

A EXPERIÊNCIA TEATRAL COM BEBÊS DE 01 A 02 ANOS EM UMA UMEI EM BH

Bruno Pontes (Secretaria de Educação – MG)¹

Este texto tem por objetivo discorrer sobre uma experiência teatral com bebês, realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte em 2015. Nos situamos nos campos da legislação para a Educação Infantil, que nos ajudam a pensar as práticas teatrais e culturais na educação pública de crianças. Apresentamos os conceitos que nos embasaram para a prática, a saber: a sociologia da infância, a psicologia histórico-social e o teatro pós-dramático. Ao final, demonstramos quais as decorrências e como as crianças se expressaram a partir de uma prática pensada por um professor especialista e realizada em conjunto com professoras da instituição.

Teatro; Educação Infantil; Pequena infância.

THE THEATRICAL EXPERIENCE WITH BABIES UNDER TWO YEARS OF AGE IN AN 'UMEI' IN BH

This text aims to discuss a theatrical experience with babies, held in a Municipal Unit of Early Childhood Education in Belo Horizonte in 2015. We are situated in the legislation field for Early Childhood Education, which help us to think the theatrical and cultural practices in education public for childrens. We present the concepts that supported us for practice, namely childhood sociology, history and social psychology and post-dramatic theater. Finally, we demonstrate that the moves and how children expressed from a practice thought by a specialist teacher and held together with teachers of the institution.

Theatre, Early Education, Childhood.

Este texto tem por objetivo discorrer sobre uma experiência teatral ocorrida na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Santa Amélia, na cidade de Belo Horizonte (BH) com crianças de 01 à 02 anos. A iniciativa partiu da própria instituição de Educação Infantil (IEI), visando ofertar às crianças a possibilidade de ampliação de suas expressões em seus processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e inserção no pensamento artístico educacional. Como a UMEI não conta com professores especialistas em arte, para inserirmos a linguagem teatral e um professor especialista, foi utilizado o Projeto de Ação Pedagógica (PAP). O PAP oferece verba advinda da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que investe em inclusão e acesso a conhecimentos diversos, que incentivam o desenvolvimento de projetos, buscando a melhoria da qualidade educacional. Anteriormente havíamos realizado ações teatrais com crianças de 04 e 05 anos, no período de novembro e dezembro de 2014 e março e abril de 2015. Após um retorno positivo da IEI, a mesma abriu-se para a experiência com os bem pequenos, ação realizada nos meses de novembro e dezembro de 2015.

Compreendemos que a arte é algo próprio do ser humano, que é capaz de modificar sua realidade

de forma subjetiva e interpretativa. Partimos do pressuposto de que o teatro, enquanto patrimônio cultural da humanidade, deve ser ofertado a todos como prediz o Artigo 206 (“o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”), alínea II (“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”) da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Intentamos fazer com que os direitos das crianças emergem relativos ao acesso à todo patrimônio artístico e cultural em contextos educacionais.

No ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Em seu 3º volume o RCNEI discorre sobre os movimentos das crianças, músicas, artes visuais, linguagem oral e escrita nos quais se insere a expressividade – uma possível leitura para experiências teatrais. Logo, o teatro também está incluído na Educação Infantil. Em 2009 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Segundo este documento “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 18). As DCNEIs

orientam os princípios éticos, contemplando autonomia, solidariedade e respeito ao bem comum; políticos, referindo-se aos direitos e deveres relativos à cidadania e ao exercício da criticidade; e estético por envolver o exercício da ludicidade, sensibilidade, criatividade, e diversidade das manifestações artísticas e culturais. As DCNEIs reconhecem a importância de o teatro estar presente no cotidiano da criança pequena visando seu desenvolvimento completo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que (...) 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, p. 25-26).

