sentir as reverberações dessa sensibilidade provocada por meio do teatro. Mattar (2019, p.1 52) diz:

O professor, como um artista, é um guerrilheiro em busca de desbravar a dimensão poética por vezes esquecida em corpos anestesiados... Despertar corpos é provocar asthesis, a estesia... convidando aprendizes a mover-se em busca da arte.

Esse mover-se em busca da arte enfatizado por Mattar (2019), é às vezes um movimento mais lento, de calma, de respiro, de entender e reconhecer que muitas vezes é necessário andar para trás para que se consiga efetivar o contato com a arte. O encenador Bertold Brecht tem uma frase que diz assim:

Todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas tem algo de artístico dentro de si. [...] Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho. (PEIXOTO, 1981, p. 85).

Do olhar que acolhe e respeita: Teatro, afetos e sensibilidade, essa é a representação do que significou o trabalho desenvolvido com as professoras. E o que fica é a revelação do que aconteceu ali e o sentimento de gratidão pela oportunidade de ter vivenciado uma troca intensa. Teatro é encontro e isso nunca irá mudar, e nenhuma outra oficina iria ter a profundidade das relações como a arte do Teatro consegue oferecer, embora muito se pense nessa arte como o espetáculo final, os ensaios sistematicamente elaborados, conhecer-se, conhecer o outro, respeitar-se e respeitar o outro é princípio fundamental para se fazer Teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte está presente desde as obras mais conceituadas e famosas até nas produções do dia a dia consideradas simples, portanto, seria impossível selecionar ou reproduzir trechos que resumam essa profunda produção humana considerando sua extensão e complexidade. O teatro enquanto parte dessa produção é concebido aqui como fundamental no processo de desenvolvimento humano, e por isso, proporcionar o contato com essa linguagem significa ofertar que se tenha à disposição outras possibilidades de ver e agir no mundo.

O ato de ensinar envolve questões atemporais, já que o que se ensina pode viajar pela eternidade. Arrisca-se dizer então que o que se produz ficará para sempre à disposição das gerações futuras, seja como base norteadora, como princípio de uma análise ou crítica. O teatro assim como a educação serão eternos enquanto existirem pessoas para mediar esses processos e acreditarem na força de transformação que essas duas áreas possuem.

A pesquisa aqui apresentada retornou ao passado para se fazer entender a discussão no presente e assim contribuir para o futuro. Com o objetivo geral de analisar a relação existente entre as artes cênicas e a educação infantil, especificamente investigar a importância da linguagem do teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor de 0 a 5 anos, entende-se que muitos são os fatores que atravessaram essa proposta, e que há muito o que se conquistar para garantir um ensino de qualidade que englobe as manifestações artísticas.

Trabalhar o teatro na Educação Infantil, muitas vezes, é nadar contra a maré, visto que os documentos oficiais, a formação docente, o entendimento de algumas correntes pedagógicas não garantem em sua maioria um respaldo para a concretização dessa ação. É preciso que haja um engajamento para romper com os obstáculos e garantir à criança esse contato rico e subjetivo que possibilita a quebra dos muros impositivos da sociedade e proporcionar uma criação que parte da vivência de cada indivíduo.

A linguagem do teatro possibilita que tanto as crianças como os professores possam se conhecer melhor, conhecer o outro, respeitar as singularidades existentes, aprendendo a conviver com o diferente e não lutar contra; nas palavras de Vianna (2003, p. 121), “Pela arte de representar o outro, podemos refletir sobre

quem somos e sobre o papel que representamos hoje neste nosso mundo”.

Retomando as questões iniciais da pesquisa, observa-se no segundo capítulo o quanto ao longo dos anos o homem aprimorou a forma de se fazer arte, desenvolvendo complexas técnicas que permitiram evoluir cada vez mais no decorrer dos períodos artísticos. No que se refere à importância da arte no desenvolvimento humano, pode-se concordar com Vigotski (1999, p. 308) quando este diz que “A arte está para a vida como a uva para o vinho”, reforçando que as manifestações artísticas são inerentes à existência humana.

