

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
BRUNO PONTES

“Eu sou essa! Eu sou esse!”
Corpos, perspectivas e minúcias
teatrais na pequena infância

Belo Horizonte
2016

Bruno Pontes

“Eu sou essa! Eu sou esse!”
Corpos, perspectivas e minúcias
teatrais na pequena infância

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção Grau de Mestre em Educação. Linha: Infância e Educação Infantil. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação intitulada: “‘Eu sou essa! Eu sou esse!’ corpos, perspectivas e minúcias teatrais na pequena infância”, de autoria do mestrando Bruno Pontes, apresentada no dia 15 de julho de 2016. Aprovada pela banca examinadora, constituída pelos professores:

Professora Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva – FaE/UFMG (Orientadora)

Professora Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvêa – FaE/UFMG

Professor Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – EBA/UFMG

Professora Dr.^a Vânia de Fatima Noronha Alves – PUC Minas

Professor Dr. Ademilson de Sousa Soares – FaE/UFMG (Suplente)

Professora Dr.^a Verônica Mendes Pereira – UFOP (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Isabel de Oliveira e Silva, orientadora cuidadosa e que me orgulho muito de poder ter contado em todos os momentos. Muito obrigado pela paciência, pelo carinho, pela disponibilidade, pela sabedoria.

Agradeço à minha família pelo amor e carinho. Aos meus pais e irmãos, que me possibilitaram à suas maneiras, com que eu chegasse a este momento. Obrigado aos questionamentos, fazendo com que eu descobrisse e ampliasse meus caminhos.

Agradeço à Elizabeth e Ana Paula Alfenas por abrirem as portas de sua casa. Pela acolhida, pela recepção, pela generosidade, pela oportunidade, pelo abrigo, que sem os quais esta dissertação não seria possível. Obrigado à Ana Amélia pelo carinho e por se mostrar sempre disponível.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos, com a qual eu pude me dedicar de forma exclusiva à dissertação.

Agradeço às mulheres da UMEI Sete Vilas: à vice-diretora Júnia Michele, pela recepção, pelo aceite e ajudas relativas ao campo. À coordenadora Júnia Maria, pelas solicitações atendidas; às docentes Renata, Camila Cristina, Carla Diniz, Eliane e Luzia, por disponibilizarem à participar desta pesquisa. Às mulheres do apoio pedagógico à inclusão, Gu e Graice: à todas vocês, muito obrigado pela troca de experiência, que nas palavras de Larrosa, com certeza me passou. Às demais professoras e profissionais da instituição: à todas, e em especial à Noeme, o meu muito obrigado por me mostrarem a força diária da luta na Educação Infantil.

Agradeço às pesquisadoras do GEI, professora Dr.^a Maria Inês, à Júnia Costa, Katyane, Kely Queiroz, Simone Neves pelos encontros sempre produtivos e discussões sobre o campo. À professora Dr.^a Andrea Moreno pelas indicações de leitura.

Agradeço especialmente à professora, também participante do GEI, Dr.^a Iza Rodrigues da Luz pelo contato e conhecimento, pelas conversas, formais e informais, demonstradas sempre tão cheias de paixão pelo campo. Pelo cuidado, pela generosidade, pela leveza e intensidade.

Agradeço aos colegas da Faculdade de Educação: Sandro Vinícius pelos diálogos sempre tão construtivos e pelos aprendizados intensos; Ediany Lima pelos deliciosos encontros e conversas de corredor; à Márcia Dárquia pelos sorrisos constantes e contagiantes.

Agradeço aos novos companheiros de habitação, Ricelli Piva, Caio Nasser e José Jr. Obrigado por me acompanharem nos últimos momentos de escrita dessa dissertação.

Aos amigos de universidade e vida; ao sempre professor, amigo e exemplo, Ricardo Carvalho de Figueiredo, pelos encontros pontuais, pela generosidade. À Larissa Altemar pelos diálogos e conversas, pela parceria que espero ser duradoura. Ao amigo José Paulo Sato pelo encontro, pela moradia agradável, pelo alimento compartilhado; à Flávia Almeida pela amizade, pelo apoio, pelo companheirismo.

Agradeço às companheiras do GEI, Rúbia Camilo e Maria Lúcia Resende Lomba pelos encontros, trocas de experiências, conversas, cafés, troca de angústias e carinhos.

Agradeço à Bárbara Teixeira, amiga de sonhos e cafés compartilhados. Que um dia estejamos em nossas casas com hortas e varandas, que nossas crianças possam estar em nossas tão desejadas escolas públicas revolucionárias que mudarão o mundo. Obrigado pela disponibilidade de leitura deste trabalho. Que continuemos a sonhar e lutar juntos!

Agradeço à Érica Dumont, amiga e companheira. Obrigado pela generosidade, pela presença, por me mostrar que as coisas podem ser mais leves e delicadas, mesmo na força e na luta. Obrigado pelas intensas e ótimas indicações de leitura, pela disposição de ler este trabalho. Obrigado pelas estadias, pelos cafés, pelas danças e karaokês.

Agradeço aos amigos e companheiros dessa longa e rica caminhada do mestrado: Maria Raquel Dias, Jaime Peixoto, Ediórgia Reis, Antônio Nunes, Rita Si Queira, Lorena Aguiar. Que este encontro providencial seja duradouro. Sem o apoio, a companhia e a troca de experiência com vocês, tudo seria muito menos interessante.

Agradeço ao Salatiel Ribeiro pela (imensa) paciência, pelo apoio, pelo cuidado, pelo carinho, pela atenção, pela compreensão, pelo tempo, pela amizade, pelas ajudas com a matemática, gráficos e mapas. Pelo amor.

Agradeço especialmente, e por fim, às crianças que me permitiram observá-las, que brincaram e teatraram comigo.

Verbo ser
Carlos Drummond de Andrade

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender as experiências de meninas e meninos de 04 anos, presentes em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Caracterizando-se a Educação Infantil como etapa em que o cuidado das crianças é compartilhado entre família e escola, intentou-se obter um olhar sensível da perspectiva corporal das crianças. Partimos da compreensão de que a experiência estética já está presente no corpo desde a pequena infância. Entendemos que a expressão de crianças pequenas deve estar presente no pensamento artístico e cultural observando seus sentimentos e desejos.

Esta pesquisa utilizou de uma abordagem qualitativa, valendo-se da observação participante. Além disso, utilizamos práticas embasadas na pesquisa-ação, realizando 10 atividades teatrais com as crianças. Utilizamos instrumentos como diário de campo, fotografias, filmagens e desenhos das crianças conjugados à oralidade, a fim de compreender como elas percebiam suas presenças na UMEI.

A perspectiva teórica sustentou-se em autores dos Estudos da Infância (ARROYO, 2012; GOUVÊA, 2011. QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008; VIGOSTKI, 2008) e das artes (LEHMANN, 2007; SCHILLER, 1963). As categorias de análise para compreensão do contexto da UMEI foram: tempo, espaço, ambiente e as relações criança-criança e adulto-criança. Para a análise teatral, focalizamos os signos corpo, espaço, tempo e materialidade. Este agrupamento foi realizado pensando-se nas formas de participação e expressão da criança na Instituição.

Como resultados, podemos afirmar que os modos de participação da criança pequena na rotina de uma UMEI, ainda que de forma indireta ou não intencional, podem ser entendidos como momentos de criatividade. Percebemos que mesmo em contexto institucionalizado, as crianças realizam ações próximas aos conceitos do teatro pós-dramático. Apesar de a intenção artística não estar presente enquanto conceitos formados nas crianças ou na instituição, é possível realizarmos tais atividades visando um cuidado estético e expressivo.