Essas formas de reconhecer e assegurar os direitos das crianças como sujeitos de direitos nos levam para o campo das culturas infantis e como se estruturam no campo pedagógico. Objetivamos esclarecer os pontos em comum entre a área pedagógica e o teatro, através de materialidades, dos corpos, tempos, espaços e ambientes. Visamos apreender os diversos fatores sociais e do campo das artes que envolvem as crianças. Para falarmos em experiência teatral com e para a criança pequena dentro de um ambiente educacional, estamos entrando em um campo com diversos diálogos possíveis, diversas áreas do conhecimento, de caráter multidisciplinar: do campo artístico, da pedagogia, da sociologia da infância e da psicologia. Assim, iniciaremos discutindo a teoria que embasou nosso trabalho com os pequenos.

A CRIANÇA PEQUENA, SUJEITO DE DIREITOS

Etimologicamente o termo infância refere-se ao que não fala, à falta (GOUVÊA, 2011; ARROYO, 2008). Propagaram-se representações que se tem da criança como aquela que não tem opinião e, em consequência, da brincadeira como algo não produtivo. Compreender a brincadeira da criança como parte importante de seu processo de desenvolvimento no período da infância nos ajuda a potencializar seus processos cognitivos, afetivos e expressivos. Assim, os estudos sobre a infância se caracterizam por partirem de uma perspectiva que olha a criança não apenas de forma biológica. Eles pretendem colocar a criança como centro da investigação, produtora de cultura, ser de direitos e deveres nas sociedades. As crianças

não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Se adotarmos tal ideia, começaremos a compreender a criança enquanto sujeito social presente nas instituições educacionais. Se ocorrem distinções que se mostram como próprias da relação adulto-criança, temos formas estruturais que nos mostram a complexidade das diversas construções sociais em torno do conceito de infância. As crianças devem ser compreendidas como sujeitos plurais que participam ativamente dos processos sociais, como economia, tecnologia, políticos, culturais e sociais (QVORTRUP, 2010). Sarmento (2008) e Qvortrup (2010) corroboram com a ideia de que o lugar reservado para as crianças na sociedade sempre foi o de alunos ou filhos, e não como sujeitos com identidades próprias e que se relacionam com outras variáveis e categorias sociais.

Consideramos necessário refletir sobre as culturas do brincar e da brincadeira para inserirmos e ampliarmos a linguagem teatral na Educação Infantil. As concepções contemporâneas sobre a infância e as crianças, além de problematizarem seu lugar nas relações sociais, destacam elementos próprios ao que tem sido denominado como cultura infantil (GOMES, 2008; SARMENTO, 2008). Dentre as características centrais que marcam os modos de agir das crianças está a brincadeira. Gomes (2008) chama a atenção para as formas que “as crianças participam da comunidade, da vida social e produzem elaborações próprias sobre elas” (GOMES, 2008, p. 85) e que estas demonstrações se apresentam de diferentes formas quando se relacionam com seus grupos.

Mostra-se indispensável apontar que a brincadeira também é vista dentro de questões mercadológicas, uma vez que a indústria de consumo do brinquedo vê a criança como consumidor (SOUZA; SALGADO, 2008; RICHTER; VAZ, 2010). Logo, se por um lado há participação das crianças na economia, por outro é necessário compreender como se dá sua participação.

Sabemos que essas imagens estão envolvidas em uma crescente institucionalização de um mercado globalizado, no qual assistimos a uma infância fragmentada entre a produção e o consumo, que, ao

mesmo tempo gera uma concepção de sujeito de direitos e anuncia uma imagem de “criança-cidadão”, ganha visibilidade em novos investimentos e relações de poder (DEBORTOLI, 2008, p. 72).

O autor relata sobre a contradição que existe na contemporaneidade: de um lado a inclusão da criança na economia, de outro um pensamento contra-hegemônico, a difusão de direitos e a inserção social das crianças. A brincadeira que visa o desenvolvimento da criança vai além dessas relações de poder. Entretanto, fantasia e realidade dentro das brincadeiras das crianças não são separáveis. Nas brincadeiras das crianças residem relações intra e intergeracionais, o desenvolvimento da imaginação e da criação. Sarmiento (2004) realiza uma gramática das culturas da infância, inventariando quatro eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real (faz-de-conta) e reiteração.