Estando sob organização econômica do capital, uma lógica que de forma explícita traz consigo interesses puramente comerciais que marca todos os setores da vida humana, respingando também na área das artes, na qual pode-se avaliar a presença de delicadas questões na produção artística. No que compreende o teatro e sua composição, revela-se o quanto essa linguagem é profunda e provocadora para a vida humana, completamente envolvida em uma ação social entre os homens e o seu meio.

As inquietações do terceiro capítulo volveram em torno do universo da Educação Infantil e o Teatro, e nas investigações entendeu-se a desvalorização dos espaços voltados para a criança, sua história e seus desafios. No que se seguiu, a pesquisa aprofundou-se nas questões do processo de criação e imaginação na infância, na qual se aponta os fatores sociais como determinantes em todo seu percurso. Ao analisar os documentos oficiais, notou-se pontos conflitantes, visto a representatividade enfraquecida das artes perante os currículos. Em seguida, o teatro é relacionado e entendido enquanto potência e mola propulsora no desenvolvimento infantil, sendo pensado então como uma linguagem enriquecedora no processo de aprendizagem.

Na realidade as linguagens artísticas assim como o teatro são cotidianamente utilizadas no trabalho pedagógico na Educação infantil, no entanto, verifica-se que na maioria das vezes não há uma relação com essas linguagens e muito menos uma intencionalidade. São usadas normalmente como apoio e de maneira espontânea, nesse sentido, defende-se a formação dos professores para que compreendam as linguagens como promotora do desenvolvimento humano infantil, especialmente no que diz respeito à criação e imaginação dos pequenos.

No último momento da pesquisa, ao trazer uma reflexão sobre o método Crítico dialético e Teoria Histórico Cultural enquanto base metodológica e teórica,

compreende-se as contribuições que essas perspectivas trazem em sua estrutura de pensamento, pois possibilitam viabilizar a defesa das linguagens artísticas na Educação Infantil. Os referenciais teóricos que aqui se visitaram fornecem o entendimento da constituição social do homem, que se dá externa a ele, e essa composição jamais será espontânea, sendo necessário ser estimulada e mediada. Dessa forma, encontra-se um terreno fértil que oferece um suporte em auxílio das artes enquanto fruto da ação humana consciente e intencional que impulsiona o desenvolvimento do homem, e que, portanto, precisa ser ofertada nas escolas para que as crianças tenham acesso a essa produção elaborada.

A disposição de toda a intervenção, desde as visitas iniciais, aplicação de questionário, elaboração da intervenção e sua aplicação mostraram que redefinir possibilidades não significa fracasso e nem desânimo. E que a condução para uma nova organização precisa buscar um outro olhar que antes não se tinha, pois trabalhar com sujeitos subjetivos é entender que há limitações e contratemplos, e que acima de tudo, há a teoria que dá sustentação para estas situações.

Cabe ressaltar que mesmo a intervenção não sendo efetuada como pensada inicialmente, linhas de vida e de trabalho se cruzaram, a tentativa de buscar uma resposta por vias de solução teórica e prática resultaram numa experiência extremamente carregada de afeto e que produziu ainda mais inquietações acerca ação docente e o Teatro na Educação infantil. A sensação é de aqui se encerra um espetáculo, e que durante sua apresentação a luz acabou, mas não foi um problema, pois se tinham velas, também começou a chover, mas o barulho não foi o bastante, porque foi preciso gritar mais alto. Boal (2009, p. 110) diz que arte é amor e que “Amar é uma forma de arte, e o amante sempre algo de artista tem; arte é amor no sentido em que, sem essa atração que sente o sujeito pelo objeto que também é sujeito, ela, arte, não existiria”. Teatro é amor, e é esse amor e respeito que se tem pelo Teatro foi responsável por instigar inquietações pessoais, que se materializaram em questões teóricas e emblemáticas que impulsionaram esta pesquisa.