ABSTRACT

This study aims to understand and analyze the experiences of 04 years-old childrens in a Municipal Unit of Early Childhood Education in Belo Horizonte. Characterizing early childhood education as a stage in the care of children is shared between family and school, an attempt to obtain a sensitive-looking under the perspective of children's body. Linking them to the concepts of theater and aesthetics, we understand that the aesthetic experience is already present in the body from early childhood. We understand that the expression of small children must be present in the artistic and cultural thought in a attentive and participatory way, watching your feelings and desires.

This research used a qualitative approach, using the participant observation. We use informed practices in action research, performing 10 activities. We used tools as diary, photographs, films and drawings childrens conjugated to orality in order to understand how they perceive their presence in UMEI.

The theoretical perspective is sustained in authors of the Childhood Studies (ARROYO, 2012; GOUVÊA, 2011. QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008; VIGOSTKI, 2008) and the arts (LEHMANN, 2007; SCHILLER, 1963). The analysis categories of UMEI permeated issues of time, space, environment and child-child relationships and adult-child. For theatrical analysis we focus on the signs body, space, time and materiality. This grouping was made up thinking in the forms of participation and the child's expression in the institution.

The results of the modes of participation of young children in the routine of a UMEI, albeit indirectly or unintentionally, from its forms of expression are seen as moments of creativity. We realize that even in the context institutionalized children perform actions close to the concepts of post-dramatic theater. Although the artistic intention not to be present as concepts formed in children or in the institution, it is possible to realize such activities to an aesthetic and expressive care.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Desenho 01:</i> Gustavo e os amigos no pátio da IEI e o pesquisador	104
<i>Desenho 02:</i> Guilherme Gustavo e os amigos no pátio da IEI	105
<i>Desenho 03:</i> Pedro desenha os colegas	106
<i>Desenho 04:</i> Larissa desenha os colegas	106
<i>Figura 01:</i> Fachada da UMEI Sete Vilas	49
<i>Figura 02:</i> Hall entre a sala das professoras e vice-direção	51
<i>Figura 03:</i> Sala referência das crianças de 01 ano	52
<i>Figura 04:</i> Sala referência das crianças de 02 anos	52
<i>Figura 05:</i> Área de pátio para crianças até 02 anos	52
<i>Figura 06:</i> Sala referência dos bebês	52
<i>Figura 07:</i> Escadas da instituição	53
<i>Figura 08:</i> Vista de dentro da UMEI	53
<i>Figura 09:</i> Vista do entorno comunitário	53
<i>Figura 10:</i> Acesso ao 3º andar	54
<i>Figura 11:</i> Espaço da biblioteca	54
<i>Figura 12:</i> Espaço da biblioteca	54
<i>Figura 13:</i> Mural e bacias com canecas das crianças	54
<i>Figura 14:</i> Pátio para as crianças de 03 à 05 anos	55
<i>Figura 15:</i> Pátio para as crianças de 03 à 05 anos	55
<i>Figura 16:</i> Área coberta para as crianças	56
<i>Figura 17:</i> Sala multimeios	56
<i>Figura 18:</i> Sala referência das crianças de 04 anos	57
<i>Figura 19:</i> Sala referência das crianças de 04 anos	57
<i>Figura 20:</i> Cartaz na porta da turma de 04 anos	57
<i>Figura 21:</i> Quadro com semanal da manhã	66
<i>Figura 22:</i> Quadro com semanal da tarde	66
<i>Figura 23:</i> Foto das escadas	82
<i>Figura 24:</i> Brinquedo de plástico multifuncional	95
<i>Figura 25:</i> Sala preparada visando o signo corpo	109
<i>Figura 26:</i> Sala preparada visando o signo corpo	109
<i>Figura 27:</i> Corpos pelo espaço	109

<i>Figura 28: Corpos pelo espaço</i>	109
<i>Figura 29: Outras utilizações para um fio de barbante</i>	111
<i>Figura 30: Trenzinho com o pandeiro</i>	111
<i>Figura 31: Sorvete de chocalho</i>	111
<i>Figura 32: Imitando a ação do colega</i>	112
<i>Figura 33: Seguindo orientação da professora</i>	112
<i>Figura 34: Nova relação de texto no vazio</i>	113
<i>Figura 35: Nova relação com as letras ao chão</i>	113
<i>Figura 36: Sala preparada para o signo espacial</i>	114
<i>Figura 37: Sala preparada para o signo espacial</i>	114
<i>Figura 38: Espaço sem as cadeiras</i>	115
<i>Figura 39: Apropriação do espaço pelas crianças</i>	115
<i>Figura 40: Juliene tenta contar uma história</i>	116
<i>Figura 41: Múltiplos espaços</i>	117
<i>Figura 42: Clara faz a história no chão</i>	117
<i>Gráfico 01: Condição de movimentação das crianças na Sala referência</i>	67
<i>Gráfico 02: Condição de movimentação das crianças na Sala multimeios</i>	68
<i>Gráfico 03: Condição de movimentação das crianças na Biblioteca</i>	69

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 01:</i> Distribuição de professoras e crianças por turma	60
<i>Tabela 02:</i> Composição familiar das crianças da Turma de 04 anos	62
<i>Tabela 03:</i> Organização tempo-espacial da Turma dos Sentimentos	65
<i>Tabela 04:</i> Quantificação os tempos de contenção motora e de possibilidades de movimentação	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH – Belo Horizonte

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EBA – Escola de Belas Artes

EI – Educação Infantil

FaE – Faculdade de Educação

GEI – Grupo de Estudos Integrados

GERED – Gerência Regional de Educação

IEI – Instituição de Educação Infantil

NEPEI – Núcleo de Pesquisas em Educação Infantil

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCEI – Proposições Curriculares para a Educação Infantil

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RMBH – Região Metropolitana de BH

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA DO TEATRO	19
METODOLOGIA	21
CAPÍTULO I - ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA	28
I.I Estudos sobre a Infância	29
I.II Teatro Pós-dramático	35
CAPÍTULO II - A UMEI	43
II.I Desenhando a UMEI	48
II.II Os atores da UMEI	58
II.III A rotina das crianças	63
CAPÍTULO III - A DIMENSÃO CORPORAL	73
III.I O corpo no contexto do trabalho pedagógico com as crianças	74
III.II Práticas corporais das crianças mediadas por ambientes e sujeitos	78
III.II.I Momentos com a professora	80
MOMENTOS COM A PROFESSORA: TEMPOS DE ESPERA	80
MOMENTOS COM A PROFESSORA: MATERIAIS	86
MOMENTOS COM A PROFESSORA: ATIVIDADES	90
III.II.II Momentos em pares	94
MOMENTOS EM PARES: LUDICIDADE	94
MOMENTOS EM PARES: FANTASIA DO REAL	97
MOMENTOS EM PARES: REITERAÇÃO	99
III.III Experiências e sentidos atribuídos pelas crianças: corpo, fala e desenho	102
DESENHO CONJUGADO COM ORALIDADE	103
AS ATIVIDADES TEATRAIS	107
CONCLUSÃO	120
DO CUIDADO E DA DELICADEZA: expressão, imaginação e criação	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS E APÊNDICE	132

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as práticas corporais cotidianas das crianças de 4-5 anos como parte de suas experiências no contexto das ações de cuidado e educação em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. E, como objetivos específicos, descrever o cotidiano e a rotina de meninos e meninas de 4-5 anos para compreender o corpo e seus movimentos, dentro da UMEI; descrever e analisar as atividades de meninos e meninas de 4-5 anos em diferentes situações vivenciadas pelas crianças na sala referência e demais espaços, focalizando a dimensão corporal teatral na perspectiva do teatro pós-dramático; e analisar em que medida as atividades teatrais na perspectiva pós-dramática podem possibilitar às crianças a ampliação das suas formas de expressão artística. O interesse por essa temática foi construído ao longo de minha formação profissional no campo do Teatro, que incluiu oportunidades de me aproximar da área da Educação Infantil.