Na interatividade, as crianças se relacionam de forma heterogênea, ou seja: lidam com realidades diferentes, sejam em ambientes institucionais ou não. Na ludicidade, as brincadeiras das crianças se mostram de forma contínua, não há distinção de coisas sérias. Ela é “condição de aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2005, p.26). A fantasia do real é construção de visão do mundo através do faz de conta. A criança passa as relações fantasiosas para todas as suas relações. Ela é base para a construção das especificidades das formas de ser das crianças. O pensamento fantástico se mostra como parte do processo de compreensão, inserção e interpretação dos pequenos em seus desenvolvimentos cognitivos, sociais, afetivos. E por último, vemos a reiteração. Ela contém a não literalidade e a não linearidade temporal. A brincadeira da criança pode ser iniciada e repetida inúmeras vezes, criando e recriando o cotidiano.

Sob a ótica dessa gramática, Sarmiento nos diz que as culturas da infância revelam a cultura em que as crianças se encontram. As realidades das crianças são múltiplas e elas aprendem umas com as outras, através de rituais, participação em grupo, individualmente e também com adultos. Da mesma forma, Corsaro (2009) apresenta a cultura de pares. Segundo o autor, ela permite às crianças criarem suas formas de compreensão do meio em que vivem. É através da interação entre as próprias crianças que realizam “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação entre seus pares” (CORSARO, 2009 p. 32).

Arroyo (2008) por sua vez, problematiza qual

o papel a pedagogia e sua relação com a infância atualmente. Interrogando o papel dos estudos da infância, esse autor indaga sobre os papéis da infância e a experiência da criança na escola. A partir do que, Arroyo realiza aproximações entre a pedagogia e ciência.

O pensamento pedagógico foi configurando em diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente a infância. O pensamento educativo se enriquece quando dialoga com as contribuições do pensamento das ciências do humano e se empobrece e vira didatismo quando se fecha ao diálogo (2008, p. 120).

Em um campo em que a pedagogia dialoga com a filosofia, a sociologia, a psicologia, vemos olhares múltiplos sobre a infância e focamos nas questões pedagógicas que atravessam a infância, ou seja: como as diversas áreas do conhecimento humano instigam a pedagogia a repensar o lugar da infância e das crianças. Repensar as infâncias por meio das contribuições dessas outras áreas contribui para que a pedagogia incorpore as compreensões destes sujeitos. Partindo de um campo dialógico, a pedagogia coloca o sujeito educativo no centro de sua própria produção sociocultural.

Arroyo afirma que “as crianças concretas não foram nem são sujeitos de gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. Como um produto de processos de administração simbólica idealizado de fora” (2008, p. 125), ele nos informa que as experiências das próprias crianças devem ser nosso ponto de observação. Assim, como educadores, saberemos quais as interrogações da pedagogia em relação às formas diferenciadas de infâncias e como dialogar com elas.

Do ponto de vista da psicologia histórico social, as brincadeiras das crianças não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A fantasia das crianças é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. Segundo Vigotski (2008), a combinação dos elementos da realidade é material direto para criação da imaginação em relação às experiências pessoais. Apesar disso, como a criança é um sujeito que está acumulando experiências, quanto mais se proporcionam experiências às crianças mais geram-se criações ricas e imaginativas. Vigotski diz que o ser humano não tem acesso direto aos objetos. Passamos por processos de mediação, que são recortes do real operados pelo sistema simbólico. É dessa forma que podemos imaginar situações nunca

ocorridas, fazendo relações mentais quando o referencial concreto não está presente, transcendendo o tempo e espaço presente. Para o autor, a plasticidade é a capacidade de adaptação e conservação de uma alteração adquirida.

Para Vigotski (2014) há duas atividades ligadas à capacidade criadora, sendo elas: reprodutiva, ligada à reprodução baseada em experiências anteriores, e que devido a essa capacidade, leva à segunda atividade, a criadora. Essa combina esses elementos anteriores, criando e projetando o futuro. Para o autor, a atividade criativa não se resume à fantasia, pois esta combinação dos elementos leva à criação artística, científica e tecnológica. Logo, a criatividade não se restringe a um grupo social privilegiado, mas sim a toda atividade humana, na imaginação, na combinação, alteração de algo novo, “mesmo que possa parecer insignificante quando comparados às realizações dos grandes gênios” (Vigotski, 2014, p. 05).