Pensando o teatro enquanto protagonista no processo de criação e desenvolvimento na Educação Infantil, considera-se uma possibilidade pedagógica que valoriza os aspectos estéticos, viabilizando assim os conceitos presentes no teatro que podem ser incorporados ao planejamento da ação pedagógica docente, enquanto uma atividade pensada e organizada previamente de forma intencional,

superando assim os moldes educacionais enrijecidos e reconhecendo a linguagem teatral como uma capacidade humana de intervir no processo histórico da sociedade.

Os resultados obtidos a partir das análises e reflexões somado a realização da prática apontam para uma urgência necessária em ampliar e aprofundar as discussões envolvendo Teatro na Educação Infantil, mas de forma elaborada e intencional, embora haja uma névoa de interrogações e dilemas, ficou evidente a presença de um diálogo potente de desenvolvimento envolvendo essas duas áreas.

A pesquisa não teve a pretensão de esvaziar todas as possibilidades que permeiam o assunto, visto que a partir das análises teóricas e da intervenção outros questionamentos que surgiram. O que se avalia é que a linguagem do Teatro e a Educação Infantil possuem uma profunda relação, no entanto, a formação inicial não é o bastante para assegurar aos profissionais da Educação uma base sólida para se trabalhar as linguagens artísticas, por isso aqui se defende uma formação continuada, na qual os professores podem acessar conteúdos que durante a graduação foram abordados apenas em pinceladas rápidas. Que este estudo sirva de provocação, de encorajamento para tantos outros questionamentos e defasagens quanto às linguagens artísticas na Educação Infantil, e que a Escola seja sempre o espaço que possibilite o contato com as máximas produções culturais humanas.

Referências

ARCE, Alessandra. **Os pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel— uma análise de suas obras educacionais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II. 2002.

_____, Alessandra. A arte de contar histórias na sala de Aula in: **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola.in: **O ensino das artes Construindo Caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

AMORIM, Henrique. **As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica partir de Marx**. Caderno CRH, v. 27, n. 70, p. 31-45, 2014.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, 2008.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Pedagogia Histórico - Crítica e Relações Entre Arte e Vida na Educação Escolar**. Appris Editora, 2019.

ÁVILA, Livia Neves. **Reificação na sociedade capitalista contemporânea: a negação do ser social ético emancipado**. III Simpósio de Assistentes Sociais, Minas Gerais, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/ Redefor, 2011.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de Antropologia teatral**. São Paulo: É realizações, 2012.

BARROCO, S. M. & Superti, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. Psicologia & sociedade. p. 22-31, 2014.

BARROS, M.S.F.; PASCHOAL, J.D.; PADILHA, A. **Formação ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019.

BATTISTONI FILHO, Duilio. **Pequena história da arte**. Papyrus Editora, 1989.

BENEVIDES, Lourdisnete Silva. O Teatro como educação ética e política. **Educação e Artes Cênicas, Interfaces Contemporâneas**, p. 175-192, 2013.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Perspectiva S. A. São Paulo, 2001.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5692**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 28 de Março de 2020

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de Março de 2020.

_____. **Portal do MEC- Censo do Professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em 28 Março de 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997. 116 p.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Lei Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20 de Julho de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 de Março de 2020.

BRECHT, Bertold. Teatro Completo: **Aquele que diz sim e Aquele que diz não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BURNIER, Luis Otávio. **Arte de Ator: da técnica a representação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia**. Anais ABRACE, v. 8, n. 1, 2007.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à**

atualidade. Unesp, 1997.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem: Palhaços no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à História do Teatro no Ocidente dos gregos aos nossos dias.** Unicentro, 2012.

CHIPP, Herschel Browning, et al. **Teorias da arte moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?.** Artmed Editora, 2001.