No ano de 2007 iniciei o curso de Licenciatura em Teatro, pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2010, após ter feito disciplinas com o professor Ricardo Carvalho de Figueiredo, na EBA da UFMG, inseri-me no projeto orientado por ele, “Teatro e infância: a formação de espectadores na Educação Infantil”. Tinha como proposta pensar o lugar do professor de teatro conjuntamente com a experiência da criança pequena como espectadora de teatro. Ao final de cada semestre era realizada uma apresentação de teatro a partir das informações colhidas com as crianças, seguida de uma conversa com elas e com as professoras¹. Após um ano de participação, realizei intercâmbio para a cidade de Coimbra, Portugal e ao final de 2011 tive a oportunidade de voltar a participar. Desta vez o Projeto havia se reconfigurado, mudando de nome e passando a se chamar “Teatro-educação: experimentos teatrais na Educação Infantil”. Com uma proposta próxima à versão anterior, a inovação da mudança não focou apenas no papel da criança como espectadora, mas sim no processo teatral entre os bolsistas e as crianças da Instituição.

A partir do ano de 2012 passei a fazer parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) subárea Teatro, novamente com o Professor Ricardo. Desta vez a proposta era partilhar a orientação com as Professoras Iza Rodrigues da Luz e Isabel de Oliveira e Silva, do PIBID Educação Infantil. Com um olhar cuidadoso das professoras, pude atentar-me de forma mais profunda às questões relacionadas à pedagogia no Teatro. Em ambos os projetos pude ter contato com as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) em Belo

1 Os bolsistas faziam uma observação da rotina da turma com a professora e perguntavam para as crianças do que mais gostavam na instituição. Com esses dados, montavam uma apresentação com uma média de 10 minutos.

Horizonte (BH). Esta primeira aproximação culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O brincar e o teatro: relações e interfaces na Educação Infantil” (PONTES, 2013).

Ao terminar minha graduação em 2013 iniciei meu percurso como professor de teatro em Instituições de Educação Infantil (IEI), tanto na rede pública, trabalhando com Projetos de Apoio Pedagógico, quanto em uma instituição privada - ambas com crianças de 01 a 06 anos. Nestes locais as questões geracionais e de gênero saltavam aos olhos, visto a relação entre adultos e crianças, inerente ao processo educativo em instituições educacionais e a presença maciça de mulheres na docência na Educação Infantil. Entretanto a presença do teatro nesses ambientes ainda era escassa. Observava-a nos eventos de datas comemorativas e a compreendia principalmente nos momentos de brincadeira das crianças. Ainda que houvesse uma presença pouco expressiva do teatro neste contexto, fui me aprofundando nas possibilidades de brincadeiras das crianças enquanto linguagem teatral. Nessa direção, busquei observar como as crianças se apresentam na instituição educacional de modo a dar visibilidade às condições de apreensão e de expressão de suas formas de ser e estar naquele ambiente. Com referenciais do campo do teatro, voltei-me para as formas pelas quais elas manifestam sentimentos, desejos, discordâncias, adesão. Busquei um olhar para aquilo que aparece no corpo e por meio de suas expressões.

Nas reflexões de Machado (2012) encontramos apoio para buscar a construção de relações entre as experiências das crianças e elementos do campo do teatro. Esta autora aproxima a criança pequena aos *performers* na cena artística. Com uma abordagem antropológica, a autora estabelece 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 de um modo geral. Ou seja, ambos – a criança e o performer da cena teatral - fogem da linguagem e da lógica formal. Ao mesmo tempo, essa autora compreende a corporeidade da criança dotada de expressividade. O acesso a tais reflexões, aliado à experiência com crianças na Educação Infantil trouxeram as indagações iniciais sobre as relações entre os campos do teatro e da Educação Infantil: como inserir o teatro na Educação Infantil (EI)? Como observar as brincadeiras das crianças para poder potencializar suas expressões e criações? Como os referenciais do campo do teatro podem auxiliar na compreensão da *dimensão corporal* (e que será desenvolvido no capítulo 03)?

Com questões ainda pouco claras naquele momento, inseri-me no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG no ano de 2014. Pude me aprofundar em questões ligadas a um ambiente com rotinas e atividades curriculares estabelecidas: como pensar em formas de teatro, com um cotidiano supostamente estruturado para as atividades que não necessariamente contemplam essa área de conhecimento e ação social; como pensar essa realidade na cidade de Belo Horizonte, considerando que a composição do pessoal docente e o projeto pedagógico das Unidades Municipais de Educação Infantil não contemplam professores especialistas em teatro?²

Entendemos que a pouca expressividade e a ausência do teatro na nossa realidade educacional nos afastam da ideia de inserção de teatro no cotidiano, e corroboram com o pensamento de um mercado de consumo. Dessa forma, faz-se necessário ir à contramão de um mercado que enxerga a criança pequena como pequeno consumidor. Consideramos que o mercado que visa a produção para a criança muitas vezes nega ou não reconhece formas de expressão e produção das mesmas. Ao contrário dessa perspectiva, nos voltamos para o pensamento sobre a criança, seu corpo e processos múltiplos de formação e de compreensão da realidade enquanto sujeitos ativos na educação. Às questões apresentadas acima, acrescentamos: o teatro enquanto processo e produto para a criança pode configurar-se como uma forma de cuidado cultural? Pode qualquer movimento ser entendido enquanto elemento teatral? Existem regras? Como um adulto pode potencializar brincadeiras e atividades das crianças? Tais questões abarcam a dimensão curricular, da organização do trabalho das docentes em geral e do teatro, quando estes estão presentes na Instituição de Educação Infantil.

A partir dessas indagações iniciais, procuramos compreender como o campo da Educação Infantil está estruturado no Brasil. Buscamos compreender a normatização dessa etapa da educação básica focalizando, especialmente, os aspectos que se referem aos direitos das crianças à ampliação, à produção e expressão da cultura e as possibilidades do teatro favorecer, em alguma medida, a sua efetivação.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA DO TEATRO

2 Destacamos que não foram encontrados cursos de formação continuada na área de artes para professoras da educação Infantil da rede pública em BH. No ano de 2013 e 2014 ocorreram duas etapas de um curso chamado “Educação Infantil, Infâncias e Artes” na EBA/UFMG, possibilitado através do NEPEI-FaE/UFMG.

A atual legislação educacional brasileira define que as crianças de 0 a 5 anos têm direito a espaços e oportunidades que lhes propiciem pleno desenvolvimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010³), compreende-se tal direito como direito à Educação Infantil, entendida como compartilhamento do cuidado e educação dessas crianças entre a família e a instituição. Sendo a Educação Infantil cada vez mais difundida no contexto brasileiro, propõe uma educação da pequena infância⁴ sustentada pela indissociabilidade entre cuidado e educação, devendo estruturar suas propostas pedagógicas por meio das condições para as interações e a brincadeira. Para as crianças a partir dos 04 anos, em 2016 passa a ser obrigatória a matrícula em IEs. Temos, então, a criança pequena não mais somente no espaço privado, mas na sua inserção em uma instituição pública de educação. As IEs devem oferecer “condições necessárias para um atendimento adequado, dentre os quais cita-se a necessidade de adequação em relação ao número de crianças por adulto, de modo a proporcionar atenção individualizada e construção de relação estável” (SILVA, 2004, p. 70).

Silva relata que o campo da EI tem como uma das categorias fundamentais as questões ligadas às relações de gênero. As mudanças no trato com a criança pequena trazem consequências significativas para a sociedade e para a mulher e, mesmo tempo, são resultado de mudanças societárias. Conforme a autora, os tópicos centrais da história da constituição da Educação Infantil são a família, a mulher e a criança. A primeira legislação que determinava a oferta de Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos aparece primeiramente ligada aos direitos trabalhistas da mulher. A autora informa que a compreensão dos direitos de crianças e famílias se inicia passando pela assistência social e combate à pobreza. Para além, Silva realiza um estudo sobre a história da Educação Infantil a partir da perspectiva da chegada da criança pequena ao campo educacional. Posteriormente, evidenciam-se as condições específicas para a educação das crianças dentro da faixa etária de 0 a 06 anos.

