

TÂNIA CRISTINA ALVES DOS SANTOS



1150100421



FE

T/UNICAMP Sa59n

“NARRATIVA E DRAMATIZAÇÃO NOS ENTRELUGARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

**CAMPINAS
2012**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

Santos, Tânia Cristina Alves dos, 1973-
Sa59n Narrativa e dramatização nos entrelugares da educação
infantil / Tânia Cristina Alves dos Santos. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Marcia Maria Strazzacappa Hernandez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte. 2. Dramatização. 3. Narrativas. 4. Educação
infantil. I. Strazzacappa Hernandez, Márcia Maria, 1965- II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-220/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Narrative and Drama in Early Childhood Education Land

Palavras-chave em inglês:

Art

Drama

Narrative

Early Childhood Education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Marcia Maria Strazzacappa Hernandez (Orientadora)

Guilherme do Val Toledo Prado

Valeria Maria Chaves de Figueiredo

Patrícia Dias Prado

Simone Cristiane Silveira Cintra

Data da defesa: 06-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: taniaalves27@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA CRISTINA ALVES DOS SANTOS

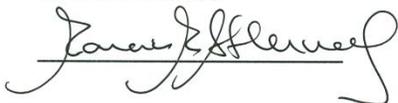
**“NARRATIVA E DRAMATIZAÇÃO NOS
ENTRELUGARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título
de Mestre em Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA TÂNIA CRISTINA
ALVES DOS SANTOS E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.
MÁRCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ

Assinatura da Orientadora



2012

iii

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NARRATIVA E DRAMATIZAÇÃO NOS ENTRELUGARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Autora: Tânia Cristina Alves dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

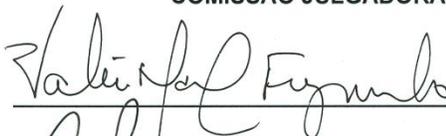
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Tânia Cristina Alves dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06 / 12 / 2012



ORIENTADORA

COMISSÃO JULGADORA:





2012

iv

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha orientadora, Márcia, pelo carinho e paciência em todos os momentos.

À minha amiga e irmã de coração, Raquel Campregher que mesmo estando distante, esteve presente o tempo todo me dando força e me ajudando com a leitura atenciosa do meu material.

À minha amiga Renata Laureano por suas sugestões preciosas na construção do meu texto.

À amiga Elaine Cassan pelo tempo gasto na leitura dessa dissertação e por suas palavras que me fortaleceram.

À amiga Silvia B. Cintra por contribuir com seu conhecimento na parte de informática, formatando e organizando o material.

Aos amigos e professores do grupo Laborarte que me receberam com carinho e me ensinaram muito neste tempo de convivência.

Aos demais amigos que compartilharam comigo desta rica experiência, com carinho, torcendo por mim em todo o tempo e a todos aqueles que contribuíram para a concretização de mais uma etapa da minha jornada profissional.

Às crianças que são a motivação e a razão maior do desenvolvimento deste trabalho.

*É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar –
como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio
que eu saio por aí a desformar...*

Manoel de Barros

RESUMO

Nesta pesquisa, busco discutir quais as contribuições que a arte, por meio das narrativas e dramatizações, pode trazer para as crianças de 03 a 06 anos. Tomando como base algumas práticas registradas e documentadas no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da rede municipal de Campinas, desenvolvidas por mim e por outra professora, as quais envolvem histórias contadas pelas crianças, busco demonstrar sua capacidade de representação e criação a partir de vivências que transitam entre os movimentos corporais e a contação de histórias. Esta pesquisa é pautada na concepção histórico-cultural abordada por Vygotsky (1991) que apresenta a criança como sendo um ser social, inserida em uma cultura que se constitui nas relações de alteridade. Um outro aporte teórico é o referencial da Pedagogia da Infância que, conforme Prado (1998) e Gobbi (1997), apresenta as crianças como protagonistas, donas da cena e portadoras de vozes e ouvidos, vistas como aquelas que produzem história e constroem cultura, sendo necessário assegurar seus direitos de serem crianças. Para sustentar as definições de narrativa, dramatização, dialogo com Santos (2002), Slade (1978), Koudela (1992) e Machado (2004). As análises feitas a partir de algumas vivências apontam para a necessidade de um investimento maior no trabalho com a arte nas instituições de Educação Infantil. Também apontam para a importância das práticas que envolvem a arte no desenvolvimento da capacidade imaginária e criativa das crianças e sua expressão.

Palavras-chave: Arte; Dramatização; Narrativas; Educação Infantil

ABSTRACT

In this research, I discuss what contributions that art, through narratives and dramas, can bring to 03 to 06 year old children. Based on some practices recorded and documented of the daily life in an Early Childhood Education Center City (CEMEI) of Campinas district, I demonstrate the children's ability to act and create from experiences that transiting between body movements and storytelling. These practices were developed by myself and another teacher and involve stories told by children. This research is based on a cultural-historical concept addressed by Vygotsky (1991) who presents the child as a social being, inserted in a culture that is constituted in relations of alterity. Another theoretical contribution is the benchmark of Child Pedagogy that, according to Prado (1998) and Gobbi (1997), presents children as protagonists, owners of the scene and carrying voices and ears and they are seen as those who produce history and build culture, therefore is necessary to ensure their right to be children. To sustain the definitions of narrative and drama, I dialogue with Santos (2002), Slade (1978), Koudela (2001) and Machado (2004). Analyses made from some experiences point to the need of a greater investment in working with art in Early Childhood Education institutions. They also point to the importance of practices that involve art in the development of creative and imaginary ability of children and their expression.

Keywords: Narrative, Drama, Art and Early Childhood Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

SME - Sistema Municipal de Educação

TDC - Trabalho Docente Coletivo

TDI - Trabalho Docente Individual

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Aniversário das Sereias.....	41
Fotos 2 - Roda de histórias.....	50
Foto 3 - História cinderela.....	51
Foto 4 - História coletiva.....	53
Foto 5 - História Inventada.....	57
Foto 6 - Dramatização com as funcionárias – História: menina bonita do laço de fita Ana Maria Machado.....	63
Foto 7 - Passeio ao teatro: Os 3 porquinhos.....	65
Foto 8 - Circo na escola.....	65
Foto 9 - A pescaria do Dedé.....	68
Foto 10 - O tubarão na pescaria.....	69
Foto 11 - Do rio ao mar.....	71
Foto 12 - O espaço físico.....	72
Foto 13 - As bailarinas.....	73
Fotos 14 e 15 - Desenho das crianças.....	73
Fotos 16 e 17 - Dona Reciclagem.....	76
Fotos 18 e 19 - Brincadeiras e expressões corporais.....	78
Fotos 20 e 21 - Brincadeira e expressões corporais.....	79

SUMÁRIO

Introdução - Da Bela Adormecida Infância à Constituição da Professora.....	12
Capítulo 1 - No Reino (Des) Encantado da Educação Infantil.....	21
1.1 - Caminhos Percorridos: O Processo Metodológico.....	31
1.2 - Lócus da Pesquisa	35
Capítulo 2 - Encantando-se pela Trilha das Narrativas	38
2.1 - O Conto Popular.....	44
2.1.2 - Era uma vez...Histórias que as Crianças Contam	46
Capítulo 3 - A Dramatização nas Asas do Imaginário Infantil.....	60
3.1 - A Pescaria do Dedé.....	67
3.1.2 - Espelho, Espelho meu: Professora-Personagem.....	74
4- Considerações Finais.....	81
5- Referências Bibliográficas	89
6 - Anexos	95

INTRODUÇÃO - DA BELA ADORMECIDA INFÂNCIA À CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA.

*A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece,
o que nos toca.*
(Larrosa, 2002, p.21)

Relembrar e refletir sobre minha experiência de vida foi como entrar na máquina do tempo e reviver marcos importantes dessa trajetória. Viajei para lugares outrora adormecidos e reconheci a influência das experiências vividas na constituição do meu ser como pessoa, professora e, agora, pesquisadora.

Segundo Larrosa (2002, p.21), a experiência é aquela que “nos passa, nos acontece e nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. Para o autor, a experiência diz respeito à elaboração de sentido “àquilo que nos acontece”.

Assim, narro aqui a minha experiência de vida, responsável pela condução da minha ação investigativa nessa pesquisa. Por essa razão, optei seguir o meu memorial, fonte da minha história, lugar de onde eu falo, início de tudo.

Pela máquina do tempo, chego ao início de uma história repleta de paixão pela arte, especialmente o teatro, a dança e a música. Esta paixão absorveu-me e constituiu-me desde a infância e, quando criança, fui sapeca, fui falante, de personalidade extrovertida e cheia de energia pulsante.

Sempre participei de aulas de dança, de canto e de grupos amadores de teatro. Cresci num universo de prazer, em meio a fantasias e coreografias desenhadas ao som festivo de melodias mágicas que me transformavam ora em princesa, ora em cantora e ora em dançarina, personagens afinados e ritmados na “...dimensão brincalhona...” (GHEDINI, 1994) do meu ser.

Ao bater o sinal da escola estadual na qual eu estudava, corria para casa, fazia minhas tarefas e me dirigia para a sede do Sesc que ficava a poucos metros de onde eu morava e, lá, eu brincava com minhas amigas, participava de aulas de jazz, natação

e de oficinas teatrais durante a semana toda, exceto aos domingos, quando ficava com minha família e às segundas-feiras, dia em que o clube estava fechado.

Posteriormente, comecei a frequentar uma igreja no meu bairro e a fazer aulas de canto, a participar do coral da comunidade e de um grupo teatro.

No momento em que me deparei com a necessidade da escolha de uma profissão, me decidi pelo magistério, universo no qual seria possível unir a paixão pela arte e minhas vivências relacionadas a ela e à educação. No entanto, durante os quatro anos e meio do curso de Pedagogia, a arte não encontrei.

Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, no ano de 1994 e, ao conhecer o autor Snyders (1993) e o seu livro “Alunos Felizes”, fui tomada por um forte desejo de me transformar em uma professora capaz de motivar as crianças a frequentarem a escola com prazer e a serem produtoras do conhecimento, ao invés de simples consumidoras.

Desejosa de tornar o ambiente educativo mais agradável, me vi diante de questionamentos como: será que é possível fazer com que a alegria e o prazer estejam, diariamente, presentes na primeira etapa da Educação Básica tanto para a criança como para a professora?

Em 1996, por exigência da disciplina Estágio Supervisionado, fui fazer estágio em uma 3ª série de uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Campinas, na região leste. Logo que cheguei, fui informada pela professora da classe que a maioria dos alunos não sabia escrever e me prontifiquei a trabalhar com produção de textos.

Os alunos, em sua maioria, eram tidos como indisciplinados e se agrediam verbal e fisicamente o tempo todo. Um dia, ao chegar para o estágio, a professora havia faltado e a diretora solicitou que eu assumisse a classe. Confesso que fiquei muito apreensiva. Eu era apenas uma estagiária sem qualquer experiência como professora e, portanto, não imaginava o que nem como trabalhar com aquelas crianças, muito

menos como atrair sua atenção para mim. Porém, me sentindo pressionada, aceitei o desafio.

Neste dia, a escola tinha organizado um passeio ao circo e 85% da sala não pode participar por motivos financeiros. As crianças lamentavam a situação porque a grande maioria não conhecia um circo de verdade. Foi, então, que encontrei um caminho dentro do meu repertório de vida, a dramatização, e propus às crianças que montássemos na sala o nosso circo e elas amaram a ideia.

Discutimos sobre os personagens de um circo, dividimos os papéis, intitulamos, listamos as músicas que poderíamos usar, confeccionamos faixas, ingressos e cada qual criou o gesto de seu personagem. Num primeiro momento, nenhuma das crianças queria representar o palhaço, dado o sentido pejorativo em que a palavra é, por vezes, usada, mas após uma breve discussão sobre o significado do seu papel, como sendo alguém encarregado de trazer alegria para a plateia e provocar gostosas gargalhadas, duas crianças se prontificaram a ser os palhaços Tintoca e Tuntoca, nomes inventados por elas mesmas. E no dia da apresentação, ao verem as fantasias coloridas dos palhaços e suas perucas engraçadas, mais dois “palhaços” surgiram no picadeiro.

Os malabaristas ensaiaram seu número jogando seus instrumentos para o alto (garrafa pet, borracha, giz), os equilibristas treinaram andando sobre uma corda esticada no chão e os mágicos criaram seus truques com palitos de fósforo e com cartola. O espetáculo contou ainda com o apresentador, os domadores, as dançarinas, a bailarina que saía da caixa de música, os pipoqueiros e os bilheteiros. Dois meninos maiores, vindos de uma instituição de crianças em situação de risco, ficaram apenas observando os colegas e disseram que não queriam participar. Eu, então, sugeri que fossem os seguranças do circo e, animados com a ideia, ambos ajudaram a confeccionar suas fantasias. No decorrer da apresentação, os dois acabaram por fazer parte do número dos palhaços, apartando “uma briga” entre eles de forma muito divertida e engraçada.

Posteriormente, pedi autorização para a professora da sala para realizarmos o nosso circo e ela disse que os alunos me deixariam louca e que, provavelmente, viraria

uma bagunça, mas não se opôs ao meu projeto. No dia combinado, eu trouxe fantasias, maquiagens, músicas, pipoca e, para minha surpresa e da professora, a classe se transformou em um verdadeiro picadeiro. Aquelas crianças, tidas como indisciplinadas e que normalmente não se respeitavam, se envolveram em seus papéis, inventaram gestos, falas - uma menina da turma chorou de emoção - riram, aplaudiram, elogiaram seus amigos e, assim, foi tecido um vínculo entre estagiária e alunos.

A partir da experiência que tiveram com o próprio corpo, cada criança pode expressar e registrar seus sentimentos, impressões e emoções durante a dramatização. Também trabalhamos com a produção de textos e o resultado deste trabalho foi um livro individual de cada criança e um livro coletivo, que doamos para a biblioteca da referida escola.

Diante desse emaranhado de acontecimentos, fui me constituindo professora e o encantamento com o poder transformador da arte, ao ponto de envolver por completo as crianças, foi crescendo e aguçando o meu desejo de estudar mais sobre isso. A dramatização, naquele momento, surgia como um dos caminhos para se obter a alegria e o prazer na escola dado seu caráter emancipador que humaniza. “Pela arte de representar o outro, podemos refletir sobre quem somos e sobre o papel que representamos hoje neste nosso mundo” (VIANA e STRAZZACAPPA, 2001, p. 121).

No ano 2000, ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas como professora de crianças que tinham de 4 a 6 anos e me incomodei com a maneira como era encarado o brincar com músicas, dramatizações e gestos, ou seja, com o próprio corpo, pois na mesma proporção em que era tão significativo e prazeroso para as crianças, também era pouco utilizado pela instituição e isso se dava, segundo Kishimoto (2007, p. 69), “[...], certamente por razões relacionadas à formação e cultura docente”. Também constatei que muitas práticas educativas naquele espaço infantil se assemelhavam ao ensino fundamental, escolarizando a criança pequena.

A partir desse contato, comecei a indagar: Por que as crianças eram privadas, em muitos momentos, de se expressarem com seus corpos? Por que existia tamanha preocupação com a escolarização dessas crianças?

Mantendo-me fiel ao meu desejo de fazer da escola um ambiente transformador e prazeroso, procurei ferramentas e conhecimento através dos mais variados cursos, oficinas e grupos de formação voltados à arte, em especial o teatro e a contação de histórias, oferecidos pela Prefeitura Municipal de Campinas.

Após alguns meses de trabalho na rede municipal, passei a fazer parte do projeto Biblioteca, envolvendo três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), o qual tinha como um dos seus objetivos incentivar o gosto e o prazer da criança pelas histórias e pela leitura. Além de organizar o empréstimo dos livros, eu selecionava contos infantis para o trabalho das professoras e sempre levava uma história para compartilhar com as crianças, mesclando a leitura do livro com a dramatização para os pequenos.

Nessa ocasião, fui convidada por diretoras de outras EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) de Campinas para fazer teatro interativo em outras unidades, trabalho esse que envolveu um maior número de crianças e de professoras.

Ao passar por algumas dessas escolas, era comum ouvir professoras relatando que não sabiam contar histórias a não ser por meio da leitura de um livro, que tinham vergonha de se expor ou que não se achavam criativas e, por isso, pouco exploravam a dramatização ou outras formas de contar histórias para as crianças.