Sendo algo nato do humano, a criatividade é importante para o desenvolvimento da criança. Ela se mostra nas brincadeiras, que o autor entende enquanto função vital necessária. Assim, a ação cotidiana das crianças denota ações criativas, o que geralmente ignoramos. Logo, compreendemos que a brincadeira mostra-se como uma representação simbólica da realidade vivida e expressa através da criatividade da criança. Por isso, entendemos que a possibilidade do teatro na Educação Infantil centre-se na brincadeira da criança através da dimensão corporal, atingindo a dimensão simbólica e possibilitando o exercício da criatividade e expressividade.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA TEATRAL

Após uma experiência com as crianças de 04 e 05 da UMEI, realizamos uma conversa com as professoras e com a vice-direção para definirmos as atividades da experiência com as crianças de até 01 a 02 anos. Decidimos que haveria um encontro formativo inicial com as professoras e que seriam em média 08 encontros de aproximadamente 01h com as crianças. Importante ressaltar que na Educação Infantil não desassociamos o cuidar do educar.

Barbosa (2011) nos informa que faz parte do campo pedagógico da Educação Infantil a ênfase também no cuidado da relação dos diversos adultos das instituições com as crianças que ainda não andam e não falam e/ou que necessitam de diversas outras formas não verbais e/ou não convencionais para realizarem a comunicação e se expressarem. Ou seja, ainda que as crianças observadas já tenham um bom domínio da expressão e comunicação oral,

ainda faz parte do ser humano sua vertente corporal. Assim, ocorreram diversos momentos em que era necessário pausar as atividades para que as crianças pudessem ter seus desejos atendidos, ou mesmo para que as crianças pudessem descansar entre uma proposta e outra.

Em conversa, as professoras puderam expor pensamentos, dúvidas, anseios e esclarecer o que já trabalhavam com as crianças. Elas contavam como e quais eram as atividades pedagógicas que realizavam com as crianças. Com tais dados, foram indagadas se conseguiam relacioná-las com a linguagem teatral. Em seus discursos traziam as brincadeiras do tipo cantigas de roda, relações com brinquedos do tipo casinha, leitura de livros ou contações de história. Ao mesmo tempo, se perguntavam como o teatro poderia ser apresentado e desenvolvido junto aos tão pequenos. Se há diferenças e especificidades no trato com bebês, como oportunizar e pensar a prática teatral?

Após esse período de conversa, iniciamos as atividades. Foram contempladas todas as turmas dos pequenos: uma turma de até 01 ano em horário integral, o berçário; duas turmas de 01 ano, uma matutina e outra vespertina; e três turmas de dois anos: uma matutina, uma vespertina e outra em integral. As turmas contavam com duas professoras por sala e uma média de 15 crianças, à exceção do berçário que contava com 10 bebês.

Cada tema de atividade foi pensado para ocorrer duas vezes, para que as crianças pudessem ter contato com os materiais e/ou atividades em um primeiro dia, e em outro repetiam a experiência para que pudessem ampliar suas experiências e expressões. Nos dois primeiros dias intentamos integrar as ações das professoras inserindo as atividades teatrais. Para isso, levou-se em consideração principalmente a contação de histórias improvisadas, integrando a participação das professoras se desse de forma efetiva, de forma que fosse um momento de formação docente. Assim, eram demandadas que contassem histórias a partir de sensações, ideias e inspirações que os panos lhes oferecessem. Utilizamos de registros fotográficos e filmagens, em que as professoras ficaram responsáveis. Também como registro, utilizamos o diário de campo para acompanhar o andamento das atividades.

A primeira atividade contou com panos, pensando-se em materiais não-formatados para que não fosse direcionado suas formas de utilização. O uso destes materiais favorecem o uso do simbólico, possibilitando à criança chegar a um outro nível de sua imaginação, desenvolvimento da capacidade simbólica e artística. Compreendemos que todo objeto que não é de construção industrial e vendido

em comércios específicos para crianças, possibilita formas diferenciadas de utilização e manejo. Assim, acreditamos que as múltiplas possibilidades de criação e expressão com esses objetos se potencializam nas atividades teatrais, nas contações de histórias, na representação de personagens, na possibilidade de criação de figurinos ou cenários.