Somente em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi integrada como primeira etapa da Educação Básica. Neste período, muda-se a concepção de assistência social para direito das crianças e das famílias e dever do Estado, definindo sua responsabilidade para o poder público municipal no que se refere à sua

3 Embora a Resolução n. 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seja de 2009, estamos citando um documento do MEC de 2010, que traz as diretrizes comentadas.

4 Compreendemos o termo “pequena infância”, indicado no título deste trabalho, como o momento que se inicia no nascimento do bebê até os 05 anos. Compreende-se como primeira infância o período de 0 ano à 03 anos e segunda infância de 03 à 06 anos (DIAS; CORREIA; MARCELINO; 2013).

oferta. A década de 1990 traz mudanças para a educação da criança pequena: regulamenta a EI como direito das crianças pequenas, distingue-a por faixas etárias (creche para as crianças de 0 a 03 anos e pré-escola para as de 04 a 05 anos), e define-a como primeira etapa da Educação Básica (SILVA, 2004; SILVA, 2016). A legislação construída nesse período concebe o direito da criança ao cuidado e ao desenvolvimento integral, o que envolve os aspectos cognitivo, físico, afetivo e expressivo, o que remete ao campo das artes.

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*”⁵) da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A arte havia sido incluída na LDB de 1971 sob a denominação Educação Artística, não sendo considerada uma disciplina e sim uma atividade educativa. A nova LDB de 1996 transformou as atividades de artes em área de conhecimento no currículo escolar já nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Além disso, ela reconhece que o currículo para a Educação Infantil deve conter elementos que fazem parte do patrimônio artístico e que promovam a expressividade da criança. No ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Em 1999 são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais são revistas e ampliadas em 2009 (BRASIL, 2010). Segundo esse 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*”⁶ (BRASIL, 2010, 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 estéticos 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

5 Grifo nosso. Ambas palavras (arte e saber) estão em itálico visto a discussão desta pesquisa.

6 Grifo nosso.

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, 2010, p. 25-26).

Reconhecendo e assegurando os direitos das crianças como sujeitos de direitos nos encaminhamos para o campo das culturas infantis e como se estruturam no campo pedagógico para esclarecermos 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.

METODOLOGIA

Como mencionamos no início desta introdução, nosso objetivo geral com a pesquisa que deu origem a esta dissertação foi o de compreender as práticas corporais cotidianas das crianças de 4-5 anos como parte de suas experiências no contexto das ações de cuidado e educação em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma análise qualitativa. Essa modalidade de pesquisa possibilita um olhar diverso e múltiplo sobre a realidade observada. Compreende que os sujeitos agem em função de suas crenças, valores, símbolos, presentes nos diferentes estratos sociais, exigindo uma leitura compreensiva de suas ações. Observa-se ainda quais as inter-relações surgem em determinados contextos. Justamente por essa multiplicidade de realidades, a complexidade da pesquisa qualitativa permite a utilização de diferentes instrumentos para obter os dados mais fidedignos possíveis, que afirmem os resultados apresentados.

Para Minayo “o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento em termos estruturantes da pesquisa qualitativa” (2012, p. 623). Para a realização desta pesquisa adotamos os passos sugeridos pela autora. Após a etapa inicial de formulação do objeto, ela sugere a definição das estratégias a serem adotadas no campo. Posteriormente, a autora passa para a ordenação e organização dos dados obtidos.

Definimos a UMEI Sete Vilas⁷ para ser *locus* desta pesquisa, que participa de outro Projeto⁸, o que facilitou a entrada em campo por já haver o contato prévio com a IEI. Além disso, foi possível ainda compartilhar dados obtidos pelo Projeto e por esta pesquisa. Quando entramos em contato com a UMEI para iniciar a pesquisa, fomos bem acolhidos pela vice-direção, coordenação e pelas professoras da turma de crianças de 04 anos. Foi-lhes apresentado o projeto e demais informações em uma conversa com essa finalidade na própria instituição.

Outra razão que nos levou à escolha dessa instituição foi o fato de desejarmos compreender as práticas corporais cotidianas das crianças de 4-5 anos como parte de suas experiências no contexto das ações de cuidado e educação em uma Unidade Municipal de Educação Infantil focalizando crianças de camadas populares. Procuramos observar as ações cotidianas dessas crianças compreendendo que seus corpos são dotados de expressividade, o que geralmente é invisibilizado.

Segundo Pérez e Alves (2012), trabalhar com e para a criança significa valorizar sua produção de conhecimento e processo de apreensão de mundo, visto que as crianças estão inseridas em locais que lhes oferecem os materiais para desenvolverem conhecimento sobre si e o mundo. Os variados contextos que as rodeiam exigem que se compreenda a complexidade das relações existentes em torno desses sujeitos, em que podemos acompanhar conflitos e confrontos (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008). Entendemos que as diferenças existentes entre as contradições possíveis entre a instituição educacional e os sujeitos se fazem presentes no caráter geracional, próprias das relações entre adultos e crianças e na relação pesquisador-sujeitos participantes.

Para Azevedo e Betti (2014), na pesquisa com crianças pequenas é fundamental atentar-se à justiça e eticidade. Quando o objeto de estudo se dá com as crianças pequenas e suas especificidades, é importante garantir que sejam consultadas e que haja consentimento de participação ou não, respeitando suas vontades. Müller e Carvalho (2009) afirmam que as

7 Nome fictício, baseado pelo número de conjuntos habitacionais que fazem parte do entorno comunitário da UMEI.

8 Projeto da Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva, intitulado “Relação Escola-Família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas”, submetido para financiamento para FAPEMIG, Edital n. 013/2012. Fazem parte, ainda, os projetos “Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil”, da Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz e Participação e Aprendizagem de crianças da Educação Infantil em processos educativos escolares” da Prof.^a Dr.^a Maria Inês Mafra Goulart. Juntos, formam o Grupo de Estudos da Infância – GEI. Os projetos fazem parte do Projeto Educa, que tem por objetivo melhorar os padrões de vida e inclusão social, através de ações educativas em parceria com escolas. De caráter intercambial, o projeto acontece nas cidades de Belo Horizonte (Brasil), Pemba (Moçambique) e Reggio Emília (Itália) (BELO HORIZONTE, 2012).

categorias a que as crianças pertencem são consideradas fardos sociais. Para essas autoras, a criança, mesmo que dependente do adulto, é um ser agente, capaz e competente. Redin (2009) complementa esclarecendo que há uma ideia preconcebida de que as crianças estão sempre à mercê das pessoas adultas e de seus ensinamentos. Logo, a inserção do pesquisador precisa estar distanciada da visão adultocêntrica. Diversos autores (SILVA, 2012; ARROYO, 2012; COUTINHO, 2012; BUSS-SIMÃO, 2012) consideram necessário mudar os paradigmas da compreensão sobre a infância, atentando aos corpos que indagam, que são silenciados e ocultados, mas que têm agência em suas formas de comunicação, as quais esta pesquisa procurou observar.

Para iniciar o campo, adotamos a Observação Participante, realizando descrições densas e reflexivas, observando as relações entre os sujeitos. O observador

não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados. Além disso o pesquisador pode estudar suas emoções e reações, como fonte de viés, e analisar em que medida suas ações foram influenciadas por seus sentimentos (VIANNA, 2003, p. 33).