Diante dessas colocações e das experiências artísticas que me constituem, comecei a desenhar o meu projeto de pesquisa, buscando compreender as contribuições da minha prática com dramatização de histórias no processo educativo das crianças com as quais trabalho. Levantei inicialmente algumas perguntas desafiadoras para o debate: Qual é o lugar da experiência artística dentro do contexto institucional da Educação Infantil? Quais narrativas tem habitado o imaginário infantil? Quais histórias/narrativas que as crianças contam e quais elas gostam de ouvir? Qual é a sua fonte de contato com as histórias? Como tem sido proposto para as crianças a sua interação com as histórias? Quais os papéis que a criança experimenta ao (re)contar uma história? Como se dá a questão da autoria? E como direcionar e instigar

a dramatização, e deste modo, uma experiência mais sensível, artística, partindo de suas próprias histórias?

Discutindo as narrativas e dramatizações das crianças, pretendo apontar para a importância da arte e da vivência corporal no contexto da Educação Infantil, contrapondo um modelo institucional escolarizante, o qual tem revelado-se durante minha trajetória profissional como uma organização da vivência infantil apartada de experiências corporais, sensíveis e estéticas.

Traduzindo numa única pergunta, busco discutir quais as contribuições que a dramatização, por meio das histórias, pode trazer para as crianças de 03 a 06 anos⁴.

Tomando como base algumas práticas registradas e documentadas no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da rede municipal de Campinas, desenvolvidas por mim e por outra professora, as quais envolvem histórias contadas pelas crianças, busco demonstrar a capacidade de representação e criação a partir de vivências que transitam entre os movimentos corporais e a contação de histórias.

A experiência corporal e estética a qual reclamo para a Educação Infantil, será observada por meio das narrativas e das dramatizações, categorias de análise da prática educativa nesta pesquisa. A relação entre as categorias também é alvo das discussões desenvolvidas.

Segundo Foucault (2009), a escola é tradicionalmente estabelecida e entendida como uma das principais instituições disciplinares, responsável, portanto, pela produção uniforme de corpos “dóceis e disciplinados”, supostamente (grifo meu) indispensáveis para a instauração de novas relações sociais (FOUCAULT, 2009).

A problematização que aqui proponho tem como finalidade andar na contramão desse sistema e pretende servir como estímulo, reflexão e objeto de discussões para professoras que trabalham com a educação, além de motivar a desconstrução, por

⁴ A Lei 11274/6 altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. A partir do ano 2010, as crianças que completam 6 anos de idade até o dia 31/3 do ano letivo, são matriculadas no Ensino Fundamental. Aquelas que completam 6 anos a partir de 01/04 permanecem na Educação Infantil. Por esta razão, me refiro, nessa pesquisa, às crianças até os 6 anos em função daquelas completam essa idade a partir do mês de abril do ano letivo.

meio da arte, desse modelo rígido e engessado de escolarização do corpo da criança nesta fase, desconstrução essa “pautada numa tensão entre a regra e a transgressão”, ressaltando sua relevância (STRAZZACAPPA, 2008, p. 80).

As crianças da Educação Infantil vivem intensamente, nessa fase, o faz de conta e isso deve ser explorado de maneira a enriquecer e a desenvolver suas qualidades pessoais. Nesse pressuposto, esse trabalho justifica-se pela necessidade do reconhecimento da importância da dramatização enquanto a arte de se contar histórias através do corpo e de se promover um contato genuíno das crianças com essa arte, diferente do “teatrinho” que acontece, na maioria das vezes, somente em função das datas comemorativas, tornando-se algo ensaiado e cansativo tanto para as crianças quanto para as professoras.

Além disso, justifica-se também pela carência de pesquisas nessa linha, especificamente no âmbito da Educação Infantil, enfocando a dramatização, a qual é diferente do “teatrinho” mencionado anteriormente, como uma prática que visa criar, no meio do jogo dramático, situações a partir das quais as crianças vão narrando e construindo suas histórias utilizando-se da expressão corporal para tal.

A partir de um levantamento bibliográfico realizado com a minha orientadora de pesquisa, constatamos que existem poucos estudos no Brasil sobre a dramatização com crianças pequenas. As bibliografias, na maioria, são voltadas para a produção gráfica da criança, para as artes plásticas, ou tratam da contação de histórias. Os estudos são referentes às pessoas que pesquisam teatro para criança, teatro feito para criança, ou teatro feito por criança contando com o pressuposto de uma apresentação, de um público, um cenário e figurino. Tais estudos diferem da proposta desta pesquisa que visa a dramatização das crianças. Ao não fazer teatro com crianças e optar pela dramatização, encontro-me no entrelugar: aquele que não é o delimitado pelo campo teatral da arte ao mesmo tempo que a dramatização traz elementos dessa linguagem.

Essa pesquisa é pautada na concepção histórico-cultural abordada por Vygotsky (1991) que apresenta a criança como sendo um ser social, inserida em uma cultura que se constitui nas relações de alteridade.

Um outro aporte teórico é o referencial da Pedagogia da Infância que, conforme Sayão (2008), Prado (1998) e Gobbi (1997), apresenta as crianças como protagonistas, donas da cena e portadoras de vozes e ouvidos, vistas como aquelas que produzem história e constroem cultura, sendo necessário assegurar seus direitos de serem crianças.

Para sustentar as definições de narrativa e dramatização, dialogo com Santos (2002), Slade (1978), Koudela (1992) e Machado (2004).

O material aqui exposto apresenta os dados e análises da pesquisa em quatro capítulos, com o objetivo de descrever os caminhos percorridos por mim durante o processo investigativo.

No capítulo 1, intitulado “*No Reino (Des) encantado da Educação Infantil*”, procuro discorrer sobre o campo da Educação Infantil, lugar de onde falo e onde os dados foram coletados. Contextualizo e me aprofundo no debate sobre as formas e organização dos tempos e espaços institucionais que escolariza o corpo da criança da Educação Infantil. Também demonstro aqui o Processo Metodológico e os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados empíricos.

O capítulo 2, “*Encantando-se Pelas Trilhas das Narrativas*”, traz a definição das narrativas, dos contos populares e do lugar que ocupam hoje na sociedade e ressalta a importância das professoras conhecerem as histórias de seu patrimônio cultural para contarem para seus alunos. Ainda no mesmo capítulo, faz-se, dentro de uma discussão teórica, a análise dos dados coletados por meio da contação das histórias pelas crianças, demonstrando que por meio de um movimento dialético entre memória, fantasia e realidade, a criança estabelece uma rica relação de associações reais e fantasiosas, impulsionando seu potencial criativo inventando ou re(contando) uma história, necessitando de atenção da professora para saber quando, como e se é o momento de intervir.

No capítulo 3, “*A Dramatização Nas Asas do Imaginário Infantil*”, falo da importância da dramatização e das narrativas na vida e no imaginário infantil, o que

estou chamando de dramatização e de jogos dramáticos. A partir da seleção de dois episódios significativos vividos no cotidiano, discuto a possibilidade de desenvolvermos práticas educativas em que as crianças possam interagir com a arte e com situações imaginárias. Nesse sentido busco apontar para a importante tarefa da escola em apresentar o teatro para as crianças, discutindo com Desgranges (2003) que o gosto e a intimidade são aprendidos.

Finalmente, teço as *Considerações Finais*, recuperando perguntas iniciais e levantando tantas outras que foram se descortinando durante a tessitura dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1 - NO REINO (DES) ENCANTADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*A ciência pode classificar e nomear
os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
(Barros, 1996, p. 53)*

O lugar de onde eu falo é a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vista hoje como uma instituição educativa para crianças de 0 a 6 anos. Também fazem parte da Educação Básica o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Brasil, as reivindicações por creche pelas mães trabalhadoras intensificaram-se por volta do ano de 1975, principalmente nos grandes centros urbanos. Em Campinas, a criação de creches foi realizada por instituições beneficentes, as quais eram subordinadas aos órgãos de saúde pública e conveniadas com órgãos da área do bem-estar social. Este contexto acentua a ideia de creche como meio de assistência à criança carente. Kuhlmann Junior (2000, p. 489) destaca que, nesse plano emergencial “...nem se pensava na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre “pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado...”

Com a Constituição de 1988, o atendimento às crianças pela Educação Infantil, foi reconhecido como direito social da criança, sendo inserido na Secretaria da Educação. Diante dessas transformações sociais, surgiu a necessidade da construção de um currículo para o trabalho pedagógico com essas crianças pequenas, sujeitos de direitos e, conseqüentemente, necessidade, da contratação de professoras para a dada faixa etária, bem como investimentos em sua formação, de maneira que as práticas desenvolvidas neste espaço fossem modificadas.

Agora, era preciso compreender ou desvelar os jeitos de ser criança e viver a infância, com o intuito de potencializar a autonomia, a participação e os relacionamentos entre as crianças e entre crianças e adultos.

De acordo com Mello (2007), ao longo de quase toda a história humana, as crianças pequenas que tinham o encontro com a cultura em seus lares, por meio de

seus familiares, em seus quintais e na rua, com outras crianças, nos últimos 30 anos, passaram a frequentar as creches e pré-escolas e a viver a infância de forma coletiva e sob o olhar do adulto. Assim, as socializações deixaram de estar ancoradas somente na família e passaram a ser vivenciadas numa “rede de socializações plurais” (BARBOSA, 2007).

Por tudo isso, os saberes sobre a criança criada e educada coletivamente são novos. Esses saberes orientam um novo olhar dos adultos às crianças pequenas e esse novo olhar gera novos saberes e novas práticas na Educação Infantil (MELLO, 2007, p.2).

A partir da mudança conceitual e social do lugar da criança e de sua produção cultural, torna-se função da creche/Educação Infantil organizar esse espaço de socialização de adultos/crianças e crianças/crianças e criar neste novo campo em construção, novas práticas pedagógicas, sob uma nova perspectiva teórica, valorizando a criança como produtora de cultura.

Desde o princípio da minha carreira como professora deste segmento, a questão da escolarização da criança pequena me incomodava consideravelmente, visto que a atenção do trabalho de muitas professoras estava voltada para o aprendizado da escrita e da grafia, de maneira a preparar essa criança para o Ensino Fundamental, preparo esse que implicava em um corpo parado e sentado na maior parte do tempo e desrespeitava o “tempo do ser criança” (MELLO, 2007, p.2).

Segundo Kramer (2003), a escolarização na Educação Infantil pressupõe uma concepção de criança e de educação que valoriza a preparação da criança para o Ensino Fundamental, visando “compensar” as deficiências culturais, econômicas e sociais das classes menos favorecidas e privilegia a escrita de letras, frases e números, de modo que a criança, desde a Educação Infantil, assuma uma postura de um corpo sentado.

Nesta concepção, um corpo adequado e adestrado é mais aceito socialmente, pois é aquele “que se concentra mais”, que é mais ouvido, tido como mais obediente e

a criança que não se enquadra nessa ideia é considerada desobediente, por manifestar-se de maneira contrária ao que o adulto espera, ao adultocentrismo⁵.

O fato das crianças terem contato com a cultura letrada, e isto acontece desde o nascimento, não as impede de viverem intensamente o seu corpo e esse contato também não pressupõe a escolarização e, sim, as formas de ser e de estar do corpo dessas crianças no interior da instituição.

Neste sentido, concordo com Britto (2007, p. 20) quando afirma que:

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras e, sim, o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

As crianças nos mostram o tempo todo que são inteiras no mundo e que não possuem a cabeça separada do corpo e a expressão de sua inteireza se dá em todas as práticas sociais, dentre elas, os processos de escolarização. No entanto, o que muitas vezes acaba prevalecendo nas práticas construídas na escola é que:

a construção da escrita apaga outras capacidades expressivas da criança - cada vez mais precocemente - que, ao aprender a ler e escrever deixa de desenhar, pintar, dançar, ouvir e produzir música e teatro. Nos esquecemos que a escrita não é a única, mas uma das linguagens de crianças e adultos (GOBBI, 2007, p.34).

Já o campo da “Pedagogia da Infância”, toma como referencial a concepção de criança como um ser social, histórico e cultural, um sujeito ativo e produtor de conhecimento, sendo portando, capaz de criar por meio de seu corpo e das múltiplas linguagens. Este campo foi criado pela necessidade de olhar a criança pequena sob um outro prisma, em função das mudanças históricas, sociais e políticas ocorridas no Brasil e no mundo.

⁵ O termo adultocentrismo refere-se a um modelo em que o adulto é o centro, colocando-se numa relação de poder sobre a criança. E tudo passa a ser visto e sentido segundo a sua ótica (ROSEMBERG, 1976, p. 1470).

Dessa forma, as instituições que valorizam essa cultura da infância, buscam organizar e flexibilizar seus tempos e espaços a fim de propiciar diversificadas experiências estéticas, poéticas e corporais para suas crianças.

Acreditando nesta concepção em que as crianças são vistas como sujeitos da cultura, meu trabalho no Sistema Municipal de Educação (SME) de Campinas, iniciado em 2000, era repleto de criações, brincadeiras e invenções e a escola toda se via contagiada com as apresentações teatrais realizadas para, com ou pelas crianças. Movimentos corporais, desenhos e cartazes elaborados pelas crianças coloriam os espaços da EMEI, tornando aquele local cada vez mais desafiador para as crianças e para mim, à medida em que a capacidade criadora dos pequenos se revelava por meio das diferentes atividades propostas.

No entanto, era comum ouvir das professoras que trabalhavam ali há alguns anos, que minhas iniciativas se deviam ao entusiasmo de uma professora em início de carreira e que isso, com o tempo, seria abatido pelo cansaço que, fatalmente, me alcançaria.

Um dos desafios que se mostra para uma proposta desta natureza, ou seja, uma proposta que toma a criança como centro do processo é o de colocar-se no ponto de vista das crianças. Isso requer uma capacidade madura de “descentrar-se” para refazer-se criança; mas também implica no risco de se permanecer adulto sem pensar que a criança é diferente de nós, segundo Becchi e Bondioli (2003).

Como professora iniciante, eu estava encantada com as possibilidades em que o brincar, o fazer de conta e o imaginar se davam livre e prazerosamente tanto para as crianças, quanto para mim e com a possibilidade de ocupar os espaços da escola com as produções e a marca das crianças, envolvendo o corpo todo. A princípio, foi desafiador fazer este deslocamento de olhar sob o ponto de vista da criança, até porque, no interior da instituição as negociações com outras profissionais com as quais dividimos o espaço educativo, são inerentes em função da rotina, dos horários estabelecidos, da divisão das salas com os outros períodos, do parque, ou seja, da escola como um todo.

O campo teórico da Pedagogia da Infância⁶ sugere que as professoras tenham um planejamento que garanta tempo, espaço e materiais diversos, que possibilitem a criança criar e obter novas experiências. Nesta linha de pensamento buscava construir um espaço com e para a criança, procurando conhecer suas preferências, motivações e gostos, planejando junto com elas o nosso dia, por meio de uma Pedagogia da Escuta, na qual as professoras devem estar atentas às falas, gestos e dúvidas dos pequenos para ajudá-los na construção de seu conhecimento.

No entanto, convivendo com a dinâmica estabelecida com o objetivo de preparar as crianças para o Ensino fundamental, faltava tempo livre para que elas pudessem experimentar, representar e construir conhecimento por meio da arte, sob uma intencionalidade formativa por parte das educadoras que estimulasse e provocasse novos desafios. E, por isso, muitas vezes, era preciso transgredir a dinâmica, o que implicava em discordar das outras opiniões no sentido até mesmo pedagógico, como, por exemplo, uma proposta em que envolva um trabalho compartilhado com as crianças ao invés das letras e números pendurados na sala.

Finco (2007, p. 96), ao estudar questões de gênero na Educação Infantil, constatou que no interior dessas instituições, busca-se produzir um corpo escolarizado possivelmente porque a brincadeira agita, desperta desejos, permite formas inovadoras e inesperadas de ser. Então, o que fazer com esses corpos cheios de energia que insistem em fazer movimento? Há um desconhecimento com o que se fazer com o corpo das crianças em movimento. O próprio espaço da pré-escola, organizado com mesas e cadeiras, não permite esse movimento. Por isso, a escola acaba reservando alguns lugares e horários para que a brincadeira ocorra.

Ao olhar para a Educação Infantil e me deparar com esse conjunto de práticas existentes num contexto que, em muitos casos, não vê a criança como um sujeito da cultura e a institucionaliza gradativamente para um mundo adulto, percebo que são necessários investimentos ainda maiores na formação das professoras deste segmento,

⁶ O pensador Loris Malaguzzi é o maior representante deste campo teórico. Dados sobre a vida e obra dele podem ser encontrados em FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

de maneira que a criança seja vista como ser humano que é, completo e inteiro, capaz de criar por meio do seu corpo.