COLI, Jorge. **O que é arte.** Brasiliense, 1981.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da et al. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

D' Agostini, Nair. **Stanislávski e o método da análise ativa: a criação do diretor e do ator.** 1º ed. – São Paulo: Perspectiva 2019.

DE BARROS, Edlucia Robelia Oliveira; DE CAMARGO, Robson Corrêa; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011.

DE MEDEIROS, Elen. **História do teatro brasileiro by João Roberto Faria.** Luso-Brazilian Review, v. 53, n. 1, p. E1-E7, 2016.

DE SANTANA, Arão Paranaguá; DE SOUZA, Luiz Roberto; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação.** UFMA, 2003.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa: ação para o desenvolvimento local.** Liber Livro 2007.

DOBB, Maurice et al. **Do feudalismo para o capitalismo**. 1977.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. Papyrus Editora, 1988.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

_____, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FARIA, João Roberto. **O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira**. Ateliê Editorial, 1998.

FISHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Trad. Leandro Konder, 8ª ed., Rio de Janeiro:LCT, 1987.

FRIQUES, Manoel Silvestre. **Edital é pouco, meu prêmio primeiro: uma análise material do “mercado” teatral brasileiro**. Sala Preta, v. 16, n. 1, p. 179-213, 2016.

FO, Dario; RAME, Franca (org.) Os Cavallini no arame. In: **Manual mínimo do Ator**. 2004.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, Capinas, Sp.2009.

GOMBRICH, Ernst Hans; TORROELLA, Rafael Santos; SETÓ, Javier. **Historia da arte**. New York: Phaidon, 16º ed. 1999.

GROTOWSKI, Jerzy.**Para um teatro pobre**.Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2013.

GUZIK, Alberto. **TBC: Crônica de um sonho: o teatro brasileiro de comedia 1948-1964**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HANSEN, João Adolfo. **Barroco, neobarroco e outras ruínas**. Teresa, n. 2, p. 10-67, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra, 2016.

IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: cultura: 2014** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro : IBGE, 2015.

JOBIM, Solange et al. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Papyrus Editora, 1994.

JOENK, Inhelora Kretschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky An Introduction o the Thought of Vygotsky. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien et al. **Léxico de pedagogia do teatro**. 1º Ed- São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Editora Mediação, 1998.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2017.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Vozes, 2007.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich; DUARTE, Manuel Dias. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1978.

LESSA, Sergio. **Trabalho imaterial**. Estudos de Sociologia, Unesp-Araraquara, n, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Arte e Sociedade: escritos estéticos 1923-1967**. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro, Editora UFRJ. 2009.

MACHADO, Mariana Marcondes Machado. **Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada**. São Paulo: Fapesp, 2004.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético?**. Brasiliense, 1988.

MAROTTE, Otilie Margarete. **O ensino da arte: a arte na educação como conhecimento humano**. Dissertação (mestrado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019003-e019003, 2019.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; DE AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural**. Educação Unisinos, v. 15, n. 2, p. 142-148, 2011.

_____, Jaqueline Cristina, and Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. **Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução**. Revista de Educação PUC-Campinas 151-161, 2012.

MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. 2019.

MARX, Karl. O capital: livro 1, o processo de produção do capital. **São Paulo: Boitempo**, v. 894, 2013

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **“Cuidar e Educar”**: Um novo olhar para a educação infantil. FAFIBE, 2007.

MORAIS, Flavia Domitila Costa. **O teatro elisabetano como ativismo sociocultural**. (2008).

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, 2015.

NEVES. Fátima Maria (org). **Arte e Educação**. Maringa: Eduem, 2012.

NOVACK, George. **Introdução a lógica marxista**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. **Educar em revista**, n. 36, p. 77-93, 2010.