Este método propõe uma forma específica do pesquisador se relacionar com os sujeitos da pesquisa. Aproximamos essa forma à expressão criada por Corsaro (2012), *adulto atípico*. Oriundo dos EUA, o autor foi pesquisar creches italianas, e por saber pouco da língua italiana conseguiu se aproximar das crianças, à medida em que estas lhe ensinavam. Essa situação o colocou em um lugar diferente de outros adultos da instituição. Santos (2013), por sua vez, em diálogo com esse autor, utiliza a expressão *conduta atípica*, visto que as barreiras linguísticas que existiam no caso do pesquisador norte-americano não se aplicam em seu caso, pesquisando uma IEI em sua própria cidade. Como é o nosso caso, adotamos a *conduta atípica* como forma de entrada e realização da observação participante no campo de pesquisa.

Para registro das observações realizadas na instituição, utilizamos o caderno de campo (ou diário de bordo). O diário de campo se apresenta como um registro pessoal do investigador, podendo escrever tanto sobre dados concretos e sobre ações dos sujeitos que ocorrem no local, quanto sentimentos, alegrias, angústias que sente e percebe em outras pessoas. Machado (2002) retrata a escrita do diário como um trabalho em processo de construção – ou *work in progress*⁹. A autora afirma que esta forma de encarar o registro é um forte aliado do pesquisador que investiga questões relativas ao teatro¹⁰, quase como uma

9 Sobre este termo, nos aprofundaremos à suas questões no 1º capítulo.

10 As questões relativas ao teatro serão apresentadas no 3º capítulo.

dualidade ficção e realidade, um subtexto dramaturgico do pesquisador. A pesquisadora não minimiza a participação dos sujeitos participantes da pesquisa por se tratar de uma formulação de escrita individual. Portanto, adotamos este instrumento na presente pesquisa em educação ligada às questões próprias da cena teatral. Assim, o material a ser descrito pelo observador contém dados intersubjetivos da relação pesquisador-pesquisado, o que supõe rever o que foi escrito e as diferentes formas de recolher dados da realidade.

Propusemos também a realização de atividades de caráter teatral, com inspiração na Pesquisa-ação¹¹. Enquanto uma teoria que reflete sobre a prática, Thiollent define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2004, p. 14).

Para o autor, a Pesquisa-ação difere das pesquisas convencionais, reconhecendo a agência dos participantes, que desempenham um papel ativo; o objeto se constitui pela situação social; resolve ou esclarece problemas; e pretende-se aumentar o nível de consciência dos envolvidos. Julgamos estar dentro destes requisitos, visto que intentamos criar condições para ouvir as vozes das crianças, construir as atividades conjuntamente com a professora e produzir conhecimento sobre a experiência corporal dos pequenos(as).

Dionne (2007) relata que há diversos tipos de pesquisa-ação, sendo elas diferenciadas por graus de intensidade da relação autor-ator. Para esse autor, há duas tendências gerais: uma com a finalidade de transformação e outra com a intenção de explicação. Ainda apoiados nesse autor, propusemos quatro fases na pesquisa: 1. Identificação das situações iniciais; 2. Projeção das ações; 3. Realização das atividades previstas; 4. Avaliação dos resultados obtidos. Sobre este último ponto, em nosso caso focamos mais na análise e interpretação dos resultados. A Pesquisa-ação ajuda a potencializar os saberes dos sujeitos de pesquisa, que se transformam em copesquisadores, em nosso caso, as crianças que pesquisaram suas possibilidades de expressão corporal por meio das situações propostas.

Nossa opção por usar ferramentas dessa metodologia justifica-se por nossa intenção de apreendermos e explicitarmos o ponto de vista das crianças. Segundo Barbier ela é

¹¹ Ao mesmo tempo, julgamos que as questões da pesquisa foram construídas por nós. Dessa forma, preferimos dizer que a realização de atividades teatrais com as crianças como técnica de construção dos dados, inspira-se nos princípios da pesquisa-ação, não se constituindo como tal.

“eminentemente pedagógica e política” (BARBIER, 2007, p. 19). De tal forma, o pesquisador desenvolve um papel ativo, exigindo uma relação participativa com os sujeitos. Dionne (2007) relata que a Pesquisa-ação não é uma pesquisa aplicada. Nos embasamos em seus princípios metodológicos não almejando depreender um objetivo de caráter extenso e abrangente da Pesquisa-ação.

As observações ocorreram nos meses de março, abril e setembro de 2015. Foram observados oito dias em período integral, das 07h até às 17h, no mês de março, totalizando oitenta horas e sete dias em meio período, das 12h às 17h, no mês de abril totalizando trinta e cinco horas. Posteriormente houve uma nova entrada no campo, adicionando mais dez dias em meio período, das 12h às 17h, no mês de setembro totalizando cinquenta horas. O total de horas observadas foi de cento e cinquenta e cinco horas. Neste período, observamos o entorno comunitário, os diversos ambientes da instituição, os sujeitos e o cotidiano da IEI. Essa inserção possibilitou focar nas práticas corporais das crianças, em diferentes espaços e temporalidades, relacionando-se entre seus pares e adultos.

Com o material obtido através da observação e do diário de campo, o próximo passo foi como planejar uma experiência pedagógica de caráter teatral com as crianças do contexto observado. Ainda durante a pesquisa de campo, após uma análise preliminar dos dados, percebemos que faltavam formas de escutar as crianças de forma mais direta. Assim, como tem sido recomendado pela literatura sobre pesquisa com crianças, adotamos a prática de solicitar dos meninos e das meninas dessa UMEI, a realização de desenhos conjugados com a oralidade com o objetivo de potencializar os processos de expressão da criança. Assim elas puderam nos contar com maior riqueza de detalhes os locais em que preferem estar, as brincadeiras de que mais gostam e os momentos em que mais sentem prazer. Para Gobbi (1999) o desenho infantil é considerado como mais uma forma de conhecer melhor a infância das crianças. Também pode ser visto como uma forma documental, explicitando seu contexto. A autora pondera que não se pode considerar que os desenhos representam fielmente a realidade dos pequenos, mas sim “percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos” (GOBBI, 1999, p. 76). Desta forma pudemos dialogar com as crianças, criando oportunidades de escutá-las também através dos desenhos feitos por elas.

Estava previsto desde o projeto de pesquisa a utilização de máquinas fotográficas e filmadora para registro da ação corporal das crianças. Porém, durante o período de observação

optamos pela não utilização de câmeras. Como afirmamos anteriormente, esta pesquisa se inseriu em um projeto de pesquisa mais amplo, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG, realizada na mesma IEI. Nessa pesquisa, a realização de filmagens em outra turma acabou sendo utilizada como forma de controle pelas docentes sobre as crianças, o que causou certo constrangimento às crianças e, também, às auxiliares de pesquisa¹². Assim, utilizamos esse recurso com moderação e, quando o fizemos, em diferentes momentos das atividades, redobramos o cuidado em esclarecer nossos objetivos para as professoras e para as crianças. Nesses momentos, explicávamos para as crianças para quê utilizaríamos os registros, e pedíamos seus consentimentos, ao que elas respondiam verbalmente.

Ao final do trabalho de campo e de posse do material construído e registrado por meio do diário, dos vídeos e fotos das atividades e dos desenhos das crianças, os dados foram separados em categorias relacionadas à organização da UMEI (tempos, espaços, momentos, amizades, brincadeiras). Partimos das estruturas que se mostravam de forma mais direta e rotineira e encaminhamos nossa leitura para as formas de expressões encontradas pelas crianças e que julgamos dialogar com a criatividade e a imaginação.

Para respeitar os princípios éticos e as orientações do Comitê de Ética da UFMG, mantivemos o sigilo dos nomes das crianças. Kramer (2002) realiza essa discussão relatando os problemas, conflitos e consequências de se manter ou não os nomes das crianças em diversas pesquisas. A autora questiona se as pesquisas com crianças acabam corroborando com a ideia do papel de pesquisados, negando-lhes a condição de sujeitos. Por outro lado, a utilização de nomes reais pode acarretar riscos às crianças causando-lhes exposição demasiada.