Ao mencionar a formação das profissionais, não tenho a pretensão de acreditar que, a partir dela, todos os problemas no contexto da Educação Infantil serão resolvidos ou que haverá uma transformação imediata da visão de todas as professoras participantes. No entanto, acredito que a formação seja fundamental nesse processo de desvelamento de concepções, de reflexão da prática e da constituição do sujeito-professora de Educação Infantil.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), (BRASIL, 1998), destaca, no artigo 29, o desenvolvimento integral da criança, conforme se segue:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A capacitação das professoras da Educação Infantil passou a ser uma exigência legal a partir de 1996, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme artigo 62, exige nível superior para a atuação das professoras da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.39).

A prefeitura Municipal de Campinas tem um centro de formação de professores, o qual oferece cursos semestrais para todos os profissionais. Há, de fato, várias iniciativas da administração municipal em oferecer formação em diferentes níveis. Existe uma variedade de cursos bastante diferentes que são oferecidos, abordando concepções também diversas. No que se refere a Educação Infantil, a contradição se faz presente até mesmo na forma como as profissionais são contratadas com diferenças salariais, contratuais, hierárquicas e de formações entre professoras e monitoras, o que agrava a questão das concepções e da construção de um trabalho

mais conjunto e em parceria. Além disso, existem as pressões dentro do próprio sistema que espera que a Educação Infantil antecipe cada vez mais o modelo escolar do ensino fundamental e, conseqüentemente, o modelo escolarizante o qual já me referi anteriormente.

No contexto dessas grandes problemáticas que habitam o dia-a-dia da Educação Infantil, as quais estão longe de serem resolvidas, destaco a questão do modelo escolar como um fator delimitador da forma de atuar com as crianças considerando os preceitos da Pedagogia da Infância. Em outras palavras, mesmo havendo investimentos, percebo que o brincar e o fazer de conta, ainda são tidos, por muitas profissionais, como algo não sério e o tempo a ser gasto com estas atividades e as atividades destinadas à escrita e à preparação para o Ensino Fundamental, é dividido de maneira proporcional ao nível de seriedade de cada uma delas e, nesse contexto, essas últimas são consideradas mais “sérias”.

Vale ressaltar que nos termos da lei, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação veio garantir a presença da arte no trabalho com a Educação Básica e, recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE nº5 de 17 de Dezembro de 2009), mais especificamente, os artigos 6º inciso III e 9º inciso IX, recolocam o trabalho com arte como um elemento da proposta curricular obrigatória na Educação Infantil. No artigo 6º, o trabalho com a dimensão estética é concebido como um dos princípios fundantes do trabalho educativo:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009).

O artigo 6º da LDB trata de princípios estéticos e Vieira e Gozzi (2010, p. 102) apresentam o termo “aisthesis” que, no grego, define estética como conhecimento pelos sentidos, como um encantamento pela formação sensível à formação do mundo. Todos nós temos uma visão estética do mundo, a qual é influenciada por nossa realidade cultural, pelas crenças e valores éticos e morais.

Para a promoção de um trabalho que construa uma estética e cultura da infância, na visão de Vieira e Gozzi (2010), é importante que se considere a existência de um espaço desafiador, que ofereça oportunidades de aprendizagens e acesso aos materiais pelas crianças de modo que, ao serem ouvidas e consideradas suas sugestões para a composição da sala, se construa, com elas, uma identidade própria. É importante também priorizar, em todos os espaços físicos da instituição educativa, a presença da sensibilidade estética por meio de fotos das crianças, desenhos e criações diversificadas.

A legislação mencionada vem exigindo da Educação Infantil e das políticas públicas que as práticas educativas desenvolvidas, sejam voltadas tanto para o campo da arte, como para as diferentes linguagens.

Assim sendo, as experiências estéticas, com música, cinema, dança, teatro, poesia e literatura, conforme o artigo 9º, devem fazer parte das propostas pedagógicas na Educação Infantil, visto que as crianças, desde pequenas, já se encontram inseridas nesta instituição.

No entanto, essas práticas ainda têm sido usadas por muitos profissionais na escola com um caráter utilitário, pois a contação de histórias serve, na maioria das vezes, para acalmar a criança e as músicas temáticas funcionam nos momentos de lavar as mãos, na hora do lanche e de dormir; as danças e as peças teatrais aparecem nas apresentações de festas comemorativas e as artes visuais são utilizadas para confecção das decorações da escola, conforme observam Strazzacappa (2008) e Ferreira (2006).

Strazzacappa (2008, p. 91), afirma que professoras da rede pública possuem como atividade cultural mais comum assistir a filmes obtidos, principalmente, em vídeo locadoras. No que diz respeito às “ histórias bíblicas, mitologias, fábulas, lendas” e até

mesmo aos “contos de fadas”, o repertório dessas professoras está cada vez mais restrito, e desconhecem “...seu patrimônio cultural (local, regional e ou mundial), suas tradições orais...” Assim, faço meu o questionamento da autora: Como exigir que as professoras ampliem seu referencial artístico diante de tanta limitação?

Na esteira dessa lógica, é preciso que as redes públicas invistam, de maneira mais efetiva, na formação das professoras da Educação Infantil e das séries iniciais, por meio de cursos que possibilitem sua experiência estética, vivência corporal e sensível e também um contato com o campo teórico da arte enquanto conhecimento, a fim de que possam transformar suas práticas pedagógicas, criando no espaço educativo, um ambiente que seja da criança e para a criança, como sugere Fernandes (2000, p. 75):

a escola tem que se apresentar como um convite ao desejo da criança(...) a vivência do espaço escolar deve ser uma possibilidade de experiência lúdica, criativa e prazerosa, tanto para as crianças, quanto para o professor.

Nesse sentido e observando a LDB com o objetivo de investir na formação continuada de seus profissionais da educação, a Prefeitura de Campinas vem estabelecendo, ao longo de sua história de formação, algumas parcerias com a Unicamp que possibilitaram o acesso desse público a uma capacitação de qualidade.

No período de março a dezembro de 2006, participei do curso “Arte e Educação” oferecido pela Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Campinas em parceria com a Unicamp e, dessa forma, descobri a disciplina “Educação, Corpo e Arte”, ministrada no curso de Pedagogia dessa Universidade, o que me motivou a retornar à graduação, agora como aluna ouvinte. Na proposta dessa disciplina pude, finalmente, contemplar a presença e a relevância da arte na formação do professor. O curso de “Arte e Educação”, sob a coordenação da professora Márcia Strazzacappa, foi ministrado por ela e por professores ligados ao grupo do Laboratório de Ensino de Arte da Faculdade de Educação da Unicamp (Laborarte).

Tanto na disciplina “Educação, Corpo e Arte”, quanto no curso de “Arte e Educação” eu pude experimentar vivências corporais e interagir com a linguagem teatral, os quais contribuíram para a reflexão e mudança em aspectos da minha prática

pedagógica, no sentido de envolver, ainda mais, as crianças em situações lúdicas e corporais. É também por essa razão que ressalto a importância de uma política de formação continuada, envolvida numa concepção que valoriza a criança e a infância.

Embora minha formação não esteja restrita somente às experiências da Educação Formal, pois minhas experiências com música, dança e teatro surgiram ainda na infância, conforme relatei na introdução deste trabalho, os cursos de formação que realizei, principalmente os em parceria com a universidade, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

A partir desse contato com a Universidade passei a coletar as falas, os gestos e a enriquecer as histórias trazidas pelas crianças em sua bagagem de vida, promovendo dinâmicas, brincadeiras, momentos livres e oferecendo-lhes materiais diversos, para estimular o processo criativo de maneira livre, usando o corpo todo, indo na contramão do padrão proposto pela instituição.

Tenho consciência de que nem todas as professoras tiveram contato com a arte no âmbito formal ou não formal e, por isso, priorizam outras propostas para a construção dos saberes das crianças da Educação Infantil. No entanto, devido a importância da arte e das múltiplas linguagens na formação dessas crianças, torna-se necessário repensar a formação profissional dessas professoras, pois, muitas vezes, a carência dessas experiências em áreas expressivas, acarreta em práticas pedagógicas equivocadas junto à essas crianças. Como afirmam Vieira e Gozzi (2010, p. 115):

a Educação Infantil é um espaço privilegiado para desenvolver a sensibilidade. Através de diferentes propostas, as crianças poderão criar novos mundos, daí a importância da mediação lúdica e simbólica presente nos planejamentos dos professores. Em um momento crucial para a Educação Infantil, no qual se busca o aprimoramento da qualidade de Projetos Educacionais, a estética como marca da cultura, torna-se um elemento fundamental da gestão pensado para as crianças pequenas.

Ao intitular este capítulo como “ *Reino (Des) encantado da Educação Infantil* ”, busquei aqui apresentar grandes embates que compõem o cenário no qual atuo e onde estão situadas as práticas que documentei e que serão alvo das análises nos próximos

capítulos. Este é um cenário contraditório, conflituoso, divergente e também cheio de oportunidades criativas com seus personagens, crianças e adultos.

Existem encantos e desencantos neste “reino” e, em cada canto, no interior de quatro cantos, são muitas as possibilidades de vivências com a arte, de maneira a tirar a criança do canto e colocá-la no centro, como sujeito que produz cultura e constrói sua história. Ao contrário disso, quando se insiste em deixar a criança no canto, ou simplesmente mantê-la sentada e parada, na maior parte do tempo em que está na instituição, corre-se o risco de inibir, de maneira destrutiva, sua capacidade de se expressar por meio do corpo e da arte.

É preciso destacar ainda que, embora tenha levantado a questão da formação profissional como elemento essencial para uma prática educativa de qualidade, este não será o foco da presente pesquisa. No entanto, dialogar sobre esse assunto revelou-se necessário uma vez que, para mim, tais experiências foram imprescindíveis para a constituição do meu ser professora.

Por tratar-se de uma rememoração e resignificação de minha experiência de vida, bem como da minha trajetória formativa é que recupero aqui meu objeto de estudo, o qual visa identificar e compreender as contribuições que as narrativas e dramatizações trazem para a formação das crianças de 3 a 6 anos.

Escolhi estas duas categorias da arte, que ora se misturam e ora se definem, a partir das minhas vivências e experiências com criação e dramatização de narrativas de títulos previamente conhecidos pelas crianças, ou ainda, de suas próprias histórias.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: O PROCESSO METODOLÓGICO

Estudar e pesquisar sobre a infância não é tarefa simples por se tratar de um campo de pesquisa novo e, portanto, em construção, sujeito a controvérsias e ambiguidades (DEMARTINI, 2011).

No Brasil, é recente o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que levem o adulto a conhecer e a indagar sobre o que as crianças pensam, considerando-as como informantes capazes de falar sobre si (MARTINS FILHO, 2011).

Em um primeiro momento, pensei em como seria possível captar o olhar, os gestos e as falas das próprias crianças nessa pesquisa, pois, segundo Demartini (2011), é importante a participação das crianças como “sujeitos ativos no processo de pesquisa e suas contribuições devem ser discutidas.

Elegi como locus da pesquisa o CEMEI em que sou professora, pois no universo das muitas contribuições favoráveis ali encontradas, já existiam também o vínculo estabelecido na relação professor-pesquisador e criança e o privilégio de estar inserida neste contexto, enquanto professora-pesquisadora o que, em conjunto com a intenção de realizar o meu trabalho com a dramatização, possibilitava a participação diária das crianças com suas falas e gestos espontâneos.

No entanto, a posição de professora-pesquisadora exigiu, em muitos momentos, um distanciamento da rotina diária de trabalho, para que fosse possível olhar os registros realizados no campo de pesquisa de uma maneira não familiar, conforme aponta DaMatta (1981, p. 156)

O antropólogo tem que, num primeiro momento, fazer um esforço para transformar o exótico em familiar, para dar um sentido lógico e coerente às práticas que está observando. Da mesma forma, esta experiência habilita o antropólogo à exercitar a fórmula em sentido inverso, quando do retorno à sua própria sociedade, aprendendo a estranhar o familiar para melhor compreendê-lo.

As turmas de Educação Infantil de Campinas passaram a ser organizadas, desde 2003, em agrupamentos (I, II e III), de acordo com a idade das crianças. No CEMEI referido nessa pesquisa, haviam 10 salas de agrupamento III destinadas a crianças de 3 a 6 anos. Eu era professora de uma dessas classes.

As 10 professoras do agrupamento III foram informadas dos objetivos dessa pesquisa bem como questionadas a respeito do seu trabalho com contação de histórias e dramatização durante uma reunião de trabalho docente coletivo (TDC).

Das 10 professoras questionadas, 5 afirmaram contar histórias para as crianças semanalmente, por meio da leitura de livros de literatura infantil; 3 disseram realizar esta atividade de duas a três vezes na semana, também com o uso de livros e apenas 2 relataram ler livros todos os dias para as crianças.

Perguntei às professoras a respeito da existência ou não do trabalho com expressão corporal e da criação de histórias pelas crianças e apenas uma das professoras do grupo relatou sua experiência de começar a contar uma história com apenas uma frase, deixando que as crianças criassem, coletivamente, o restante da mesma.

Nessa mesma reunião de TDC, houve também uma discussão a respeito do uso da dramatização e 9 das professoras afirmaram ter dificuldades com a linguagem teatral.

Segundo elas, o desenvolvimento dessa atividade requer ensaios e confecção de figurinos, o que gera uma desorganização do ambiente e por essa razão, esse tipo de trabalho é feito somente em datas comemorativas e em caso de exigência da diretoria.

A escolha da população para essa pesquisa foi baseada nas informações colhidas na reunião e envolveu 60 crianças, sendo 30 da minha sala, do período da manhã, devido a existência prévia do trabalho com a dramatização de histórias, e 30 de outro agrupamento III, do período da tarde, cuja professora, Jerusa, afirmou realizar um trabalho com a criação coletiva de histórias pelas crianças (a professora apresentava o começo da história e as crianças desenvolviam o restante). Por questões éticas os nomes das crianças e da professora pesquisada são fictícios.

Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como filmagem, fotografias, conversa informal com dez professoras do agrupamento III e com as crianças. Escolhi a filmagem por ser um instrumento importante no processo da coleta de dados, que

permite registrar gestos, olhares, expressões e reações das crianças, ou seja, dados que não verbais ou que pudessem passar despercebidos no momento da pesquisa de campo, a fim de possibilitar uma análise mais minuciosa das situações em que as narrativas e a dramatização estiveram presentes.

Acerca dos registros fotográficos, Kramer (2002, p. 52), argumenta que:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

Um outro instrumento utilizado foi o registro em Diário de Campo, no qual foram relatadas e transcritas as observações referentes às falas das professoras e aos movimentos, às criações e às falas das crianças quando de suas histórias inventadas, histórias que conhecem e as que mais gostam, evidenciando-se também os momentos em que a dramatização esteve presente.

A primeira filmagem apresenta as crianças citando os títulos de suas histórias mais conhecidas e os de sua preferência, vivência-atividade-conversa essa cujo objetivo foi enriquecer e ampliar seus conhecimentos com outras versões dessas histórias e, até mesmo, com outras histórias trazidas ou criadas em conjunto com elas, para, a partir disso, incentivar um trabalho de expressão corporal e dramatização.

Graças à filmagem e às fotografias, pude rever, várias vezes, a mesma cena ou imagem e, assim sendo, foi possível perceber os pontos positivos e negativos tanto da minha intervenção nos momentos de contação de histórias e das dramatizações, bem como dos demais sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Além disso, pude captar algumas falas e gestos das crianças que teriam sido perdidos, não fosse por meio desses instrumentos.

Em um primeiro momento, as crianças se mostraram inibidas diante da câmera, mas rapidamente se acostumaram e algumas, inclusive, pediram para serem filmadas e/ou fotografadas.

É importante salientar que, para o uso das imagens das crianças, foi obtido um termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis no primeiro dia do ano letivo e, nessa mesma ocasião, foi explicado o objetivo da pesquisa a ser realizada.

Esse documento foi, então, assinado pelos mesmos, autorizando o uso das imagens de seus filhos, tanto para fins pedagógicos quanto acadêmicos. Os pais que não estiveram presentes neste dia, tomaram conhecimento da pesquisa por meio de uma mensagem escrita no caderno de recados que as crianças levam para casa e também em conversas posteriores, durante as reuniões de TDI. Eu acredito que o fato de ser professora desta instituição e, portanto, já conhecida por parte dessa clientela, tenha contribuído para a aceitação dos pais e para a realização desta pesquisa com as crianças.

1.2 O LÓCUS DA PESQUISA

Na Prefeitura Municipal de Campinas, os serviços de atendimento às crianças de 0 a 6 anos estão divididos, desde os meados de 1989, em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Os CEMEIs atendem crianças de 0 a 3 anos ou de 0 a 6 anos, quando em integração com a EMEI e as EMEIs atendem as crianças de 3 a 6 anos somente.