Os panos eram de texturas, cores, estampas e tamanhos diferentes. Inicialmente as histórias que surgiam eram histórias já conhecidas pelas professoras. Aos poucos, fomos lhes instigando para que criassem histórias próprias. Já no segundo momento desta atividade entregamos os panos para as crianças, para que pudessem adentrar nas histórias a suas formas. Como cada criança construía sua compreensão em torno da história, cada tecido era utilizado de acordo com a vontade da criança. A seguir, um relato com as crianças de até 01 ano do berçário.

No primeiro dia, levei uma pequena mala de couro vermelha, chamando atenção dos bebês e das professoras. Logo que me sentei no chão, os pequenos ficaram curiosos e tocavam na mala. Deixei que aproveitassem o momento por volta de alguns minutos, e depois comecei a realizar alguns sons, provocando seus sentidos. Abri a mala e retirei um pano vermelho. Perguntei para as professoras qual personagem poderia ser, e elas responderam Chapeuzinho Vermelho. Envolvi o pano sobre minha cabeça e ombros e comecei a andar pela sala, e as crianças me acompanhavam. Pedi a outra professora que tirasse um outro pano, e ela retirou uma chita estampada com flores. Logo ela respondeu que era a floresta, e nos sentamos sobre o pano com as crianças (Trecho de Diário de campo).

No relato acima percebemos que a experiência anterior dos adultos determinou a experiência teatral com as crianças, com uma história clássica já conhecida pelas professoras. As ações corporais que partiam das crianças não foram orientadas, mas partiam principalmente pelo que era narrado pelos adultos, e cada criança podia expressar-se de acordo com o que era dito ou não, mas cada uma à sua forma.

Machado (2014) relaciona as brincadeiras das crianças às ações do performer na cena contemporânea. A autora aproxima a criança pequena aos performers na cena artística. Com uma abordagem antropológica, ela estabelece uma relação entre ambos, justificando que os modos de vida da criança pequena centram-se no faz-de-conta, nas rupturas e repetições que são encontradas também na cena contemporânea. Ou seja, ambos fogem da linguagem e da lógica formal, compreendendo a corporeidade da criança dotada de expressões.

A segunda atividade contou com instrumentos musicais da UMEI. Tínhamos como propósito dirigir o olhar para as múltiplas formas de expressão vocal e sonora. Novamente utilizamos da contação de histórias para conduzir nosso trabalho. Desta vez, apresentaremos um relato com a turma de crianças de 02 anos.

Apresentei para as crianças os instrumentos musicais e deixei que cada uma os experimentasse, realizando sons. Ao final eu ia contando histórias de acordo com os sons. As crianças brincavam de realizar as ações corporais de acordo com o que eu contava e com os sons que realizava com os instrumentos. Repetidamente ocorriam sugestões das crianças de o que deveria ocorrer na história (Trecho de Diário de campo).

Percebemos que com as crianças maiores a capacidade simbólica já está mais desenvolvida: enquanto os bebês movimentavam-se através da corrida, do toque e contato com os instrumentos, as crianças maiores de 02 anos já realizavam relações de sons a experiências anteriores, criando histórias, assimilando sons a animais. Assim, passamos para outro ponto da experiência simbólica. Se por um lado elas tinham a liberdade corporal de escolherem como agir, por outro elas já ajudavam a ditar o ritmo e acontecimentos da história. Logo, quando narravam, comunicavam e compartilhavam suas experiências, criando histórias e realizando de forma corporal a história coletiva.

Esse fato nos remete a Lehmann (2007), para quem a definição de texto vai além do texto verbal, falado: aqui vemos o texto como forma de comunicação. “A palavra significante pode ser uma dança de gestos linguísticos” (2007, p.246). Para o autor, o que prevalece é a comunicação. Há abertura na concepção do texto enquanto significado. Um discurso sem hierarquia lógico-linguística. Portanto, todo texto seria discurso, seja através do corpo, do espaço, que são entendidos como uma dramaturgia visual. As multiplicidades de vozes possíveis se apresentam nos objetos em exposição, que demonstra uma autonomia textual. Nomeando de “paisagem sonora”, texto, voz e ruído se confundem e se justapõem a um espaço de imaginação, um terceiro espaço, somado aos espaços físicos e simbólicos.