Nessa direção, optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos pelas crianças. As crianças foram informadas que quando as pessoas lessem a dissertação, elas não poderiam saber quem eram eles, e foi pedido que inventassem nomes. Somente houve intervenção quando apareceram nomes iguais, informando-lhes que já havia sido escolhido. Nesses casos, a criança mudou o nome sugerido ou utilizou um complemento.

Em relação aos adultos, foram enviados para os responsáveis os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos - TCLEs¹³ bem como para as professoras. As

12 Quando os aparatos tecnológicos estavam sendo utilizados para registro da rotina e da prática pedagógica da professora da UMEI, a docente participante da pesquisa informava às crianças que as filmagens seriam mostradas para os pais, para que eles ficassem sabendo de tudo que as crianças faziam na Instituição.

13 Os TCLEs encontram-se em anexo, ao final desta dissertação.

professoras participantes optaram por manter seus nomes verdadeiros. Como anunciado anteriormente, o objetivo desta pesquisa focaliza as práticas corporais das crianças no ambiente da IEI. Assim, embora tenhamos consciência de que suas experiências ocorrem também no interior das relações com os adultos e são por eles reguladas, compartilhamos da proposição de Buss-Simão:

embora o adulto-professora ocupe uma posição central nessa estrutura social, sua relevância nesse estudo será, no entanto, periférica e relativamente indireta, não pretendo me deter nas suas competências pedagógicas nem nas suas concepções de crianças e seus pontos de vista em relação às crianças. O que interessa considerar nesse estudo é que dada esta ordem institucional adulta, as crianças ao participarem dessa estrutura - instituição de educação infantil – por meio de ações sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo, passam a se integrar tanto na ordem institucional adulta, bem como numa ordem emergente criada por elas: ordem social infantil instituinte ou emergente (2012, p. 26).

Compreendemos que as docentes e funcionárias estavam presentes na pesquisa, porém não caberia dentro de nosso objeto observar e compreender as ações diretas das adultas presentes na instituição. Objetivávamos observar o cotidiano das crianças, as formas como se portavam em diferentes ambientes, onde e como demonstravam emoções, como e do quê brincavam, como e quando ficavam em pé, sentadas e se a dimensão expressiva de suas experiências poderia ser analisada por meio de ferramentas teóricas do campo do teatro¹⁴.

As análises desenvolvidas nesta dissertação, como anunciado anteriormente, dialogam com os campos das artes, especialmente do teatro e, desse campo, os referenciais do teatro pós-dramático; da pedagogia; das ciências sociais e da filosofia. Os elementos desses campos teóricos com os quais dialogamos serão discutidos no capítulo 1. No segundo capítulo apresentamos a UMEI Sete Vilas. No terceiro capítulo analisamos as práticas corporais das crianças observadas na IEI a partir de suas falas, desenhos e corpos através de práticas baseadas no teatro pós-dramático, propostas e realizadas pelo pesquisador com crianças da turma de 4 anos na UMEI Sete Vilas.

14 Sobre este assunto, serão apresentadas e explicadas no capítulo 03.

CAPÍTULO I
ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA

Neste capítulo, apresentamos as categorias teóricas por meio das quais procuramos compreender o objeto desta pesquisa. Nosso propósito foi compreender como as crianças, inseridas em uma instituição educacional se expressam e vivenciam corporalmente suas experiências nesse ambiente. Iniciaremos focando os Estudos da Infância, destacando os elementos que informarão as análises dos dados construídos na pesquisa. Posteriormente realizaremos também uma discussão sobre o campo do teatro e sobre as possibilidades de sua potencialização no ambiente da Educação Infantil.

I.I Estudos sobre a Infância

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. Os Estudos sobre a infância pretendem colocar a criança como centro da investigação, produtora de cultura, ser de direitos e deveres nas sociedades. Enquanto campo de pesquisa, a infância foi problematizada ao longo do século XX, principalmente nos campos da saúde e da família (DEBORTOLI, 2008; SARMENTO; GOUVÊA, 2008). Dentre os chamados Estudos da Infância, a Sociologia da Infância tem sido a área com a qual a Educação tem dialogado de forma mais efetiva. Sarmiento adverte que não há ainda um lugar de reconhecimento dessa sub-área da Sociologia, dentro da grande área. A Sociologia da Infância vai então se ocupar com as realidades sociais das crianças. O autor discute que 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).

Sarmiento apresenta as diferentes vertentes da Sociologia da Infância que percorreram a história. Primeiramente, a partir de distinções linguístico-culturais tratam das perspectivas de diferentes escolas, países e línguas e abrangem os estudos sociais a partir de outras sociologias, como a da família, da saúde, da educação, passando para práticas sociais como as brincadeiras e festas. A segunda vertente de apreensão desses estudos percorre os diferentes paradigmas sobre a socialização da criança, que se dá ou de forma determinista, em que a criança sofre a ação da socialização, ou de forma construtivista, que prevê uma participação e

modificação da sociedade pelas formas de socialização das crianças. O autor então refere-se a ambas vertentes enquanto correntes do tipo estrutural que “procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação” (SARMENTO, 2008, p. 31).

Para Sarmiento a “nova sociologia da infância” constrói a ideia da infância enquanto categoria geracional e da criança como ator social. Elas se afastam da ideia da infância apenas enquanto período cronológico. Para Qvortrup (2010) a infância se mostra como período e como categoria social. Ambos não se contradizem, mas sim dizem da dinâmica do desenvolvimento infantil, acarretando mudanças expressivas na estrutura social. Perpassam ainda outras questões estruturais como classe, gênero, raça ou etnia, incluídas também variáveis como país e lugar de habitação. Essas questões nos permitem olhar por novas perspectivas sociais, nos ajudando a pensar em infâncias que não se caracterizam por uma forma global. Sendo a geração uma variável independente, ela contribui ainda para ampliar o pensamento sobre as especificidades de cada infância e, em consequência, de cada criança. Porém, mesmo com particularidades das infâncias e crianças, ainda há uma posição diferenciada entre as questões geracionais e as formas de participação e poder social.

Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 22).

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 (QVORTRUP, 2010). Ambos os autores (SARMENTO, 2008; 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.

As outras formas de pensar a participação de crianças na nossa sociedade referem-se aos cruzamentos de questões como gênero, raça/etnia, sexualidade, ressaltando diferenças e

alteridades, em espaços institucionais ou não (FARIA, 2006; COUTINHO, 2012; GOUVÊA, 2008). Através da antropologia, da educação, da psicologia, temos um conjunto de reflexões sobre as crianças. Com a expansão do atendimento educacional à criança pequena, outro campo que tem se dedicado a compreender as crianças é o da arquitetura e urbanismo, como é o caso do estudo de Lansky (2006) que analisa as relações de crianças em uma praça, construída para lazer e práticas lúdicas, alterando suas formas de participação no espaço público.

Refletiremos sobre as culturas¹⁵ do brincar e da brincadeira. 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 pelas quais “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).

A brincadeira que visa o desenvolvimento da criança vai além dessas relações de poder. Debortoli (2008) fala da 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. Entretanto, fantasia e realidade dentro das brincadeiras das

15 Compreendemos o conceito de cultura operado a partir da *dimensão simbólica* (GOMES, 2008, p. 83). Isso significa que tais expressões se dão a partir de valores, crenças, práticas, rituais, identidades, motivações. Tal dimensão apresenta e diz respeito a sentidos diversos e a “variações dos discursos humanos, para promover o diálogo entre diferentes sistemas culturais, entre diferentes sistemas de significados” (*ibidem*, p. 84).

crianças não são separáveis. Nas brincadeiras das crianças residem relações intra e intergeracionais, o desenvolvimento da imaginação e da criação.