O CEMEI referido nessa pesquisa está localizado em um bairro na periferia da região sul da cidade de Campinas. A maior parte das crianças desse CEMEI eram provenientes deste bairro que, apesar de relativamente novo, apresentava alguma infraestrutura. Uma outra parte das crianças vivia com suas famílias em condições bastante precárias, num bairro vizinho, constituído por ocupações de terra e com inúmeras deficiências de infraestrutura, muitas dessas famílias vieram de outros estados do Brasil com o objetivo de conseguir melhores condições de vida. Os estados que se destacaram foram Maranhão, Bahia, Pernambuco e Pará. Também teve uma minoria que imigrou do estado de Minas Gerais para Campinas.

No ano de 2010, elaborei um questionário, conforme anexo, para ser respondido pelos pais das crianças (30 questionários por sala), a fim de que eu pudesse conhecer

um pouco mais a realidade sócio econômica e cultural da clientela com a qual eu iria trabalhar e que apontasse a experiência das crianças com a leitura.

As profissões mais prevalentes entre os pais foram catadores e separadores de lixo em empresa de reciclagem, pedreiros, porteiros, caminhoneiros, operários, motoboys e ajudantes de serviços gerais. Desempregados e com trabalhos temporários também foi uma resposta comum. Observou-se um baixo índice de escolaridade entre os pais que, em sua maioria, não terminaram o Ensino Fundamental. Alguns concluíram o Ensino Médio e dentre estes, somente um está cursando o nível superior.

Entre as mães, as profissões mais relatadas foram vendedoras em lojas populares da cidade, cozinheiras e ajudantes de cozinha em restaurantes, faxineiras, diaristas, empregadas domésticas, cabeleireiras e catadoras e separadoras de lixo em empresa de reciclagem. Algumas também afirmaram estar desempregadas e outras, serem donas de casa. O nível de escolarização das mães mostrou-se um pouco superior ao dos pais, com um maior número de mães que concluíram tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Uma das mães está cursando faculdade e três possuem nível superior completo.

As principais opções de cultura e lazer observadas nas respostas dos questionários foram as festas da comunidade, tanto das instituições religiosas como as realizadas na escola. Houve pouca referência a cinema e nem uma a teatro.

Com relação à leitura de histórias em casa para as crianças, 12 pais afirmaram ler histórias da Bíblia para os filhos; 8 relataram ler gibis e histórias infantis diversas; 23 não leem histórias ou por não terem livros ou por falta de tempo e 17 não responderam essa questão.

Dentre as crianças cujos pais contavam histórias, a maioria citou Os Três Porquinhos, Branca de Neve e João e Maria como sendo suas histórias preferidas.

Demartini (2005, p. 11), ao falar sobre os princípios que devem reger as pesquisas na Educação infantil, enfatiza que é necessário levar em consideração que as crianças pertencem “a um determinado grupo social, quer dizer, à uma escola, à uma rua, crianças de um grupo de brincadeiras, de uma classe, etc”.

O questionário aplicado nessa pesquisa apontou algumas das condições socioeconômicas e culturais da comunidade onde se encontra o CEMEI, revelando que, no que se refere a lazer, as famílias pesquisadas, frequentam, em sua maioria, as festas da comunidade sejam elas religiosas ou não e não costumam frequentar eventos culturais como teatro e cinema. Com relação à leitura, vimos que alguns pais relataram que seus filhos e filhas conhecem histórias da Bíblia, porém poucos possuem outros livros de histórias em suas casas.

Penso que o conhecimento dessa realidade traz para a escola a responsabilidade de facilitar, estimular e oferecer atividades que contribuam para a expansão do universo cultural dos membros de sua comunidade, como levar as crianças ao teatro, circo e cinema. Também fica clara a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com as crianças em que as narrativas, dramatização e brincadeiras sejam vivenciadas na escola.

CAPÍTULO 2 - ENCANTANDO-SE PELA TRILHA DAS NARRATIVAS

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado correm as águas paralelas, solitárias e poderosas da memória e da imaginação popular.
(Cascardo, 2000, p.12)

O objetivo deste capítulo é analisar as narrativas e captar a importância que elas possuem na formação e no repertório da criança no contexto da Educação Infantil, de maneira a instigá-la a contar suas histórias, sejam elas conhecidas, inventadas e ou vivenciadas, problematizando a vivência das professoras com as histórias e a criação das histórias no mundo contemporâneo.

Além disso, nesse capítulo apresento a relação existente entre a narrativa e a dramatização nos entrelugares da Educação Infantil, bem como a relação destas com a estética e com as histórias, os narradores e ouvintes, personagens estes que compõem um cenário por meio de atos, gestos, emoções, sentimentos, imagens, olhares e palavras. De acordo com Azevedo (2006, p. 185):

Narramos nossas experiências cotidianas, nosso dia no trabalho, fatos acontecidos, lembranças, sonhos, projetos e desejos. Narramos, mesmo de forma solitária, em pensamento, para nós mesmos, episódios acontecidos que de alguma forma não ficaram claros. Para além de um recurso literário, a narrativa pode ser considerada um dos procedimentos através dos quais tornamos a vida e o mundo interpretáveis.

Apesar dos contos infantis me serem familiares desde a infância, foi a partir do meu ingresso no Projeto Biblioteca da Prefeitura Municipal de Campinas, que tive um desejo mais profundo de conhecer a maioria, senão todos, os livros existentes naquele espaço e para além dele, a fim de que eu pudesse enriquecer o meu trabalho com a contação de histórias e dramatização junto às crianças.

Penso que não há nada mais gratificante para a professora contadora de histórias, após dizer: “*E foram felizes para sempre*”, escutar de suas crianças o pedido para que lhes contem a história outra vez, pois isso mostra que estavam imaginando, viajando e vivenciando de maneira singular a história narrada. Assim, é fundamental que as

professoras da Educação Infantil contam histórias diariamente para as crianças, levando-as para esse mundo do “Era uma vez” (MACHADO, 2004).

Na escola, cabe à professora e monitora, o papel de contar histórias para as crianças e, para que o ouvinte possa compreender a história e construir suas imagens, o contador precisa partir de uma intenção, sentir a história, enxergar com detalhes e cores as cenas da história enquanto narra e ter o domínio do texto. A história deve ser prazerosa tanto para as crianças quanto para a narradora.

Quando essa mágica do prazer acontece, a professora-contadora acessa, ao contar histórias, suas próprias lembranças, as quais dão vida às palavras, tocando e transformando quem ouve. E, de acordo com Machado (2004, p. 23-24).

Quando ouvimos um conto - adultos ou crianças - temos uma experiência singular, única, que particulariza cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. (...) este “lá” para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem.

Na verdade, transforma não só quem ouve, mas também aquele que conta, à medida que se envolve na história, porque todos somos transportados para “lá”, para o mundo da imaginação, um mundo em que é possível vivermos em florestas encantadas, entrarmos numa casa feita das mais deliciosas guloseimas, sermos príncipes, princesas, grilos que falam, gatos que usam botas, lobos que se vestem de vovó, heróis que defendem os que amam, e, até mesmo, nos transformarmos em sereias.

A narrativa e a dramatização estão relacionadas diretamente e são vivenciadas nos entrelugares da Educação Infantil o tempo todo e nos seus mais diversificados espaços, pois as crianças fantasiam, fazem de conta, criam suas histórias, dramatizam, dando asas à imaginação. Segundo Lopes (1989), “não há atriz mais pura que a menina que brinca com a boneca. Por um lado ela sabe que o objeto do qual finge ser a mamãezinha não é de carne e osso, mas por outro lado ela acredita, ou pelo menos, finge acreditar nisso.”

Segundo Vygotsky (1987), o brincar é mais uma lembrança do real do que fruto da imaginação da criança, ou seja, diz respeito à memória de suas experiências. Quando

a criança vive de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem, ela é capaz de estabelecer relações cognitivas com as experiências vividas e relacioná-las às demais produções culturais ou simbólicas, pois quanto mais experiências a criança vivenciar, mais ela irá construir conhecimento.

Assim “... a experiência se apoia na fantasia, então, quanto mais experiências tiver a criança, maior será sua capacidade imaginativa e criadora” Vygotsky (1987, p. 2).

No ano de 2008, antes de inaugurar o CEMEI, eu já trabalhava com a mesma comunidade, no entanto tínhamos no bairro apenas uma EMEI pequena com uma sala de Educação Infantil e duas salas de Educação Fundamental, sendo a sala somente da minha turma. Então, todo mês eu combinava com os aniversariantes qual seria o tema da nossa festa e como eles iriam se vestir e como enfeitaríamos a nossa sala. Geralmente, as crianças criavam ou escolhiam suas roupas, pois sempre garanti a disponibilidade de muitos acessórios e fantasias, que ficavam expostos em um canto da sala. Porém quando Michele resolveu caminhar em sua trilha do faz de conta, fizemos uma festa de criação de histórias com as sereias. Se vestir de sereia era o sonho de Michele, então pedi à uma monitora que era costureira, para fazer as caudas e depois do aniversário, todas as meninas da sala quiseram experimentar a fantasia. Foi assim que surgiu o “Aniversário das Sereias”.



Foto 1 – Aniversário das Sereias

Michele ficou encantada com a sua transformação em sereia e igualmente as demais crianças que tocavam sua cauda dizendo que ela parecia uma sereia de verdade. Posteriormente brincamos de roda usando o seguinte verso da canção: Sereia

*Morava na areia, sereia
Me mudei para o sertão, sereia
Aprendi a namorar, sereia
Com um aperto de mão, Oh sereia!*

Ao circular por diversas escolas da Prefeitura de Campinas, pude observar que muitas professoras se descrevem como tímidas, não criativas e afirmam não saberem contar histórias. Machado (2004) salienta que existem pessoas que podem até possuir mais facilidade para contar histórias do que outras, porém, o “dom” de contar histórias está na prática constante desse exercício, em um aprimoramento contínuo de possibilidades internas de se ver o mundo de outras formas e conclui dizendo que a preparação é acessível a todos.

Em sua obra *Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias*, a autora traz algumas sugestões para que professoras atraiam as crianças para o conto,

sem a exigência de uma atenção forçada, sem a necessidade de pedir que as crianças façam silêncio para ouvir a história ou que se cantem músicas neste sentido. Isto porque a contação de histórias “trata-se de um convite que atrai a audiência pela proposição do mistério. A atenção vem aos poucos, conquistada pelo desenrolar da história e da arte de narrá-la” (MACHADO, 2004, p. 79).

A professora-contadora pode até anunciar o que está por vir por meio de algumas estratégias como cantar, tocar um sino, apagar a luz, olhar nos olhos das crianças, colocar uma capa nos ombros, ou seja, com ações que se distinguem da vida cotidiana, com a intenção de um convite para uma experiência maravilhosa.

Para que este envolvimento aconteça, segundo Machado (2004), é necessário que a professora conheça a história, podendo a mesma ser lida ou contada. É importante ler para apresentar o livro, mostrar as imagens que ilustram o texto e valorizar a ação da leitura, apresentando construção das frases do texto popular, do texto do autor. Igualmente é relevante contar a história sem o livro, para explorar recursos externos da narração, experimentar uma qualidade diferente de relação com a audiência, olhando nos olhos, bem como para experimentar improvisar sem texto decorado, mas observando a sequência narrativa da história.

Parece complexa a preparação da professora para envolver as crianças neste seu convite rumo a trilha encantada das narrativas, mas a sua preparação é importante para surpreendê-las com situações variadas. Existem contadores que somente com o recurso da voz, do gesto e do olhar, levam seus ouvintes para um mundo mágico criado imaginariamente à maneira individual de cada um.

A intenção aqui não é a de trazer fórmulas para que as professoras da Educação infantil envolvam as crianças neste mundo imaginário das narrativas, mas sim, apontar a importância que essa arte de contar histórias tem para a formação da criança, pois “uma boa história bem contada provoca o imaginário de quem a ouve” (ZURK, 2008, p. 119).

É ouvindo histórias inspiradas na literatura ou na experiência vivida e ouvindo as suas próprias histórias que as crianças aprendem, desde muito cedo, a tecerem

narrativamente suas experiências, e ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais.

Almeida (2001) acredita que a maior de todas as contribuições das artes na Educação Infantil e básica seja o passar da criança por uma experiência estética e, através dessa passagem, aprenda que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo.

Mas será que é possível encontrar a estética na arte de narrar histórias?

Zurk (2008, p. 126), ousadamente afirma que é possível sim, encontrar a estética “ao pé do ouvido”. Encontra-se também no olhar apreensivo e imerso em expectativas desveladas a cada palavra, a cada sentença, a cada imagem que se forma. A tensão da arte narrativa reside na estética do conto... na relação história-narrador-ouvintes. Esses se compõem por atos, gestos, emoções, imagens, olhares, pensamentos, anseios e palavras.

A arte é um bem cultural e cabe à escola socializar os bens culturais, trazendo para as crianças as riquezas desse patrimônio, visto que o conhecimento do passado contribui para a construção da nossa identidade, diferentemente do conhecimento trazido pela mídia (MACHADO, 2004). É o entendimento dessa relação estética, ética e social que deve fazer parte da compreensão da professora que se propõe a contar no espaço Infantil.

Nas palavras de Honorato (2008, p. 117)

Os espaços da narrativa acabam por se constituir também como espaços de interação dialética, que pressupõem o entrecruzamento de valores sociais, econômicos, de raça, de gênero, e que provocam conflitos que passam a ser responsáveis pela transformação social. Transformação esta que amplia olhares, que sensibiliza e desperta.

Esta pesquisa não tem a pretensão de formar atores mirins ou pequenos contadores de histórias e sim, buscar ampliar o conhecimento com relação às histórias e contos pertencentes ao nosso patrimônio cultural e possibilitar experiências estéticas

das crianças por meio da arte, das narrativas, das dramatizações, tornando-as indivíduos ainda mais criativos e dinâmicos, inseridos no contexto da sociedade.

Para estimular a ampliação do repertório das crianças, busquei nos contos populares outras versões além daquelas compartilhadas na roda de conversa.

2.1 O CONTO POPULAR

"- São as minha memórias, dona Benta?

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.

- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...]"

(Monteiro Lobato, 1950, p. 129)

O conto popular também conhecido como conto tradicional, é um texto narrativo, rico em temas polêmicos, geralmente curto, enriquecido pela imaginação e herança popular, contado de boca em boca (Cascardo, 2002). Entre eles, estão os contos de fadas, os de assombração, os de encantamento, os causos, os contos de animais e outros. Porém, nenhuma pessoa é dona dos contos populares e cada povo e cada geração contam-nos a sua maneira, às vezes corrigindo e acrescentando um ou outro detalhe no enredo. Daí o provérbio “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Machado (2004, p. 15) afirma que:

Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas; partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos.

Os contos populares e outros gêneros da narrativa perpetuaram-se por meio da comunicação oral dos narradores de histórias, sofrendo as transformações de cada época. Essa forma de comunicação boca a boca promoveu o acúmulo de conhecimentos de muitas gerações, demonstrando que a arte de contar histórias existe como uma das mais antigas da humanidade. No entanto, há uma decadência da arte de narrar na modernidade, a qual encontra-se, segundo Benjamin (1987), em extinção. Para ele,

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Recordo-me que, quando era criança, todas as noites ficávamos, meus dois irmãos e eu e mais algumas crianças da vizinhança, sentados na calçada ouvindo minha avó contar os “causos” e histórias que ela ouvira na sua infância, no tempo em que morava na roça. Interessante que, a maioria das histórias, era sobre assombrações, fantasmas e lendas folclóricas e, mesmo diante de muito medo que essas histórias nos causava, no outro dia estávamos ali, curiosos e ansiosos para ouvi-la novamente.

Na modernidade, as pessoas não costumam se sentar, conversar e contar suas histórias, como faziam os narradores em suas antigas oficinas, ou como fazia minha avó. As famílias se reúnem rara e meramente para compartilhar suas vivências. É comum vermos nas famílias a substituição de um diálogo enriquecedor e duradouro por uma “reunião” em frente da televisão ou, então, cada membro com seu computador, conectado na internet.

Segundo Machado (2004, p. 33), esse distanciamento das famílias dificulta a atividade de contar histórias, a qual constitui-se numa “experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível”.

A necessidade desenfreada de informações e a falta de tempo das pessoas não permite que homens e mulheres deixem suas marcas na história. Machado (2004, p. 15) acredita que, mesmo nesse caos contemporâneo de empobrecimento dos narradores de

histórias, a “imaginação criadora pode operar como a possibilidade para um mundo melhor”.