A terceira atividade foi um trabalho com fantoches de palito e máscaras de papel, confeccionadas anteriormente. Os fantoches foram feitos com formatos de histórias de animais. Previu-se a expressão corporal dos bebês por meio das formas de ação dos animais através da imitação. Já as máscaras tinham formas diferenciadas, não convencionais, com pequenos espaços recortados ou para a visão ou para focar em determinadas

partes do rosto, visando a expressão. Os bebês colocavam a boca, rasgavam os fantoches e as máscaras ao mesmo tempo em que a utilizavam. É compreensível que o fizessem e até esperado. Compreendemos que as formas de manuseio dos objetos passam pelo reconhecimento sensorial rasgando-a.

Com os objetos de papel, fantoches e máscaras, surgiram diversos momentos de expressão das crianças. Com os bebês de até 01 ano, os adultos realizavam ações corporais e as crianças imitavam, com os fantoches em mão. Com os de 02 anos, andavam e corriam pela sala realizando pequenas ações, interagindo uns com os outros (Trecho do diário de campo).

Se com os menores foi preciso que os adultos estivessem com as crianças realizando as ações, com os maiores percebemos como a formação de grupos de pares desenvolveu ações criativas e expressivas.

Ferracini (2010) relata que a pré-expressividade é compreendida como aquilo que vem antes da expressão:

É o nível onde o ator produz e, principalmente, trabalha todos os elementos técnicos e vitais de suas ações físicas e vocais. É o nível de presença, onde o ator se trabalha, independentemente de qualquer outro elemento externo, quer seja texto, personagem ou cena (ibdem).

Se o autor concebe este conceito para o trabalho do ator, aproximamos esta ideia aos modos de ser da criança pequena. Estamos associando as imagens corporais construídas pelas crianças à pré-expressividade apresentada pelo autor. Apesar de a criança pequena não ter a consciência da sua expressividade ou de sua intenção, ela mostra de forma lúdica a realidade de sua brincadeira, não realizando distinção entre o real e o ficcional, dando importância a ambos e desenvolvendo sua capacidade expressiva e teatral.

Na quarta e última atividade preparamos um datashow para que as crianças pudessem realizar experimentos com sombras. Inicialmente deixávamos que experimentassem livremente, e depois íamos contando histórias, ou as crianças maiores contavam ou ainda descobriam sensações, percepções relativas ao tamanho da sombra. Ainda entregamos para elas papel celofane colorido para que pudessem perceber as mudanças:

As salas ficam escuras, e ligo o datashow. Fica somente a luz projetada na parede, sem imagens. Os bebês percebem suas sombras. Miguel, um dos bebês, chega perto de mim e balbucia “gigante”. Começamos um jogo de fazer com que nossas

sombras fiquem grandes e pequenas. Aos poucos outros bebês vão participando da nossa brincadeira (Trecho do diário de campo).

Deprendemos que a projeção funciona como sistemas de transferências para a liberação catártica de sentimentos. Machado (2011), estudando a fenomenologia, diz que o espaço cênico está composto em nós, que é definido por Merleau-Ponty como “espaço-corpo-próprio”. Para a autora, trata de experienciar um contorno de si, que existe na relação espaço interno e espaço externo. Machado (2011, 2012a; 2012b; 2014), baseada em Lehmann e pensando no processo criativo da criança fora de instituições e nas concepções do teatro pós-dramático, discorre sobre a experiência da criança pequena em suas formas de expressão através da arte. Para Machado (2012a) o corpo da criança é visto em sua totalidade artística, equiparando-a ao corpo do performer adulto artista. Se a compreendemos como uma projeção do corpo-próprio e do eu, intentamos perceber como esse prolongamento corporal se mostrava especificamente com as sombras das próprias crianças da UMEI Santa Amélia.