Sarmiento (2004) propõe uma gramática das culturas da infância. Para o autor ela nos ajuda a compreender as brincadeiras das crianças, mesmo em diferentes contextos ou sistemas simbólicos, e quais são as formas que são ou podem ser reconhecidas para compreensão e análise. As crianças, presentes em um contexto cultural, são atingidas por ele, passando por processos de compreensão do mesmo, ao mesmo tempo em que modificam as formas específicas de ser criança. Sarmiento inventaria quatro eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real (faz-de-conta) e reiteração. A gramática apresentada por Sarmiento se caracteriza de forma semântica, sintática e morfológica.

Na *interatividade*, as crianças se relacionam lidando com realidades diferentes, sejam em ambientes institucionais ou não. É nessa interação que a criança vai reconhecendo a diversidade ao mesmo tempo em que constrói sua identidade. Logo, a criança vai estar inserida em locais em interação com diversos sujeitos diferentes em espaços coletivos. É ainda nesse contato que a criança vai criando seus grupos e a cultura entre pares. A herança dessa cultura para as próximas gerações é deixada sob a forma de brincadeiras, jogos ou estratégias. O autor ressalta que a interação com adultos muitas vezes se dá sob as formas de controle.

A *ludicidade* contém os traços da cultura humana, sendo o brincar a característica que difere o pensamento adulto das crianças. As brincadeiras das crianças se mostram de forma contínua, não havendo distinção de coisas sérias. Sendo a cultura lúdica presente de forma intensa nas crianças, amplia-se o mercado de materiais culturais para as crianças. O autor aponta para a utilização em massa dos brinquedos industrializados, padronizando as formas de brincar. Criticando esses produtos Sarmiento diz que a ludicidade é “condição de aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2005, p.26) pela sua natureza interativa.

A *fantasia do real* é a construção do real pela criança, importando situações imaginárias para o cotidiano. O autor informa que nos universos das crianças, fantasia e real, se encontram imbricados. Assim, realiza-se a 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. Sarmiento afirma que a fantasia está presente também nos adultos, porém para as crianças ela é fundamental para sua inteligência, atribuição de significados e organização do tempo.

E por último, vemos a *reiteração*. Tratando justamente da organização temporal, a reiteração é a possibilidade de utilizar o tempo como um recurso: cada ação se mostra infinitamente possível de ser recriada de diferentes formas. A reiteração contém a não literalidade e a não linearidade temporal. Serve ainda para comunicação entre os pares, criação de regras e grupos. A brincadeira da criança pode ser iniciada e repetida inúmeras vezes, criando, recriando e transmitindo o cotidiano e suas brincadeiras.

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. Corsaro (2012), que compartilha da ideia de que as crianças produzem cultura, na interação entre si e com os adultos, denomina a cultura infantil como *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, 2012 p. 32).

Arroyo (2008) por sua vez, problematiza o papel da pedagogia e sua relação com a infância. Interrogando o papel dos estudos da infância, esse autor indaga sobre o lugar da infância e a experiência da criança na escola. A partir dessa questão, Arroyo realiza aproximações entre a pedagogia e ciência.

O pensamento pedagógico foi se 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).

Esse autor propõe que a pedagogia dialogue com a filosofia, com a sociologia, com a psicologia. Para ele, é preciso buscar nas diversas áreas do conhecimento humano, elementos que instiguem a pedagogia a repensar o lugar da infância e das crianças. Repensar as infâncias por meio das contribuições dessas outras áreas contribuiria, assim, 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.

O autor 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” (ARROYO, 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 (VIGOTSKI, 2008). Segundo o autor, 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 presentes. 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. A ação cotidiana das crianças denota ações criativas, o que geralmente ignoramos.

Compreendemos que a brincadeira mostra-se como uma representação simbólica da realidade vivida e expressa a criatividade da criança. Assim, em nosso estudo, discutimos a dimensão social e histórica da infância, focando nos Estudos sobre infância, na pedagogia da infância, e na psicologia sócio-histórica de Vigotski. Neles, observamos que a capacidade de agência das crianças, a participação ativa em seus processos de desenvolvimento, a dimensão da ludicidade, da imaginação e da criatividade são elementos centrais na experiência da criança pequena. Verificamos que esses elementos, somados às gramáticas da infância proposta por Sarmiento, nos ajudam a compreender as culturas da infância e as especificidades das crianças em contexto educacional.

I.II Teatro Pós-dramático

Com o objetivo de compreender as possibilidades de expressões das crianças com foco nas práticas corporais, recorreremos ao aporte do campo das artes. Como mencionamos anteriormente, Machado (2004, 2004a, 2007, 2012, 2012a, 2014) chama atenção para o campo dos estudos da criança referente aos aspectos expressivos. A autora aproxima as formas de estar da criança ao performer da cena contemporânea, relatando que as brincadeiras das crianças possibilitam experiências teatrais no campo educacional. Para adentrarmos esse campo de estudo, faremos relação com o campo da estética e do teatro pós-dramático.

Para Schiller (1963) o encontro dos impulsos sensível e formal é a grande questão da educação estética. Schiller relaciona o impulso sensível às questões físicas como as sensações, e o formal caracterizado pela racionalidade, que atua na afirmação da personalidade. “Estes impulsos parecem completamente opostos, porque um insiste na mudança, o sensível, e o outro na imutabilidade, o formal” (NUNES, 2013, p.21). Entendidos como opostos e autônomos, eles têm como elo de harmonização o impulso lúdico. O impulso lúdico uniria os impulsos anteriores, fazendo-os trabalhar em harmonia. Isso acontece através do jogo, caracterizado por Schiller como um papel mediador.

Podemos então observar a capacidade de descoberta moral através de ações, como a brincadeira. De acordo com os escritos do autor, a criança, em seu período de desenvolvimento moral, está fortalecendo concomitantemente sua razão estética, já que passa pelo “natural/físico” e “moral/racional”. Desta forma, segundo Schiller, devemos sempre retornar aos nossos momentos de infância, pois a natureza de desenvolvimento da criança é o desenvolvimento moral (SCHILLER, 1963).

Belo (2013, p. 94) relaciona o jogo de Schiller com o brincar, postulando que a intenção de ambos os termos é de “integrar partes dissociadas da natureza humana: dentro e fora, realidade externa e interna, razão e afeto”. Se no pensamento de Schiller o belo leva à liberdade e se o belo é o natural, então o corpo, o movimento do corpo da criança, enquanto natural, “impulsivo”, precisa ser compreendido como belo, como estético por si só, pois vai ser pesquisado, “impulsionado” através da brincadeira.

Podemos perceber a relação do estético com o individual e o social a partir da perspectiva do corpo da criança. Se um corpo ocupa um espaço, logo faz relações com ele. Nessa relação da forma com o espaço, pode-se subjetivar o corpo (matéria) pela estética. Entendemos que há várias formas para um sentido e vários sentidos para uma forma. Belo (2013) diz ser necessário percebermos o brincar como atividade criadora. Através dele é possível superar a alienação, não abandonando o mundo/espaço, mas transformando-o, pois o impulso lúdico permite ao homem a experiência de uma vida inteira (BELO, 2013).

Partiremos da vertente teatral pós-dramática para aproximá-la das questões estéticas com as crianças. Lehmann (2007), organizando uma perspectiva histórica e relacional de compreensão sobre as formas teatrais, elenca trabalhos de vanguardas teatrais a partir da década de 1970 a fim de contextualizar o uso de signos¹⁶. Ele nos mostra as diversas práticas e comportamentos sociais que perpassam essa vertente, questionando o lugar e o sentido do teatro. Relata que é necessário aceitar e compreender as diversidades das práticas teatrais existentes a partir da pluralidade de sujeitos, épocas, contextos e visando um plano multifacetado, aceitando uma “coexistência de concepções teatrais divergentes” (LEHMANN, 2007, p.23). A intenção do autor não é criar um modelo totalizante, de forma que denomina o teatro pós-dramático como fragmentado, diverso. Ao contrário, ele afirma que

o teatro pós-dramático é a substituição da ação dramática pela cerimônia, com a qual a ação dramático-cultural estava intrinsecamente ligada em seus primórdios. Assim, o que se entende por cerimônia como fator do teatro pós-dramático é toda a diversidade dos procedimentos de representação sem referencial, conduzidos porém com crescente precisão: as manifestações de uma comunidade particularmente formalizada; construções rítmico-musicais ou visual-arquitetônicas; formas paratrituais como as celebrações (não raro profundamente negra) do corpo, da presença; a ostentação enfática ou monumental (LEHMANN, 2007, p. 115).