De acordo com Rocha (2010), temos hoje os contadores de histórias urbanos, os quais são artistas, performers, professores, músicos que contam suas histórias por todo o Brasil e pelo mundo. Essa volta dos contadores vem seguida de uma outra roupagem, figurinos e sonoplastia.

Também na escola, temos as crianças que contam as histórias que conhecem e também aquelas que, a partir de suas experiências com as narrativas, criam algo novo, criam suas próprias histórias. É o que mostrarei no próximo tópico.

2.1.2 - ERA UMA VEZ... HISTÓRIAS QUE AS CRIANÇAS CONTAM

*Crescendo com histórias, a imaginação flui,
o sonho é permitido
mesmo com os olhos abertos.
(Mantovani, 2006, p. 148)*

Nesses treze anos de trabalho com crianças pequenas, experimentei desse rico processo de encenação por meio de histórias contadas por mim ou criadas de forma coletiva ou individual pelas próprias crianças, nos momentos das rodas de conversas ou de brincadeiras de faz de conta, que as levavam a vivências corporais e teatrais, além de contribuírem para a construção de uma consciência estética e aprendizagem.

Percebi que, mais do que apresentar a arte para a criança pequena e para além de aprender diferentes técnicas, era necessário um espaço de liberdade em que a criança pudesse mostrar sua visão pessoal a respeito de um tema e a expressasse por meio da arte, a qual contribui para tornar a criança humana, para sua formação, “criação e construção poética”, conforme afirma Richter (2007).

Conversando com as crianças sobre suas histórias preferidas, os contos populares como “*Branca de Neve*”, “*Chapeuzinho Vermelho*”, “*Cinderela*”, “*João e Maria*”, “*Os*

Três Porquinhos”, “*João e o Pé de Feijão*”, “*O Casamento da Dona Baratinha*”, foram os mais citados em suas respostas. Esses, talvez, eram também os títulos mais contados para elas por suas professoras e em alguns casos, por suas famílias, e contados por elas aos amigos, nas rodas de conversa. Passei, então, a colher as histórias trazidas pelas crianças nessas rodas e a estimular a ampliação desse repertório a partir do que já conheciam.

O mesmo levantamento foi feito na sala do período da tarde selecionada para pesquisa e as respostas obtidas foram praticamente as mesmas. Constatei que, além das crianças, estes contos também eram os mais conhecidos por suas professoras, fazendo parte de uma cultura escolar.

No cotidiano de Educação Infantil, as histórias infantis estão presentes o tempo todo e, por isso, foram muitos os momentos registrados que envolveram gestos e falas das crianças. No entanto, visando enfatizar as narrativas e dramatizações nos entrelugares da Educação Infantil, optei por selecionar três episódios para esse capítulo, por trazerem elementos que vão ao encontro das minhas perguntas iniciais e que mostram a capacidade criativa e criadora das crianças quando vemos que a contação de histórias por elas se dá forma bastante variada.

A seleção consiste de uma história narrada pela criança, uma história criada coletivamente a partir de uma frase inicial, com a interferência da professora e uma história inventada pela criança, contada livremente sem interferência do adulto.

Assim, relato aqui, um acontecimento ocorrido na minha turma, resultado do trabalho de contação de histórias às crianças.

Jean, 5 anos, período da manhã. Eram 7:20 da manhã, horário de entrada da escola. As crianças chegaram à sala e, ao sentarem na roda de conversa, Jean pede que esperemos um pouco. Ele sai da sala e volta com um livro de contos de fadas e mostra para os demais, perguntando:

Que histórias vocês têm nas suas casas?

Algumas crianças respondem quais “histórias” possuem. Vale lembrar que nessa comunidade, as famílias, em sua maioria, não compram livros para seus filhos o que demonstra o importante papel da escola em apresentar as histórias às crianças.

Jean fala, então, que sua história predileta é a do “*João e Maria*” e pede para contá-la aos amigos, conforme o trecho que se segue.

Os nomes das crianças e professora utilizados na transcrição das narrativas, nessa pesquisa, são fictícios com o intuito de preservar suas identidades pessoais.

História: João e Maria: Professora Pesquisadora⁷ : Que história você vai contar?

Jean: *João e Maria.*

P.P: *Então pode contar.*

Jean: *A família de João e Maria era tão pobre que sua madrasta... não... (pausa) estava bem. O pai das crianças abandonaram eles no bosque. João e Maria passaram a noite perdidos no bosque. Encontraram uma casinha de caramelo muito famintos que comeram docinhos da parede.*

(Pausa)

P.P: *E daí?*

Jean: *Daí, uma má velhinha convidou para entrar e ofereceu uns ossinhos, docinhos, mas a velhinha era claramente (Imitando a voz de uma bruxa) uma bruxa malvada porque ela queria comer as crianças. Botou Maria para trabalhar e Pedro João para engordar. A bruxa não enxergava nunca que não que o menino não engordava nunca. Cansada de esperar, Maria bolou um plano, empurrou a bruxa para... Não... Cansada de esperar, a bruxa decidiu comer os dois, mas Maria bolou um plano, empurrou a bruxa para dentro do forno.*

⁷ Ao me referir a mim, Professora-Pesquisadora, usarei a sigla: P.P

(Pausa para ouvir o que o amigo ao lado fala. O amigo tentava ajudá-lo a contar a história, mas ele não aceitou a interferência e continuou narrando).

P.P: *E aí, o que aconteceu com a bruxa?*

Jean: *Ela, ela...(pausa) é... os meninos voltaram para casa com o tesouro que a bruxa então tinha. O pai das crianças viu seus filhinhos são e salvos é...é... prometeu não deixar nunca mais. Fim da história, acabou.*

Fiquei surpresa com a iniciativa de Jean pedindo para contar sua história predileta para os amigos. Ele demonstrou autonomia, bem como interesse pela mesma. Ao compartilhá-la, foi como se ele tivesse se transportado para “lá”, para o interior daquela floresta imaginária, no momento do “era”, levando alguns colegas consigo. A criança Ana fez de conta que estava comendo os doces da parede mencionada por Jean, sussurrando: “Hummmm, que delícia”! Outras crianças fizeram o mesmo situação/fato que pode ser compreendido com Almeida (2001, p. 20) quando afirma que:

ao simbolizarem, os alunos transportam-se para um mundo de fantasia, para um mundo imaginário criado por eles próprios, moldado ao seu gosto e que funciona como um sistema de regras especiais, o que lhes permite praticar no contexto da brincadeira o que não podem verdadeiramente fazer no "mundo real". O “jogo do faz de conta” também dá às crianças a oportunidade de aprender a sentir como os outros, o que é um ingrediente importante para o desenvolvimento social.

Outro ponto que chamou minha atenção, foi o fato de Jean ter memorizado a história, usando palavras rebuscadas que não fazem parte do seu vocabulário infantil. As crianças dessa faixa etária ouvem várias vezes a mesma história e, por isso, acabam conhecendo-a bem. A narrativa para a criança se apresenta sempre como algo novo, ou melhor, uma mesma história recontada para ela pode representar novos significados em sua leitura de mundo, para nós ainda não percebidos” (ZURK, 2008, p. 124).

Ao fazer referência à bruxa, ele alternou sua expressão facial e vocal, de maneira a evocar medo. A memória é uma das características interessantes do contador.

Jean expressou livremente o desejo de contar sua história. Ele é uma criança que, por incentivo da família, sabe ler e escrever desde os 4 anos de idade. Esse fato nos mostra a preocupação das famílias com a preparação da criança para o Ensino Fundamental, uma vez que também priorizam o aprendizado da leitura e da escrita desde cedo, como sendo para a criança, mais importante do que o brincar. Como professoras, muitas vezes, sentimos a pressão dessa expectativa, na Educação Infantil e, por isso, é importante explicar nas reuniões de pais o quanto as crianças constroem conhecimento enquanto brincam, enquanto dramatizam suas histórias e as recontam para os colegas.

No outro dia, Jean trouxe mais uma história para os colegas, mas dessa vez ele copiou o texto do livro e leu, conforme as fotos que se seguem.



Foto 2 - Roda de histórias

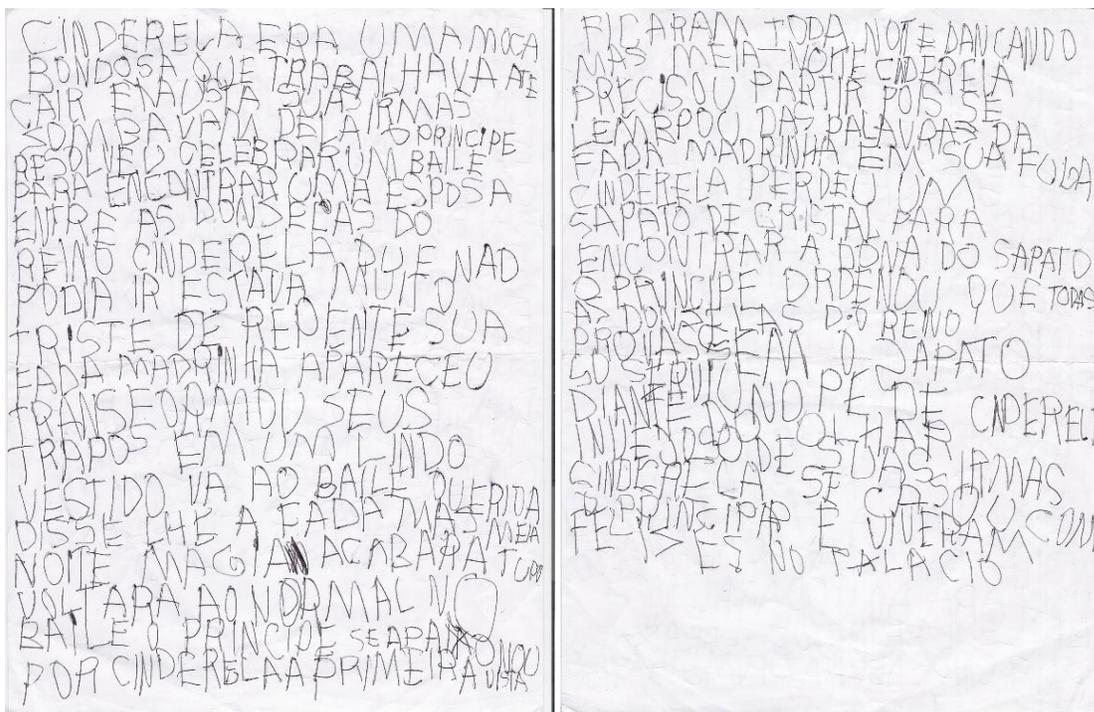


Foto 3 - História Cinderela

Notamos que na imagem anterior os corpos estão sentados e isto se deu porque estávamos todos na roda de conversa, na qual as crianças contam suas novidades para os amigos e também participam da “organização” do dia, dizendo o que desejam fazer durante o período que ficarão na escola. Este planejamento do dia, fundado na Pedagogia da escuta, é flexível e pode ser alterado a qualquer momento, de acordo com as necessidades, curiosidades ou interesse das crianças.

Numa reunião de pais, contei uma história intitulada *O Rei Bigodeira e sua Banheira*¹⁰ e destaquei sua importância na construção do imaginário de seus filhos e uma das mães fez um relato, demonstrando que muitos trabalhos realizados na escola, atingem também a comunidade, podendo até transformá-la:

“Antes íamos ao supermercado fazer a compra do mês e a Viviane sempre queria uma boneca. Esse mês, ela escolheu dois livrinhos de

⁵ WOOD, Audrey de. *O rei bigodeira e sua banheira*. Editora Ática, 1996.

princesa e disse que queria trazer pra escola e mostrar pra professora e para os amiguinhos dela. Achei muito engraçado porque ela nem sabe ler ainda” (Extraído do diário de campo - agosto/2011).

Segundo Leite e Ostetto (2004, p. 89):

É necessário criar espaços e momentos de interlocução, partilhando a palavra com as crianças, ouvindo suas histórias, deixando fluir suas vivências, possibilitando que cada um e todos se transformem em protagonistas de uma história que só pode ser coletiva. Só assim o professor estará criando, mais que tudo, a possibilidade de "discutir e questionar significados".

O protagonismo de Jean, nos dois momentos relatados (primeiro quando conta uma história que parece ter decorado e segundo, quando traz a história escrita) revela-se como uma situação repleta de contradições a serem questionadas. Ao mesmo tempo em que o menino mostra-se protagonista, muito à vontade com seu grupo para contar e envolver os colegas em uma das histórias que conhece bem, há elementos que destoam de uma situação criativa. No caso, a forma como ele menciona palavras rebuscadas, dando a impressão de uma memorização da história e o texto escrito trazido perante o grupo como algo que impressionasse os colegas, revelando que o mesmo é um elemento de poder no grupo. Essa cena parece-me emblemática e reveladora do quanto as contradições coexistem no espaço educativo do CEMEI. Assim como as professoras sentem a pressão para o trabalho antecipatório com a leitura e a escrita, as crianças também a vivencia. No caso de Jean, aprendeu a ler com o pai desde os 4 anos de idade. Creio que não se trata de eliminar contradições, mas aprender a desvelá-las, dialogar e conviver com elas.

No contexto dessa cena, vale ressaltar que a forma como o adulto acolhe a história da criança lhe permite a expressão e organiza o tempo e espaço para que o grupo ouça, compartilhe e dê outros contornos para ela, abre algumas possibilidades para que uma história, inicialmente contada de uma única forma, ganhe outros elementos. Abre-se aqui, uma outra discussão: como e quando interferir nas histórias das crianças?

A história a seguir, foi criada a partir de um parágrafo inicial, escolhido pela professora Jerusa, da sala pesquisada com crianças de 4 e 5 anos do período da tarde.

Este episódio foi selecionado por trazer uma prática em que o adulto, no caso a professora da turma, cria uma história coletiva diferente daquelas comumente contadas para as crianças. É relevante o fato das crianças inserirem na história elementos que fazem parte do seu cotidiano, de situações que lhe são comuns. Deste aspecto, posso inferir que a imaginação das crianças está ancorada nas experiências, como afirma Vygotsky (1987).

Combinei com a professora da classe em estudo que iria filmar algumas de suas práticas em que as histórias e a dramatização estivessem presentes. No dia da filmagem a professora organizou o trabalho previamente: planejou o tempo, organizou o espaço, pediu que as crianças se aproximassem dela e selecionou o início da história que iria propor para as crianças. Então, na condição de escriba da história das crianças, iniciou a leitura da frase escolhida por ela.



Foto 4 - História coletiva

História coletiva

Prof. Jerusa: - *Eu estava parado ao lado do carro do meu pai, quando de repente, o carro começou a falar comigo. E aí, o que o carro falou?*

Criança 1: - *Ele falou: “Quer passear comigo?”*

Prof. Jerusa: - *Pode ser?*

Crianças: - *Pode.*

Criança 1: - *Aí depois ele falou: Quero.*

Prof. Jerusa: - *É um menino?*

Crianças: - *É.*

Prof. Jerusa: - *E eu falei (interfere a professora) “Eu quero”.*

Criança 2: - *Aí o pai dele chegou e não viu ele e nem o carro*

Prof. Jerusa: - *Saí com o carro e meu pai não viu o carro e nem eu.*

Crianças: - *E aí meu pai deixou um recado no chão pra eu entrar pra dentro rápido senão vou te buscar na floresta.*

Prof. Jerusa: - *Mas ele foi pra floresta?*

Crianças: - *É.*

Prof. Jerusa: - *O meu pai deixou um recado no chão pra eu entrar rápido, senão ia me buscar na floresta.*

Prof. Jerusa: - *Onde eu fui parar com o carro?*

Crianças: - *O carro quebrou.*

Criança 3: - *Quebrou não.*

Prof. Jerusa: - *Quebrou ou não quebrou?*

Crianças: - *Não, na floresta tem muita água, lama e madeira e ele ficou entalado.*

Prof. Jerusa: - *O carro ficou todo sujo na floresta e ficou... não é entalado é atolado, né?*

Crianças: - É.

Prof. Jerusa: - Ficou atolado onde?

Crianças: - Na lama.

Prof. Jerusa: - E quem foi lá me ajudar a tirar o carro lá da lama?

Crianças: - O pai.

Criança 4: - Não um caminhão grandão.

Crianças: - Ele pegou uma linha amarrou e puxou.

Prof. Jerusa: - Uma linha?

Criança 3: - Não, amarrou uma corda.

Prof. Jerusa: - O caminhão grandão passou lá, amarrou uma corda e puxou o carro

Crianças: - Era o pai do carro.

Prof. Jerusa: - E aí?

Crianças: - Aí o outro pai do carro que era outro carro... era o caminhão

Crianças: - Aí ele falou pra casa do carro que levou ele pra passear.