CONCLUSÃO

Percebemos que as formas corporais existentes em adultos e crianças se relacionam e dialogam de forma direta. Essa relação se intensifica na relação adulto-bebê. Ao adulto, é necessário que pense o corpo como uma forma de potencializar os cuidados necessários relativos à educação corporal da pequena infância. Já à criança pequena, é necessário a possibilidade de expressões a partir do acompanhamento adulto. Podemos compreender que a brincadeira da criança é o elo de ligação direto para a sua expressividade, em que a aproximamos às características teatrais.

Quando vemos que mesmo as crianças que estão desenvolvendo a capacidade simbólica são participantes ativos em uma experiência teatral, percebemos que esse processos também são entendidos como uma relação corporal, em que o adulto, em sua relação brincante com a criança, seria um possibilitador de experiências estéticas. Nos diversos momentos de experimentação estética das crianças bem pequenas, vemos momentos de suspensão das atividades cotidianas. Começamos a perceber suas criatividade, suas teatralidades.

Por fim, compreendemos que nas ações das crianças, antes da intencionalidade, há o desejo vital. Antes da compreensão, há a presença, o corpo manifestado. Esta forma autônoma já se mostra presente nas crianças bem pequenas, quando esta sente fome, vontade de ir ao banheiro, brincar com

um amigo ou se aventurar em lugares de sua preferência. Há no corpo do bebê a intenção e o impulso, ambos necessários para o estado de alerta, e que este vai levar à expressão. A intenção é realizada através da musculatura, para a preparação da ação, enquanto impulso age de dentro para fora, exteriorizando e transformando a ação em imagem. Uma imagem corporal, brincante,

repleta de teatralidades.

Recebido em: 30/04/2016

Aprovado em: 07/05/2016

Publicado em: 26/07/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2357-710X.2016v4n5p51>

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. (2008). *A infância interroga a pedagogia*. In: Estudos da infância: Educação e prática sociais. Orgs.: Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvêa. RJ: Vozes, pp. 119-140.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. (2011). *O teatro e os bebês: Trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas*. Espaços da escola. Editora Unijuí. Ano 21. Nº 69. Jan./JUN. pp. 29 – 38.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. (1998). Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC.
- BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília : MEC, SEB.
- CORSARO, W. A. (2009). *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). São Paulo: Cortez.
- DEBORTOLI, J. A. O. (2008). *Imagens contraditórias da infância: Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva*. In: Infâncias na metrópole (Orgs.: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio, DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira) . Belo Horizonte: Editora UFMG.
- FERRACINI, R. (2010). *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP.
- GOMES, A. M. R. (2008). *Outras crianças, outras infâncias?* In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- GOUVÊA, M. C. S. (2011). Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 547-567, maio/ago.
- LEHMANN, H-T. (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify.
- LEHMANN, H-T. (2011). Das Crianças, do Teatro, do Não-compreender. *Revista brasileira de estudos da presença*, Porto Alegre, v.1, n.2, pp. 268-285.
- MACHADO, M. M. (2004a). *A poética do brincar*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- MACHADO, M. M. (2004b). *Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP.
- MACHADO, M. M. (2007). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- MACHADO, M. M. (2012a). *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MACHADO, M. M. (2012b). Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea. In: *Lamparina - Revista de ensino de Teatro*, v. 1, n. 4.

- MACHADO, M. M. (2014). A criança é performer. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, pp. 115 – 138.
- OSTETTO, L. E. (2010). *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In.: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda..
- QVORTRUP, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, pp. 631-643, maio/ago.
- SARMENTO, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378.
- SARMENTO, M. J. (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e confluências*. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. (2008). *A criança na mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação*. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. (2010). Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez.
- VIGOTSKY, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKY, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Concluiu a graduação em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais em 2013. Realizou intercâmbio cultural na Universidade de Coimbra, Portugal, no primeiro semestre de 2011, no curso de Estudos Artísticos. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro e ensino de teatro na Educação Infantil. Atualmente leciona a disciplina Artes para o Ensino Médio, regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), como professor designado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. b.pontes@hotmail.com