OLIVEIRA, Urânia Maia. **O teatro épico e as peças didáticas de Bertolt Brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política**

pele teatro. Anais do Simpósio da International Brecht Society, v. 1, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. In: **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico.** 1993.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: **Caderno de formação: Formação de Professores Educação Infantil: Princípios e Fundamentos;** Universidade Estadual Paulista, Pró reitoria de Graduação. . São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 3 ; 200 p.

_____, Luciana Esmeraldo. **Arte na formação docente para a educação infantil: Procura-se!**. Revista Poésis- Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul, V. 12, n .21, p. 185-203, jan/jun 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Aspectos Históricos do Trabalho Pedagógico dos Primeiros Jardins de Infância no Estado do Paraná.** 234f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. 2010.

_____, Jaqueline Delgado; DA FONSECA BRANDÃO, Carlos. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 196-210, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.** ISSN 2175-3520, n. 27, 2008.

PAVIS, Patrice; GUINSBURG, Jacó; PEREIRA, Maria Lúcia. **Dicionário de teatro.** Perspectiva, 2011.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24, 2017.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte, Humanização e o ensino da arte**. In: Anais do XI Congresso Nacional da Educação Educere, Curitiba- Paraná/PR.2013.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. Brasiliense editora S.A., São Paulo, 1980.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Tradições e inovações nas artes da cena**. Sala Preta, v. 9, p. 319-332, 2009.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotski**. São Paulo: Cotez, 2005.

PORCHER, Louis. **Educação Artística-Luxo Ou Necessidade?**. Grupo Editorial Summus, 1982.

PORTO, A. A. A. &Kafrouni, R. (2013). Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. **Avances em Psicología Latinoamericana**, 2013.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. Ática, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 1995.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, Jacó. Romantismo e classicismo. **GUINSBURG, J. O Romantismo. São Paulo: Perspectiva**, p. 261-274, 1993.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **A função da mulher na educação infantil: Mãe ou professora**. 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Da Brincadeira de Faz de Conta à representação teatral**. In: As artes no Universo Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2009.

_____, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

_____, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SARRAZAC, Jean- Pierre. **Possibilidades atuais de um teatro crítico: carta de Jean-Pierre Sarrazac a Sérgio de Carvalho**. Revista sala preta| Vol, v. 19, n. 2, p. 5, 2019.

SCANDOLARA, Camilo. **Os estúdios do Teatro de Arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral no século XX**. Campinas, SP : [s.n.], 2006.

SCHEFFLER, Ismael. **Articulações entre propostas de Jacques Copeau e de Antonin Artaud para o teatro**. Revista Espaço Acadêmico, v. 9, n. 103, p. 43-50, 2009.

SERAFINI, Telma Santana. **O materialismo Histórico Dialético e o Ensino da Arte na Educação Básica**. PDE Unioeste. 2008.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SHAKEASPERE, Willian. **Hamlet**. Copyleft 2000.

SOARES, Michele; PATRIOTA, Rosângela. **Brecht e Boal: um diálogo aberto**. Relato de pesquisa, n. 9º, 2009.

SOUZA, Leonara Guimarães de. **Estética e história da Arte contemporânea**. Rio de Janeiro: SESES, 2016.

SOUZA, Luiz Fernando de. **A magia e o encantamento do Teatro na Infância**. In: **As artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SPIRKIN, Aleksandr Georgievich. YAKHOT, O. **Princípios do materialismo histórico**. Editorial Estampa, 1975.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator: um diálogo de ações**. Mediação, 2010.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da Pesquisa- Ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana**. In: Formação, ensino e emancipação humana: deságios da contemporaneidade para a educação escolar. Organizadoras: Marta Silene Ferreira Barros, Jaqueline Delgado Paschoal, Augusta Padilha. Curitiba: CRV, 2019.

VAISMAN, Ester. VEDDA, Miguel (Org.). **Lukács: Estética e Ontologia**. São Paulo: Alameda, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo:

Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIANNA, Tiche. **DA ARTE À MERCADORIA: a transfiguração do teatro pelo sistema capitalista**. USP, 2014.