Crianças: - E o pai ficou bravo.

Prof. Jerusa: - Então fui embora com o carro e meu pai tava bravo.

Crianças: - E mandou o menino entrar na casa dele...

Prof. Jerusa: - E mandou eu entrar senão...

Crianças: - Eu vou te buscar de cinta.

Prof. Jerusa: - Eu ia levar...

Crianças: - Uma cintada

Prof. Jerusa: - Uma cintada onde?

Crianças: - Na bunda, até ficar roxo.

Crianças: - Não até ficar vermelho.

Crianças: - *E mandou eu entrar senão eu ia levar uma cintada no bumbum até ficar roxo.*

Prof. Jerusa: - *Está bom assim?*

Crianças: - *Está*

Prof. Jerusa: - *Agora tem que pintar a história, né?*

Crianças: - *Aí ele prometeu nunca mais sair sem falar pro pai.*

Prof. Jerusa: - *Ah... muito bem, a R. Falou assim: “Eu prometi nunca mais sair sem falar para o meu pai.*

Ao olhar para este episódio, a questão aqui apresentada nos remete ao difícil questionamento: como e quando intervir? Penso que as possibilidades variam de acordo com as concepções que o adulto possui de criança e de infância.

Na perspectiva da Pedagogia da Infância, a criança produz cultura e o adulto produz cultura junto ao grupo de criança e respeita o modo delas o fazerem.

Vejo que o problema não está na interferência da professora em si, mas sim na maneira e no momento em que é feita. É preciso saber o momento certo a fim de permitir que a criança crie sua história, de maneira que o adulto contribua somente quando for oportuno. Conforme ressalta Bondioli (1998, p. 227) o adulto enquanto co-ator dentro do jogo dramático, deve ser aquele que introduz elementos novos e variados sem alterar a qualidade do mesmo, e deve saber “intuir quando a criança está pronta para dar um salto de qualidade, intervindo com propostas de jogo inéditas ou mais complexas”.

Observa-se, mais uma vez, a contradição na interferência do adulto que transita entre entrar no jogo imaginário junto às crianças e a necessidade de cumprir um papel de adulto ensinando palavras de acordo com um padrão formal, e “pareceu-me” que a professora foi conduzindo a história para situações morais, as quais considerou, no momento, relevantes.

As duas cenas nos mostram especialmente o trânsito entre a expectativa do ensino e a possibilidade e desejo das crianças transcenderem nos processos imaginativos.



Foto 5 - História inventada

Criança Giovana (5 anos) período da tarde - Professora Jerusa

Neste dia, na roda de conversa inicial do período da tarde, na sala da professora Jerusa, perguntei para as crianças quem gostaria de contar uma história e Giovana se prontificou. O meu objetivo aqui, combinado anteriormente com a professora da sala pesquisada, era deixar que a criança escolhesse, livremente, uma história e que a contasse sem qualquer interferência do adulto.

Criança Giovana: - *Era uma vez um Pica-Pau com o vestido da Chapeuzinho aí apareceu o jacaré e comeu a vovó. Aí ele se vestiu de vovó, mas o rabo dele saía da roupa da vovó. Aí o lobo mau falou:*

- Oi, Chapeuzinho Vermelho. E ela falou:

- *Oi. Aí, ele falou:*

- *Você está indo visitar a vovó, não está? Aí o Pica-Pau falou:*

- *Estou. Aí o lobo mau falou:*

- *Vai por ali. Ali é mais prático. E ela foi:*

- *Aí... aí... o... o lobo mau foi atrás do Pica-Pau. Aí o Pica-Pau chegou e o jacaré já estava lá se fingindo de doente. Aí o Pica-Pau ia dar uma injeção no jacaré porque o jacaré tava muito doente. Aí ele foi e deu a flor com mel pro jacaré. Aí o jacaré cheirou a flor com mel e entrou no nariz dele e ele ficou pulando na cama de tanto ele... Aí Pica-Pau deu injeção nele e o lobo chegou e falou:*

- *Oi, vovó.*

- *Aí ele viu que era o jacaré. Aí ele foi correndo atrás do jacaré e a Chapeuzinho foi embora.*

De acordo com Jobim e Souza (1994, p. 148) “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo”.

Giovana parte de suas experiências reais, falando da injeção e, a partir disso, cria uma outra história, porém traz elementos bastante comuns aos meios televisivos e da literatura infantil clássica.

Diante dessas histórias inventadas/criadas pelas crianças, percebo o quanto é difícil, muitas vezes, para a professora entrar no jogo do faz de conta. Estas situações revelaram a importância do uso da filmagem nesta pesquisa, pois após assistir a cena diversas vezes, pude perceber o quanto o adulto, acostumado a estar no “controle” da situação e a conduzir as atividades, pode interferir em momentos inoportunos em que a criança está contando uma história ou um fato qualquer e, na intenção de contribuir, pode atrapalhar o raciocínio da criança e comprometer sua história e até mesmo suas brincadeiras e dramatizações.

Por isso é que ser professora de criança pequena é aprender a aprender com as crianças. A Instituição de Educação Infantil é local de aprendizagem de adultos e crianças (SIEBERT, 1998, p.79)..

Neste capítulo, procurei refletir sobre algumas das perguntas levantadas anteriormente, com relação as histórias que as crianças mais conhecem, quais são suas fontes de contato, como se dá a questão da autoria e como direcionar e instigar a dramatização.

As três cenas aqui apresentadas não estão em ordem de importância, mas fazem parte de um rol de narrativas que as crianças produzem no cotidiano das escolas e que foram trabalhadas por mim em algumas circunstâncias. Elas foram escolhidas porque trazem aspectos a serem problematizados e repensados na prática de contar histórias, havendo grande espaço para o uso do imaginário e da criatividade com e pelas crianças. Interessa-me expor as contradições existentes nos três exemplos selecionados, no entanto, todos eles trazem momentos em que as crianças entram no mundo imaginário e criam. Ouso afirmar que no último caso, história criada sem a interferência do adulto, a criança criou um contexto imaginário mais inesperado do que nos outros casos expostos.

3 - A DRAMATIZAÇÃO NAS ASAS DO IMAGINÁRIO INFANTIL

*Somos o que fazemos, e sobretudo
o que fazemos para mudar o que somos.*
(Galeano, 2008, p. 341)

Nesse capítulo, a importância da dramatização na construção do imaginário infantil será discutida, com a intenção de valorizar esta atividade no contexto da Educação Infantil e, através dela, anunciar um novo lugar para a arte nesta etapa da Educação Básica.

De acordo com Santos (2002), o jogo dramático ou a dramatização relaciona-se a uma prática essencialmente lúdica, imaginativa, construída no universo do faz de conta, através da qual o personagem (a criança), diante da possibilidade de se “fazer” outro a partir de uma história ou de uma brincadeira, encontra-se consigo e com a própria vida. A dramatização propõe, ainda, a improvisação de um tema ou situação escolhida, sem implicar na existência de uma plateia e nem mesmo em uma apresentação formal. Antes, é uma livre expressão corporal que revela grande disparidade entre os processos criativos e os processos rígidos (formativos, formatados) que a criança vivencia na escola. É nesta concepção de dramatização que me apoio para a realização deste trabalho. O termo “plateia” ao qual me refiro diz respeito às apresentações em que as professoras ensaiam um “teatrinho” pronto com as crianças para apresentar aos pais, principalmente nas datas comemorativas e festas da escola.

No grego, a palavra teatro, é theatron e se refere à plateia. O jogo teatral, uma atividade lúdica com regras estabelecidas, se difere do jogo dramático pelo fato de que, nos jogos teatrais, os sujeitos envolvidos exercem papéis distintos e específicos, podendo haver alternância das funções. Assim, existem os “atores”, que jogam para o “público”, enquanto este os observa e “público” pode jogar para aqueles que o observam, tornando-se “atores”.

No jogo dramático ou faz de conta, não é observada essa divisão. Drama, no grego, traduz a ideia de “eu faço”, conforme ressalta Slade (1978). Assim, no jogo

dramático todos são participantes ativos, todos são fazedores, todos criam e vivem a situação imaginária, em caráter lúdico.

Para Koudela (1992) o jogo dramático precede o jogo teatral e a passagem de um para o outro se dá de forma gradativa no desenvolvimento intelectual da criança. É um processo que envolve, inicialmente, a expressão do gesto espontâneo, seguido do reconhecimento e entendimento do seu significado e, finalmente, o uso intencional do gesto que permite e cria a comunicação com o público, que é o outro. Esse é o alvo dos jogos teatrais. É para o outro que se “joga o jogo”. E o jogo começa a partir de um improviso, onde o resultado das interações que acontecem no seu desenvolvimento é que define os papéis dos jogadores.

Na Educação Infantil, segundo Vygotsky (1988), o termo jogo dramático ou jogo simbólico é comumente usado para definir a brincadeira imaginária infantil, no entanto, a dramatização, ou encenação teatral, de acordo com Smolka (2009) é a que está mais próxima da criação literária infantil e da brincadeira.

A arte é importante na formação do imaginário infantil, visto que por meio dela, das emoções que ela suscita que o sujeito aprofunda seus sentimentos e Zurk (2008, p. 120) completa que “é nesse movimento dialético entre memória, fantasia e realidade que a criança impulsiona o seu potencial imaginativo e criador”.

Após entrevista informal com as professoras do CEMEI pesquisado, constatei que a dramatização ocorre em suas práticas pedagógicas, geralmente, quando diante de uma data comemorativa ou em função de uma festa e apresentação especial para os pais das crianças.

Porém, arte e especialmente a dramatização, não podem ser consideradas como uma simples encenação em virtude de uma data comemorativa, como normalmente acontece nas escolas, o que leva muitas professoras a fazerem dessas apresentações uma mera demonstração de trabalho e cujo preparo gera cansaço nas crianças em virtude das repetições exaustivas dos ensaios e da ausência de significado para elas.

A maior recompensa desse trabalho deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação da dramatização até o processo de interpretação, o que não implica na presença de uma plateia. De acordo com Smolka (2010, p. 101), ao citar Vygotsky, o importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem e exercitam-se na imaginação criativa, diferentemente das propostas em que as professoras trazem um “teatrinho” pronto com gestos e personagens já pré-determinados, como comumente vemos na Educação Infantil. A criança, ao ver um trem, por exemplo, dramatiza suas impressões apitando, gesticulando à sua maneira, conforme o trem que imagina e essa dramatização, esse lúdico, nos dá a impressão de satisfação da mesma.

Na esteira dessa lógica, ao ser convidada pela direção do CEMEI - lócus da pesquisa - para apresentar uma história às crianças e suas famílias sobre etnia, decidi envolver outros profissionais da escola com a intenção de mostrar uma maneira diferente de contarem histórias, distinta da proposta dos ensaios exaustivos. Todos os funcionários da escola foram convidados e uma professora, quatro monitoras, um monitor e a cozinheira aceitaram o convite. A ideia era fazer com que eles brincassem com seus corpos, por meio de livres expressões e experimentassem a dramatização como uma prática essencialmente lúdica, imaginativa, construída no universo do faz de conta (Santos 2002). Após a apresentação, a avaliação desses profissionais com relação ao jogo dramático foi positiva e se mostraram abertos para participarem de outras apresentações.

O desenvolvimento dessa ideia foi um processo complicado devido à dificuldade de conciliação de horários, uma vez que a maioria dos envolvidos trabalhava em períodos e horários diferentes. A cozinheira era a única que permanecia na escola o dia todo e mesmo assim, seu tempo disponível não coincidia com o restante do grupo. Para que todos pudessem ser atendidos, foi preciso que eu permanecesse na escola, uma vez por semana, o dia todo, durante quatro semanas.

As monitoras e o monitor que optaram por representar os coelhos da história se fantasiaram com as antigas e velhas orelhas, usadas também na Páscoa por muitas professoras da Educação Infantil.

Como o meu objetivo nesse primeiro contato era que participassem da vivência, não me opus ao uso desses adereços, mas segundo Carneiro (2003), o “excesso de intenções didáticas” que mostram e explicam demais a dramatização subestimam a capacidade das crianças.



Foto 6 - Dramatização com as funcionárias - História: *Menina Bonita do Laço de Fita* - Ana Maria Machado

As próprias crianças possuem criatividade, imaginação e espontaneidade, elementos importantes do processo criativo, que não devem ser abafados. Eisner (1974) citado por Almeida (2001), discutindo sobre a educação e a arte, destaca algumas contribuições desse trabalho:

Ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético, tornam-se capazes de expressar melhor suas ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (EISNER, 1974 apud Almeida, 2001, p.14).

Nesse caso, foram os adultos que vivenciaram o imaginar e o criar por meio da dramatização, algo que é muito importante no processo formativo das profissionais que trabalham com as crianças. Essa atividade estava inserida no projeto pedagógico e a arte foi utilizada de forma ampla no desenvolvimento do tema etnia, trabalhado de diferentes maneiras durante o ano, conforme as diretrizes curriculares nacionais.

Dessa forma, são muitas as contribuições da interação da criança com a arte, por isso é necessário um espaço para que criem, experimentem e tenham vivências corporais e estéticas.

Vale ressaltar que a criança e o adulto necessitam, antes de tudo, conhecer o teatro e a escola deve atuar como mediadora dessa experiência, visto que a grande maioria das crianças tem seu primeiro, e talvez único, contato com o teatro por meio das escolas. Ferreira (2006) afirma que a ida ao teatro não é uma atividade cotidiana das crianças na contemporaneidade, sendo a experiência teatral relativamente incomum em sua vivência, principalmente nas classes menos favorecidas economicamente. Essa constatação corresponde à realidade da comunidade pesquisada, pois a partir do questionário respondido pelos pais das crianças, percebi o quanto é importante a escola como espaço para a promoção de experiências de conhecimento e eventos culturais para sua clientela.

De acordo com Desgranges (2003, p. 33), para se formar espectadores no ambiente educativo é importante:

Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo (...) O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros, técnicas e histórias, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber o quanto prazerosa e gratificante pode ser essa relação.

Em 2011, levamos as crianças ao teatro para assistirem a peça “*Os Três Porquinhos*”, fomos ao cinema e trouxemos para a escola um teatro sobre Páscoa e uma apresentação de circo, cujos artistas surpreenderam e encantaram as crianças com sua agilidade e destreza.



Foto 7 - Passeio ao teatro: Os 3 Porquinhos

Até aqui, procurei fazer uma distinção entre teatro e jogo dramático e ressaltar a importância de práticas como ir ao teatro, apresentação de um teatro na escola para as crianças e a dramatização, envolvendo a criação, imaginação e os movimentos corporais, sendo a dramatização o objeto de análise desta pesquisa. Neste caso, o que está em jogo não é o produto, mas sim o processo vivido.



Foto 8 - Circo na escola

Holm (2005, p.9) sugere que “se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo”.

Para isso é necessário que as professoras ampliem seu referencial artístico e eu acredito que esta deveria ser uma preocupação na formação profissional proposta pelas faculdades, uma vez que muitas delas não possuem em seu currículo disciplinas voltadas à arte e que promovam esse enriquecimento. Por isso, destaquei a experiência anterior com a dramatização sobre o tema etnia, buscando evidenciar que, mesmo que as profissionais tenham formações deficitárias no campo da arte, a instituição de Educação Infantil, por si mesma, pode definir em sua proposta pedagógica um trabalho que envolva a arte em suas inúmeras facetas e possibilite vivências estéticas tanto para crianças quanto para adultos.

Apostando na possibilidade de um trabalho que envolva cada vez mais a arte, apresento, na sequência, a seleção de três práticas em que busco visualizar o processo criativo vivenciado por mim e pelas crianças: a roda de conversa, a pescaria do Dedé e a professora-personagem.

Na Educação Infantil, todos os dias, ao chegarem à escola, as crianças, junto com a professora, sentam-se e formam a “roda de conversa”. Esse é um momento em que as crianças contam suas novidades e as atividades do dia são planejadas em conjunto. Muitas experiências são compartilhadas e ouvimos histórias trazidas pelas crianças sobre sua vida fora da escola, sobre suas famílias e tantas outras criadas de maneira coletiva e individual. Nesse universo, há espaço para a dramatização de histórias, que se misturam à vivência real da criança e inclui ricos detalhes de sua imaginação. Uma dessas histórias, relatada abaixo, teve o poder de movimentar e transformar a relação criança/professora e criança/ crianças.