_____, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: Reinventando Mundos. In: **O Ensino das Artes Construindo Caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

WERLANG, Cristiane. **O Teatro na Educação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades de uma formação integral**. Cena, n. 6, 2008.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte um paralelo entre arte e ciência**. Autores Associados, 2012.

Internet:

ALEIJADINHO. Doze Profetas. **Escola Educação**. Disponível em: ><https://escolaeducacao.com.br/doze-profetas-aleijadinho/><. Acesso em 04 de Maio de 2020.

Arte no período paleolítico. **Toda Matéria**. Disponível em:> <https://www.todamateria.com.br/a-arte-no-periodo-paleolitico/><. Acesso em 28 de Abril de 2020.

Arte Rupestre. **Toda Matéria**. Disponível em: ><https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/><. Acesso em 29 de Abril de 2020.

Caetano de Campos. Jardim de Infância Caetano de Campos. **leccMemorias**. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2011/02/26/o-jardim-da-infancia-caetano-de-campos/>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

CATARSE. Significado de Catarse. **Dicio**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/catarse/>. Acesso em 28 de Maio de 2020.

CLARCK, Lúgia. A casa é o corpo: penetração, ovulação, germinação, expulsão (The

House is the Body). **Moma ORG.** Disponível em ><https://www.moma.org/audio/playlist/181/2425><. Acesso em 05 de Maio de 2020.

DREAMSTIME. **Mosaico de Cristo Pantocrator dentro da catedral de Monreale perto de Palermo, Sicília, Itália.** Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/mosaico-de-cristo-pantocrator-dentro-da-catedral-monreale-image102073695>. Acesso em 04 de Maio de 2020.

FECOMERCIO-RJ/IPSOS. **Hábitos culturais do brasileiros 2014.** Disponível em: <<http://www.fecomerciorj.org.br/publique/media/Pesquisa%20de%20Cultura.pdf>>. Acesso em: 06 de Junho de 2020.

FULLERTON-BATTEN, Julia. **Feral Children.** Disponível em ><https://www.lensculture.com/articles/julia-fullerton-batten-feral-children><. Acesso em 11 de Dezembro de 2020.

GANDRA, ALANA. BRASILEIROS FREQUENTAM MAIS TEATROS E CINEMAS, DIZ PESQUISA. **Agencia Brasil**, Rio de Janeiro. 24 de Abril de 2017. Disponível em: ><http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-04/brasileiros-frequentam-mais-teatros-e-cinemas-diz-pesquisa>< Acesso em 03 de Nov. de 2019.

GUERRAS. Século XX. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/guerras/seculo-xx.htm>. Acesso em 17 de Julho de 2020.

PALEOLÍTICO, Arte muble. **Pinterest.** Disponível em: ><https://br.pinterest.com/pin/695595104919180038/><. Acesso em 29 de Abril de 2020.

RODA DOS EXPOSTOS. **Santa Casa-Sp.** Disponível em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

TOTAMANO, Caio. **AH, Aventuras na História**, UOL. Genie Wiley: A melancólica História da Menina Selvagem. Disponível em:><https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/genie-wiley-melancolica-historia-da-menina-selvagem.phtml><. Acesso em 11 de Dezembro de 2020.

APÉNDICES

APÊNDICE A- Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa

O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Prezado(a) Senhor(a): *Flaviane Nava de Araujo Costa*.