3.1 - A PESCARIA DO DEDÉ

Num grupo de 30 crianças, cada uma traz sua experiência de vida. Faço destaque a uma criança em particular, por acreditar que, de alguma forma, a atividade de dramatização que vivemos juntos contribuiu para seu processo de entrosamento e adaptação, tanto no ambiente institucional do CEMEI como no ambiente familiar que também lhe era estranho, uma vez que Daniel, 5 anos, juntamente com seu irmão, foi deixado por sua mãe com a avó que, sem recursos financeiros para sustentá-lo, o entregou a vizinhos que se dispuseram a ficar ele. O mesmo aconteceu com seu irmão e, dessa forma, eles foram separados, ficando cada um com uma família diferente.

Nas primeiras semanas na escola, Daniel mostrava-se inseguro e manifestava essa insegurança agredindo os colegas verbal e fisicamente de forma constante. Quando eu tentava conversar com ele, ele se afastava, demonstrando não querer aproximação.

Numa das rodas de conversa, perguntei ao Daniel porque ele havia faltado durante uma semana da escola e ele me respondeu que tinha ido pescar com sua família. Para minha surpresa, fez um relato ricamente detalhado de sua aventura, que incluía tubarões e estrela-do-mar, e também enfatizava fatos discutidos e trabalhados com a turma sobre o meio ambiente. Naquele instante, Daniel, que pouco se entrosava, envolveu o grupo todo de crianças. Então, sugeri que criássemos nosso teatro a partir de sua história e a turma aceitou a ideia prontamente.

Durante a dramatização, Daniel não quis ser o narrador de sua história. Antes, desejou interpretá-la e, após decidirmos como faríamos nossa cena, ele cuidou para que nenhum detalhe da história fosse esquecido, corrigindo-me quando trocava um fato ou outro. Nossa dramatização foi uma reprodução da história contada por Daniel e posteriormente a esse dia, houve um entrosamento dele com os amigos e comigo, a professora. As crianças intitularam a história como *A Pescaria do Dedé*, a qual transcrevo a seguir.

História: A Pescaria do Dedé



Foto 9 - A Pescaria do Dedé

“Em outubro eu fui pescar. Tava eu, o Anderson (meu primo), minha vó, meu tio Beto e a namorada do Beto.

O rio tinha um monte de peixinhos e eu pesquei primeiro, depois foi o Beto, depois o Anderson e depois a minha vó.

Tinha um tubarão que queria pegar os peixinhos, só que a gente foi mais esperto. Depois o tubarão queria pegar a estrela do mar, mas a estrela do mar foi mais esperta.

Só que veio dois meninos e jogaram papel de bala, latinha de refrigerante e saquinho de pipoca no rio e a gente gritou com eles pra eles limpa o rio pros peixes não morre. Aí eles cataram o lixo e ficaram até com vergonha.

Aí a gente foi comer e foi no parquinho e depois foi embora.”
(Registro extraído do diário de campo, outubro 2010).



Foto 10 - O tubarão na pescaria

Nesta imagem torna-se visível o momento da dramatização a qual me referi. Trata-se de um momento em que as crianças brincam e contam uma história utilizando materiais e movimentos corporais. Os materiais, escolhidos pelas crianças, são simples como sobras de tecido que representa a vara de pescar e o TNT (no chão) que forma o rio. Os peixes não foram confeccionados, mas foram representados por uma parte das crianças que ficavam “nadando” sobre o TNT, enquanto outro grupo de crianças ficava pescando. Eu, professora, fui a narradora da história conforme decido também pelas crianças. Assim, encenamos, criamos e imitamos os personagens envolvidos.

Segundo Vygotsky (1988), a criança a partir dos 3 anos, quando possui desejos que não podem ser imediatamente supridos ou esquecidos, tende a resolver esta tensão envolvendo-se em um mundo ilusório ou imaginário, chamado faz de conta ou brinquedo, onde seus desejos podem ser realizados.

Esse brinquedo ou dramatização (termo escolhido por mim) foi uma experiência bem significativa para a turma e, principalmente para o Daniel, que se aproximou mais de mim e dos amigos de sua sala, fortalecendo nosso relacionamento.

É na idade pré-escolar que ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (VYGOTSKY, 1988, p. 111).

Para a montagem da nossa peça, não ensaiamos exaustivamente, ao contrário, brincamos e planejamos como faríamos nossa dramatização. As crianças sugeriram que pegássemos os adereços que tínhamos na sala e cada uma escolheu o personagem que queria interpretar e quais os movimentos fariam.

A atividade durou uma manhã toda e o registro desse processo foi feito junto às crianças no livro da vida, durante o momento final do período, quando novamente formamos a roda da conversa. Fui a escriba dos relatos das crianças e o momento pareceu-me também o de avaliação de todo o processo.

As crianças disseram que gostaram de brincar de pescar. Daniel disse que parecia que era de verdade e que quase o peixe escapou da mão dele. Ele se mostrou entusiasmado por termos dramatizado a sua história. Tiffany relatou que gostou de pescar e que ia falar para seu pai levá-la qualquer dia. Stefania, Bárbara e Monique disseram que gostaram mais de serem bailarinas e Ryan disse que gostou de ser o Nemo (Extraído do diário de campo - outubro/2012).

Além do registro no caderno/diário de campo, fiz uso da filmagem através de uma máquina fotográfica que estava acessível no momento e era de fácil manuseio. Não foi tarefa fácil trabalhar com as crianças e realizar a filmagem ao mesmo tempo. O material produzido foi simples, de qualidade caseira, mas foi suficiente para o propósito de análise desta pesquisa. Além disso, atingimos nosso objetivo que era criar e representar com o corpo.

Considero que mesmo com tantas dificuldades, ter feito a filmagem foi importante para que posteriormente pudesse apurar o olhar nos detalhes do processo de dramatização vivido, pois muitas falas e gestos acabam sendo perdidos.

Após a pescaria do Dedé, as crianças continuaram a brincadeira, transformando-se, dessa vez, em peixinhos, em golfinhos, cavalos marinhos, estrelas do mar, enfim, dando asas à imaginação.



Foto 11 - Do rio ao mar

Nesta imagem, os meninos escolhiam o seu personagem a partir do movimento e cor do tecido que possuíam.

Ryan, ao pegar o tecido laranja, falou para os amigos:- “Eu sou o Nemo, olha, sou da mesma cor que ele.” Lucas falou que era o tubarão azul e Julio escolheu ser o golfinho e da pescaria no rio, as crianças foram para o mar (Registro extraído do diário de campo - outubro/ 2012).

As mesas e cadeiras existentes na sala foram afastadas para que a nossa dramatização pudesse ser realizada. O mobiliário não deve ser um impedimento para que os corpos se movimentem na sala, como muitos acreditam. No entanto, faz parte do ofício da professora de Educação Infantil, planejar tempos e espaços para as

atividades e brincadeiras das crianças. Nessa lógica, até mesmo mesa e cadeira podem ganhar outros significados para as crianças.



Foto 12 - O espaço físico

Algumas meninas que diziam nadar feito peixinhos, transformaram-se em bailarinas, rodopiando e saltitando no lado externo da sala. Ainda sobre a organização do tempo e espaço, Galardini (1996, p. 6) coloca que:

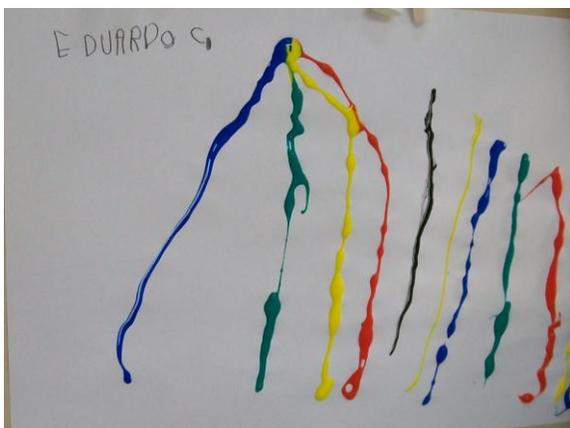
Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre em ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Dessa forma, a organização do tempo e do espaço dedicado às atividades das crianças nas instituições de Educação Infantil, se dá de acordo com a concepção de criança e de infância que a professora possui. Se a visão da profissional for prepará-la para o Ensino Fundamental, os corpos permanecerão, na maior parte do tempo, sentados, mas, se baseado em uma Pedagogia da Infância, as crianças terão liberdade, espaço e tempo para se expressar e criar.



Foto 13 - As bailarinas

No outro dia, no ateliê de pinturas, algumas crianças desenharam, por iniciativa própria, os tecidos coloridos, lembrando os personagens que vivenciaram na dramatização *A Pescaria do Dedé*.



Fotos 14 e 15 - Desenho das crianças

3.1.2 - ESPELHO, ESPELHO MEU: PROFESSORA-PERSONAGEM

O Lócus dessa pesquisa foi o CEMEI localizado em um bairro na periferia da região sul da cidade de Campinas. A maior parte das crianças desse CEMEI eram provenientes deste bairro que, apesar de relativamente novo, apresentava alguma infraestrutura. Uma outra parte das crianças vivia com suas famílias em condições bastante precárias, num bairro vizinho, constituído por ocupações de terra e com inúmeras deficiências. Essas famílias conviviam, até 2010, com uma área tomada por lixo e entulho. Devido à convivência com o lixo e ausência de condições básicas de saneamento, a defesa civil detectou focos de criadouro do *Aedes Aegypti*. Por esta razão, projeto Meio Ambiente um dos quatro eixos curriculares estabelecidos pela SME, atraiu minha atenção e das crianças que compartilhavam suas experiências e vivências em suas famílias, trazendo suas narrativas sobre a Dengue e sobre o lixo ao redor do CEMEI.

Na roda de conversa, Viviane nos contou que sua mãe tinha pegado Dengue porque a sua tia, que mora ao lado de sua casa, havia deixado a caixa d'água aberta e que os homens da prefeitura foram lá e encontraram "um monte de cobrinha da dengue na água" (Registro extraído do diário de campo - junho de 2012).

Na segunda-feira seguinte, Taís nos contou:

"Ontem a casa da minha tia encheu de água por causa da chuva forte e molhou tudinho e depois a casa caiu. Ainda bem que minha tia e minha prima não morreu" (Registro extraído do diário de campo - junho/2012).

Foi, então, que criei a personagem Dona Reciclagem, em maio de 2010, que aparecia posteriormente a algumas discussões surgidas na roda de conversa ou depois das habituais festas de aniversário mensais, para mostrar às crianças que elas deveriam jogar o lixo na lata de lixo, destacando a importância da reciclagem para o meio ambiente. Uma vez professora personagem ¹¹, Dona Reciclagem se vestia com

¹¹ Professora Personagem - termo usado por Decico, em sua dissertação de Mestrado - O encanto do encontro: O jogo do faz-de-conta nas relações de ensino. Dissertação de mestrado, Faculdade de

roupas e acessórios das cores símbolo da reciclagem (amarela, vermelha, verde, azul e branca).

É interessante observar como as crianças entravam na brincadeira e, embora soubessem que era eu, a professora da turma, muitas escolhiam acreditar que aquela era, de fato, a Dona Reciclagem, entrando no mundo do faz de conta.

Em uma das ocasiões, algumas crianças diziam: “*É a Tânia!*”. Laís foi bastante taxativa ao dizer: “*Não é a Tânia! A Tânia é a Tânia e a Dona Reciclagem é a Dona Reciclagem! Vocês não perceberam que a roupa delas é diferente?*” (Registro extraído do diário de campo, agosto de 2010).

Esse trabalho sensibilizou a comunidade e, numa das reunião de pais, fizemos brinquedos de material reciclável para as crianças, e eles comentaram o quanto as crianças falavam da Dona-Reciclagem. Uma mãe relatou que a filha envergonhou o seu pai no ônibus, pois ao tentar jogar um pacote de salgadinho pela janela, a filha o repreendeu em voz alta, dizendo que ia falar para a Dona Reciclagem ensiná-lo a “jogar o lixo na lata de lixo”. Isso mostra o quanto os pais e a comunidade podem aprender com os filhos.

Um dos objetivos de me transformar em personagem, foi convidar as crianças para entrar no jogo de faz de conta, de maneira que tivessem uma vivência lúdica, prazerosa e feliz. Elas aceitaram prontamente, entrando nesse mundo imaginário e interagindo com a personagem e até mesmo pedindo para que eu escrevesse, professora Tânia, uma cartinha para a personagem *Dona Reciclagem*:

Dona Reciclagem, obrigado de vim ver a gente. A gente também gosta da senhora. Volta aqui outro dia pra gente cantar nossa música pra você, é o rap da Turma legal e você canta sua música pra gente. Um beijo e um abraço da Turma Legal - 26/11/10 (Registro extraído do diário de campo, novembro/10).



Fotos 16 e 17 - Dona Reciclagem

Foram muitas as histórias trazidas sobre o lixo, a Dengue, a ausência de asfalto e o buraco aberto na frente da escola. Em razão dessas histórias contadas, das dramatizações realizadas e do envolvimento das crianças, penso que talvez o poder pedagógico da dramatização e das narrativas esteja na possibilidade de afetar comportamentos, transformar atitudes e pensamentos por meio de uma atividade estética coletiva, fazendo com que, por sua própria natureza, haja uma constante troca de experiências entre seus participantes. Talvez esteja aí a contribuição da arte para a esperança de mudar o mundo, ao possibilitar o acesso das crianças às formas do conhecimento sensível, transformando também suas próprias histórias.

A razão pela qual a arte pode ser a base para repensarmos uma pedagogia da infância está justamente na inteireza, no modo como

constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer. Porque possibilita-nos conectar com uma tradição, com o passado e, ao mesmo tempo, abrir-nos para o desconhecido (ALBANO, 2004, p. 6).

Dessa forma, a criança que convive com a arte, por meio das histórias e da dramatização vai se constituindo como inteira e capaz de vislumbrar outros modos de estar no mundo, de pensar e de organizar a vida humana.

Nessa lógica os adultos precisam se envolver com a criança e segundo Snyders (1993, p. 87):

a relação do professor com a criança é também a relação do professor com sua própria infância. A relação será feliz na medida em que o professor não se envergonhar de ser um adulto que permaneceu um pouco mais criança do que os outros, ou antes, um adulto que, melhor que os outros, reconquistou a sua infância. Em particular, que ele tenha um certo tipo de humor: os alunos apreciam que um professor tenha guardado alguma coisa do seu tempo de aluno que não se leve totalmente a sério. Ele é, ao mesmo tempo, o professor que se deve levar a sério e o aluno que zomba um pouquinho dele.

Para complementar, apresento algumas imagens de atividades corporais e lúdicas que foram realizadas com as crianças na escola, as quais falam por si só, demonstrando que é possível um trabalho nesse espaço que envolva a criança com o corpo todo, por meio de uma relação feliz e prazerosa entre professora/criança e criança/criança.

É importante lembrar que o uso das imagens foi autorizado pelos pais ou responsáveis dessas crianças e que todos os nomes usados para identificar tanto as crianças quanto a professora, são fictícios.



Foto 18 - Brincadeiras e Expressões corporais



Foto 19 - Brincadeiras e expressões corporais



Foto 20 - Brincadeiras e expressões corporais



Foto 21 - Brincadeiras e expressões corporais

De acordo com Rodari (1982, p. 163)

“Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis

executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação.”

Esse conjunto de imagens mostra experiências corporais que envolvem danças, caminhadas, histórias criativas, saltos e brincadeiras de virar estrela e de se arrastar pelo chão, cujo objetivo é diversificar e inovar a experiência das crianças com o corpo e o brincar, não somente na sala, mas também nos espaços externos da escola, estimulando sua imaginação e criatividade.

Essas experiências e outras mais deveriam constituir o cotidiano da Educação Infantil frequentemente, mas observo que na prática, isso nem sempre acontece devido à organização dos tempos e dos espaços desse contexto que se dá de acordo com a concepção que a professora possui sobre criança e infância. Se é um conceito que prioriza a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, o que se vê é opção por um corpo parado e sentado, conforme já discutido no capítulo anterior.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela,
uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para vê-las assim.
(Meireles, 2002, p. 24)

Ao abrir “minhas janelas” e avistar o *Reino Encantado da Educação Infantil*, aprendi a olhar e pude ver essas “pequenas felicidades” existentes neste espaço. Os habitantes deste Reino, adultos e crianças, podem ser para além de reis, rainhas, príncipes e princesas, podem enveredar-se *Pelas Trilhas das Narrativas* e adentrar no portal da *Dramatização*, seguindo para onde a sua imaginação os levar.