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa "**O social e o cultural na formação e práxis educativa: implicações da Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica no Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento humano na Educação Escolar** de trabalho sob título **Artes Cênicas e Educação Infantil: Realidade Possibilidade da Linguagem do Teatro Como Estratégia Metodológica na Mediação do Professor** a ser realizada na "Associação Internacional de Caridade de Londrina". O objetivo da pesquisa consiste em "Analisar a relação existente entre as artes cênicas e a educação infantil, especificamente investigar a importância da linguagem do teatro como possibilidade de mediação metodológica na prática pedagógica do professor de 0 a 5 anos". Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: Na primeira parte pediremos que você responda um questionário contendo 5 questões sobre as categorias do social e cultural na formação e práxis educativa visando o desenvolvimento humano na Educação Escolar; na segunda parte realizaremos observações em sua sala de aula a fim de coletar dados pertinentes à investigação. Na terceira parte você participará de intervenções em formação docente, que será realizada em reuniões pedagógicas conforme as datas previstas pela direção para a realização desta atividade. Ao final dos encontros formativos aplicaremos questionários acerca do conteúdo explicitado e ao final dos encontros será aplicado o último questionário. Em momento agendado previamente, será realizada uma entrevista com a direção da escola.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o aprimoramento da práxis pedagógica do professor por meio de curso de formação continuada, o qual poderá fornecer subsídios aos profissionais no trabalho intencional promovendo seu desenvolvimento e conseqüentemente sua emancipação. A pesquisa também poderá contribuir com a apropriação do conhecimento científico.

Quanto aos riscos, a pesquisa poderá causar o constrangimento dos participantes ao responderem o questionário, na qual poderão sentir desconforto no momento de registrar suas respostas ou ainda sentir-se desgastado com a entrevista. Para amenizá-los, poderemos amparar os participantes, oferecendo a oportunidade de interromper o preenchimento do instrumento de dados quando necessário.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Profa Dra. Marta Silene Ferreira Barros, residente no endereço Rua: João Huss, N. 200, Apto 2004 – Londrina – PR, celular (43) 988048656, e-mail mbarros_22@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 05 de Novembro de 2019.

Marta Silene Ferreira Barros

RG: 7.406.852-9

Flávia Maria de Araújo Vieira, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Flávia Maria de Araújo Vieira
Data: 18/11/2019

APÊNDICE B- Questionário Inicial para os Professores



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E POSSIBILIDADE DA
LINGUAGEM DO TEATRO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA
MEDIÇÃO DO PROFESSOR**

Discente: Ana Leticia Ferreira

Orientadora: Profª Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Informações pessoais

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Formação curso? Qual universidade?

Tem alguma outra formação? Qual?

Tem especialização *latu sensu*? Qual?

Atua na educação infantil a quanto tempo?:

Trabalha com crianças de qual faixa etária?:

A instituição a qual trabalha é pertencente ao órgão pública () ou privado ()

Já trabalho em algum órgão público? Se sim, quanto tempo.

Já trabalhou em órgão Privado? Se sim, quanto tempo.

Responda com base em sua realidade escolar as seguintes questões:

1. O que pensa sobre o papel do professor na educação infantil e sua relação com a arte?

2. Na sua formação você teve contato com conteúdo relacionados à linguagem das artes? Quais?

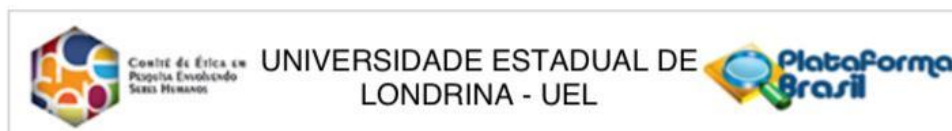
3. Você tem contato com elementos que são importantes para seu desenvolvimento cultural e artístico? (já assistiu algo, leu alguma coisa que fale sobre, fez alguma aula, oficina)_____

4. Como são feitos os trabalhos artísticos, as aulas de arte, apresentação na escola?

5. Qual a importância desses trabalhos para a Educação Infantil?

6. Já trabalhou com as crianças dentro da linguagem
teatral? Se sim como foi?

ANEXOS

ANEXO A- Aprovação do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Pesquisador: Marta Silene Ferreira Barros

Versão: 2

CAAE: 04455018.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 152470/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. que tem como pesquisador responsável Marta Silene Ferreira Barros, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Londrina - UEL em 12/12/2018 às 10:52.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br