Após as observações e reflexões realizadas nesta pesquisa, resgato aqui, minhas perguntas iniciais, as quais despontaram no processo de professora/pesquisadora:

Qual é o lugar da experiência artística dentro do contexto institucional da Educação Infantil? Quais narrativas têm habitado o imaginário infantil? Quais histórias/narrativas que as crianças contam e quais elas gostam de ouvir? Qual é a sua fonte de contato com as histórias? Como tem sido proposta para as crianças a sua interação com as histórias? Quais os papéis que a criança experimenta ao (re)contar uma história? Como se dá a questão da autoria? E como direcionar e instigar a dramatização e, deste modo, uma experiência mais sensível, artística, partindo de suas próprias histórias?

Primeiramente, ressalto que percorri essa trajetória refletindo sobre minhas experiências e buscando elementos para responder às questões levantadas, sem a pretensão, no entanto, de fazer afirmações generalizadas, nem obter respostas para todas elas nesta dissertação de mestrado. Algumas perguntas permanecem em aberto para um outro momento. Meu objetivo foi tentar apontar caminhos que

possibilitem uma reflexão, a partir da realidade pesquisada, ou seja, do microespaço, das situações e ou experiências que são comuns e peculiares dos espaços da Educação Infantil e que contribuem para pensar outras realidades e até outros contextos mais amplos, pois, no contexto institucional existem elementos particulares de dada realidade, mas também, outros capazes de permitir pensarmos até mesmo na situação política e pedagógica da Educação Infantil que envolve a SME como um todo, como por exemplo, a formação das profissionais que trabalham neste segmento.

Assim, a partir dessas muitas inquietações, sugiro ser possível fazer do espaço de Educação Infantil um ambiente transformador, alegre e prazeroso, conforme aponta Snyders (1993), garantido e respeitando o direito da criança de viver a sua infância, visto que o lugar da experiência com o corpo e a arte neste espaço ainda é pequeno.

Em consonância com esse prazer e alegria na escola, busquei na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1988) e nas teorias da Pedagogia da Infância, respaldos para reclamar na Educação Infantil um trabalho que envolva a arte e as expressões corporais e estéticas das crianças por meio de duas categorias, a narrativa e a dramatização.

Isto porque, segundo essas teorias, a criança precisa de tempo livre para criar, brincar, imaginar, fazer de conta, o qual é imprescindível para o desenvolvimento nesta etapa da vida, ao invés de um ensino antecipado que acaba encurtando a infância e desrespeitando o direito da criança. A partir dessas teorias que consideram as crianças como sendo plenas e produtoras de culturas e, portanto, capazes de narrar, criar, contar suas histórias, imaginar e representar a partir de um tema, constatei que a arte amplia o repertório infantil, pois ouvindo e narrando histórias, o imaginário das crianças é desafiado e elas se tornam mais criativas, mais desenvoltas e, através de sua capacidade de representação, misturam o real com a fantasia e se desenvolvem. Nessa fase as crianças aprendem mais enquanto brincam e entram nesse mundo do faz de conta.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado e à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (REGO, 2002, p. 50).

Por isso, aponte no decorrer desta análise, a importância da professora estabelecer uma prática pedagógica que valorize a arte e suas linguagens artísticas, a fim de ampliar a fonte de contato das crianças com essas linguagens e com as histórias, pois muitas das crianças dessa clientela vivenciavam essa interação mais na escola, com seus pares e sua professora. As histórias que mais contavam eram os contos mais tradicionais como João e Maria, Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos. No entanto, não foi possível fazer uma relação entre as histórias mais contadas e conhecidas pelas crianças com as histórias que elas gostam de ouvir, mesmo porque o repertório delas ainda é pequeno.

Com relação a autoria e o instigar a dramatização pelas crianças, propus dinâmicas estimuladoras do processo criativo e estabeleci conversas de maneira que essas situações estivessem presentes e essas práticas se mostraram de grande importância no desenvolvimento da capacidade imaginária e criativa das crianças e ficou claro a necessidade de um investimento maior numa formação de qualidade das profissionais e no trabalho com a arte nas instituições de Educação Infantil. Uma formação de qualidade que possa promover essas experiências às profissionais, de maneira que realizem um trabalho com o corpo das crianças, contrariando o modelo escolar em que as mesmas permaneçam sentadas e paradas na maior parte do tempo em que permanecerem nessa instituição.

O leitor, no entanto, pode indagar: “Mas, na Educação Infantil, as crianças de 0 a 6 anos não possuem seus corpos livres para se expressarem livremente e para brincarem?”

Nas escolas da infância, a prática pedagógica intencional e humanizadora é movida, dentre outras coisas, pela resignificação dos entendimentos sobre a criança, a infância e a sua educação. Porém, os registros revelam que existem muitas práticas pedagógicas que tratam as crianças pequenas como as que estão no Ensino Fundamental, com o objetivo de prepará-las para ingressarem nesta escola, submetendo-as a intensa prática do desenho de letras e números que, muitas vezes, não lhes fazem nenhum sentido. Esse modelo institucional escolarizante foi se revelando durante minha trajetória profissional, como uma organização da vivência infantil apartada dessas experiências artísticas e sensíveis.

A partir dessas constatações, percebe-se que é esse um local de contradições, pois no mesmo espaço em que existem práticas e concepções que veem a criança como produtora de cultura e almeja-se um trabalho emancipador por meio da arte, existem por outro lado, as práticas escolarizantes, engessantes, que visam preparar as crianças para o Ensino Fundamental. No entanto, a contradição não é algo a ser expulso mas deve ser vista, nas negociações entre as profissionais do espaço educativo, como uma potencial ferramenta de movimentação do cotidiano infantil e uma possibilidade de formação de parcerias.

Quanto mais as profissionais oferecerem, neste espaço, oportunidades de experiências ricas e diversificadas, mais as crianças terão a chance de vivenciar experiências desafiadoras que lhes tenham sentido, o que oferece condições para a formação de novos interesses infantis. Nesse ponto, o papel docente envolve planejamento, organização do espaço e execução de atividades capazes de tornar isso possível.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELLINO,1990, p.72).

Nesse sentido, selecionei para esta pesquisa, duas histórias contadas pelas crianças e uma dramatização de uma história vivenciada e relatada por uma

criança e representada por ela e pelos amigos - a história do Dedé. Essa seleção foi feita com a intenção de dizer o quanto a história, a brincadeira e a dramatização convivem neste espaço educativo e passam pelo corpo da criança e do adulto, quando este último assim o permite. As experiências corporais exigem planejamento e intencionalidade, mas não requerem um orçamento dispendioso para que aconteçam.

Na história do Dedé, por exemplo, no capítulo 3, usamos materiais que tínhamos na sala. As varas de pescar foram feitas com retalhos e sobras de tecidos que guardei para que pudessem ser utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras. Esses tecidos também foram usados no desenvolvimento de outras atividades em que as crianças puderam movimentar-se livremente, puderam pular, dançar, pescar e rastejar, conforme mostram as fotos nos capítulos anteriores. A análise dessas situações apontaram o quanto nestas experiências, as crianças criaram muito mais do que nas atividades rotineiras.

As histórias contadas pelas crianças no capítulo 2, demonstraram que o adulto precisa saber o momento certo de interferir e se é propícia a sua intervenção, pois na história em que não houve nenhuma interferência do adulto, pareceu-me que a criança criou mais. Giovana contou uma história que envolvia a Chapeuzinho Vermelho, sua avó, o Pica-Pau, o Lobo-Mau e um jacaré, criando e inventando o seu enredo com começo, meio e fim.

Vivências como essa mostram o quão fundamental é um trabalho que envolva a arte no contexto da Educação Infantil. A arte emancipa e humaniza e leva ao criativo, ao transgressor, ao pensamento crítico, mas também, às experiências estéticas e corporais repletas de alegria e prazer e garante à criança o seu direito à infância (SNYDERS, 1993).

É na fantasia, no mundo imaginário que as crianças contam e criam suas histórias, as quais passam pelo corpo, por meio dos gestos e da dramatização. Nessas histórias, elas se tornam protagonistas e produzem culturas infantis, sendo autoras de suas produções.

De acordo com Zurk (2008, p. 128), a escola pode ser um baú de histórias bem aberto para o mundo; o professor e as crianças podem ser esses narradores e aprendizes de si mesmos, capazes de buscar o que há de mais rico no humano: a troca de experiências. Segundo Vygotsky (1991), é nessa troca que a criança se constitui, nessa relação de alteridade. É ouvindo histórias inspiradas na literatura ou na experiência vivida e ouvindo as suas próprias histórias que as crianças aprendem, desde muito cedo, a tecerem narrativamente suas experiências, e ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais.

O contar histórias e trabalhar com elas, como uma atividade em si, possibilita um contato com constelações de imagens que revelam, para quem escuta ou lê, a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiências. Assim, esse ato transforma não só quem ouve, mas também aquele que conta, à medida que se envolve na história, porque todos somos transportados para um lugar, dando asas à imaginação (MACHADO, 2004, p. 27).

Os momentos em que as narrativas e as dramatizações estão presentes na Educação Infantil são momentos ricos, são momentos de criação e de experiências intrínsecas, diferentes dos “teatrinhos” preparados pela professora para as festas comemorativas que envolvem ensaios cansativos e apresentações para os pais e que, na maioria das vezes, são destituídas de significado para a criança.

Assim sendo, são muitas as contribuições da narrativa e da dramatização nos entrelugares da Educação Infantil, visto que a criança nessa fase vive o tempo todo o lúdico e o faz de conta e vai se constituindo e se humanizando nestas interações. Talvez o poder pedagógico da dramatização e das narrativas esteja na possibilidade de afetar comportamentos, transformar atitudes, pensamentos, por meio de uma atividade estética coletiva fazendo com que, por sua própria natureza, aja uma constante troca de experiências entre seus participantes. Talvez esteja aí a contribuição da arte na possibilidade de mudar o mundo, ao possibilitar o acesso das crianças às formas de conhecimento sensível.

Além de mais investimentos na formação das professoras, um outro caminho possível para ampliar o contato com a arte no espaço educativo, apontado por esta pesquisa, é o desenvolvimento de um trabalho definido pela instituição de Educação Infantil, junto a sua equipe gestora, em sua proposta pedagógica, que envolva a arte em suas inúmeras facetas, possibilitando vivências estéticas tanto para crianças quanto para adultos. Para as professoras e monitoras, essas vivências podem ser promovidas até mesmo nas duas reuniões anuais, previstas em calendário, com vistas à formação das profissionais de todas as EMEIs e CEMEIs de Campinas ou, ainda, nos trabalhos coletivos docentes (TDCs) que se dão semanalmente na escola, por meio da contratação de profissionais dessa área de conhecimento.

Foi possível perceber, por meio do questionário realizado com os pais, o quanto é necessário que a escola se abra, se estenda à comunidade para que crianças e adultos tenham experiências com a arte, conheçam teatro, museus, cinemas e participem de outros eventos, pois na comunidade pesquisada, as crianças não costumam fazer esse tipo de passeio com os pais e existem profissionais que, muitas vezes, vão ao teatro pela primeira vez junto com a escola (FERREIRA, 2006).

Vale ressaltar que os pais das crianças e ou responsáveis autorizaram o uso da imagem e das falas das crianças para esta pesquisa.

Mas o que afinal podemos desejar ao aliar a narrativa à dramatização nos entrelugares da Educação Infantil?

Talvez seja o desejo de sensibilizar a criança para que expresse seus sentimentos, procure contato com o outro, com o diferente e tenha consciência de si e do outro, podendo cantar, dançar, criar, dramatizar, sabendo que tem o poder de imaginar e sonhar com um mundo novo e mais colorido. Mais do que isso, quiçá os adultos possam compartilhar mais experiências que envolvam a dramatização e histórias junto às crianças e, assim, vislumbrar outros modos de estar no mundo, de pensar e de organizar a vida humana. Essa é a questão do

imaginário, da experiência sensível e inteira, a qual reclamo por meio da arte no cotidiano da Educação Infantil.

A partir dessas experiências, adultos e crianças poderão tornar-se mais críticos, percebendo os encantos, mas também detectando os desencantos de dada realidade, sendo capazes de olhar de um canto para outros cantos e tirar do canto aquilo que em contracanto, inibe o seu canto.

Finalizo com o desejo de Sayão (2008, 104) para a Educação Infantil , pois compartilho do mesmo:

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

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana A. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. **Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil**: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo, São Paulo, 2004. p. 31-36.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ANDRÉ, Marli D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.) **Cultura popular e educação**. Salto para o futuro/ MEC. Brasília, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infâncias e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade Campinas**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., p. 1059-1083, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infâncias e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, 2007.

BARROS, Manoel. **Livro sobre Nada**. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BECCHI, Egle. Por uma pedagogia do bom gosto. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Org.) **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 123-140.

BENJAMIN, Walter. O narrador In: **Magia, técnica, arte, e política**: ensaio sobre a literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 212-227.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL, Resolução nº 5, de 19 de dezembro de 2009. Lex: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Vol.1.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 12-21.

CÂMARA CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

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

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: Uma Introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DECICO, Cristina. **O encanto do encontro**: o jogo de faz-de-conta nas relações de ensino. 2006, 90 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-17.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Org.). **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 11-25.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Huicitec, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Org.) **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, R.S. Quem quer entrar pra turma põe o dedo aqui: partilhando experiências e saberes nas relações entre adultos e crianças. In: Park, M. B.

Memória em movimento na formação de professores. Campinas: Mercado de Letra/CMU, 2000, p.73-81.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-117.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GALARDINI, Ana Lia. **Avaliação da qualidade no atendimento à infância,** 1996. II Simpósio nacional de educação infantil. Anais..Brasília.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 48.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Org). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 189-209.

GOBBI, Márcia. **Lápis Vermelho é de mulherzinha.** Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo: 1997.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza . A Formação de Professores (Re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (Org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana.** Campinas: São Paulo: Papyrus, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange: **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papyrus, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-73.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: **Histórias de professores**. São Paulo: Ática: 1996.

KUHLMAN Jr., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2000.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, M. Isabel; OSTETTO, Luciana. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

MACHADO, Regina. **Acordais**: Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MANTOVANI, R. L. IV CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (MEMÓRIA ABRACE), X., 2006, Rio de Janeiro. **Anais**: Contar histórias: técnica e performance. Rio de Janeiro. 10-12 de maio. p 1-318, vol.1.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MARTINS FILHO, Altino. Jeitos de Ser Criança. In: MARTINS FILHO, Altino J. e PRADO, Patrícia D. (Org). **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 81-106.

MEIRELES, C. Liberdade, In: **Escolha o seu sonho**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MELLO, Ana M... (*et al.*) **O dia a dia das creches e pré-escolas**: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 101- 116.

MELLO, Suely Amaral. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas - São Paulo – 1998. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

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

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 45-76.

RICHTER, Sandra. Experiência poética e linguagem plástica na infância. **UNISC/GE: Educação e Arte**, n.01, 2007.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte de narrar**: educação estética e artística na formação de contadores de histórias. 2010. 328 p. Tese (Doutorado em Artes); Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

ROSEMBERG, Fuvia. **Educação para quem?** Ciência e cultura. São Paulo, 1976.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos ,adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 92-106. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

SIEBERT, Renate. O adulto frente a criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil**: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 77 - 87.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, II., 1996, Brasília, **Anais...** Avaliação da qualidade no atendimento à infância. (número de páginas ou volumes)

SMOLKA, Ana Luiza; VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Ensaio de L.S. Vigotski com apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1993.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (Org.) **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: São Paulo: Papirus, 2008, p. 77-93.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: Reinventando Mundos. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das Artes**: construindo caminhos. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001, p.115-138.

VIEIRA, FLAVIANA R; GOZZI, ROSE M. A Estética como marca da cultura. In: **O dia a dia das creches e pré-escolas**. São Paulo: Artmed, 2010, p. 101-116.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y El arte em La infância**. Mexico: Fontanamara, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

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

6 - ANEXOS

ANEXO 1

Questionário

Nome da criança:

Nome do entrevistado e grau de parentesco com a criança:

1- Assinale nas opções abaixo o que tem na sua casa:

rádio televisão computador telefone celular
 Internet jornal revistas livros

2- Qual é a escolaridade dos pais da criança? E qual é a profissão?

3- Costumam ler livros? Se possível, cite alguns.

4- Alguém da família lê para a criança? Que tipo de leitura?

5- Caso leia para a criança, quais histórias ela mais gosta?

6- A família costuma frequentar

cinema teatro shows festas da comunidade outros

ANEXO 2

Termo de Consentimento para os pais e ou responsáveis

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ aut
orizo o uso da imagem do(a) meu/minha filho(a)

_____, para fins de atividades pedagógicas e acadêmicas.

Foi explicado para os pais e ou responsáveis quais os objetivos da presente pesquisa na reunião de pais e este termo foi devidamente autorizado e assinado por todos os pais das crianças das duas salas pesquisadas.