16 O estudos dos signos, ou a semiologia especificamente teatral, se interessa em decodificar os elementos teatrais como uma atitude de construção dos sentidos. Lehmann se refere aos signos como algo que orienta o olhar, relacionando-o à capacidade de simbolizar. Dessa forma, o signo no pós-dramático abrange os diversos níveis de significação, abrindo o olhar para a multiplicidade de elementos presentes na representação (LEHMANN, 2007, p. 138).

Percebemos que a diversidade presente no teatro pós-dramático abrange uma pluralidade de ações cotidianas, compreendendo possibilidades teatrais. O autor reflete ainda sobre o panorama do teatro pós-dramático conceituando como *drama* aquele modelo ligado ao texto narrativo de forma temporalmente linear. Logo, o pós-dramático não nega o texto, e sim o aceita igualmente como tantos outros signos teatrais. Até antes da década de 1970, o teatro moderno ocidental pautou-se no uso do texto como forma de construção dos espetáculos, ou seja, através da forma dramática. O teatro pós-dramático, libertando-se do uso de forma exclusiva de signos, começa a utilizar vários outros elementos conjuntamente.

Para Lehmann, no teatro pós-dramático o texto sairia dos domínios do autor e ou do diretor e passaria a uma construção conjunta, na qual o texto começa a ser entendido como texto dramático e texto espetacular. Dito de outra forma, percebemos ação textual também nas representações. Enquanto o texto escrito não é mais o regente, e sim um componente dentre vários, problematiza-se a encenação em si, e palavra e texto tomam novas configurações. Nele, cena e espetáculo não são conceitos estruturais. Sua estética se desenvolve em questões éticas, morais e políticas, que abarcam a liberdade de criação, de fruição, em outras formas de se relacionar com o teatro. São então outras formas estéticas de experiência e de processo, permitindo a aproximação de várias linguagens visando um diálogo entre atores, performer, plateia, espectador, quebrando a barreira entre eles e os confundindo entre si.

Há ainda um obscurecimento das fronteiras entre os gêneros: dança e pantomima, teatro musical e falado se associam, concerto e peça teatral são unificados para produzir concertos cênicos e assim por diante. Resulta disso uma paisagem teatral múltipla e nova, para a qual as regras gerais ainda não foram encontradas. Esse teatro surge muitas vezes na forma de projetos em que um diretor ou grupo convida artistas de diversos tipos (dançarinos, artistas gráficos, músicos, atores, arquitetos) para realizar um determinado projeto (LEHMANN, 2007, p. 38).

Essa aproximação do teatro pós-dramático a variadas linguagens artísticas nos mostra um estado de não representação do teatro. Isso significa que essas outras formas de se fazer teatro preenchem espaços que não apenas as tradicionais casas teatrais, mas sim ocupando lugares diferenciados. Há outra forma de uso do texto, do espaço e do corpo. “Este teatro é essencialmente experimental, persistindo na busca de novas combinações ou junções de modos de trabalho, instituições, lugares, estruturas e pessoas” (LEHMANN, 2007, p. 38). O teatro pós-dramático permite o caminho da experimentação, do processo. Possibilita ainda multiplicidade de funções, na qual adotamos o conceito de *work-in-process*. Cohen (2004) nos

diz que o termo, em teatro, é vindo das artes plásticas. Ele retrata a dinamicidade do processo de construção, de feitura.

No campo da cena (...) aparecem, preliminarmente, em manifestações parateatrais, nos happenings, nas performances, nos rituais e acontecimentos (...). Conceitualmente a expressão (...) carrega a noção de trabalho e processo: como trabalho, tanto no termo original quanto na tradução acumulam-se dois momentos: um, de obra acabada, como resultado, produto, e outro, do percurso, processo, obra em feitura. Como processo implica interatividade, permeação: risco, este ultimo próprio de o processo não se fechar enquanto produto final. (LEHMANN, 2007, p. 19).

Tomando essa formulação, compreendemos que ela permite erros, fracassos, tentativas, mudanças, desvios, compreensão de construção conjunta, não hierarquização de decisões e multiplicidade de funções. Lehmann (2011) aproxima as formas de pensamento dramáticas do teatro à pedagogia, dizendo que ambos podem ensinar conteúdos moralistas, recheados de “boas intenções” através de peças escolares. Quando o autor ressalta o teatro valorizado enquanto arte comunitária, a ótica e a noção do teatro ensaiado desaparecem. Assim, abrir mão das exigências adultas relativas à cena e à experiência pedagógica é parte da dimensão própria da expressão da criança. Para Lehmann, se partirmos “do ponto de vista da teoria e da práxis de um teatro pós-dramático, e semelhante à performance, seus novos desenvolvimentos podem ser fecundados por conceitos pedagógicos transformados” (LEHMANN, 2011, p. 270).

Nessa perspectiva, o corpo ganha novos significados e importância, quebrando a divisão plateia/espectador, como em linguagens como a performance, a instalação e os *happenings*. Segundo Pavis (2006), a instalação “coloca no espaço elementos plásticos, meios de comunicação de massa, fontes de palavra ou de música, itinerários através de uma cenografia” (PAVIS, 2006, p. 209); o *happening* é uma

forma de atividade que não usa texto ou programa fixado (...) e que propõe aquilo que ora se chama acontecimento, ora ação, procedimento, movimento (...), ou seja, uma atividade proposta e realizada pelos artistas e participantes, utilizando o acaso, o imprevisto e o aleatório, sem vontade de imitar uma ação exterior, de contar uma história, de produzir um significado, usando todas as artes e técnicas imagináveis quanto a realidade circundante (PAVIS, 2006, p. 191).

E a performance, surgida nos anos 60 e vinda das artes visuais, associa de forma geral, sem preconceber ideias, as artes visuais, o teatro, a dança, a música, o vídeo, a poesia e o cinema. Para Lehmann, o que estes conceitos têm em comum são aproximações ao

rito/cerimônia, que quebram a ilusão da perspectiva teatral. Essa linguagem teatral permite também a possibilidade de hibridação, a possibilidade da co-presença de temporalidades heterogêneas. Lehmann nos diz que

Todo corpo é diverso: corpo de trabalho, de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado. A concepção cultural do que “o” corpo está sujeito a flutuações “dramáticas”, e o teatro articula e reflete essas concepções. Ele representa corpos e ao mesmo tempo os tem como seu principal material de significação (...). Com os modernos, [temas como] a sexualidade, a dor e a doença, as deformações corporais, a juventude, a velhice, a cor da pele se tornaram temas “admitidos” (LEHMANN, 2007, p. 332-333).

Não há um corpo padrão, a ser ditado para a criança, mas sim a percepção do corpo. Este tipo de teatro se aproxima da concepção de liberdade, de uma escola pública onde existem sujeitos plurais, que possibilite que cada um se construa, se entenda, se questione. Possibilita que cada um crie, que cada um seja artista, possibilita que cada um reflita sobre meios de produção contra-hegemônica. Caminhamos no sentido de deixar surgir a imaginação através do corpo presente em um tempo e espaço. A relação da pedagogia com o Teatro pós-dramático, para Lehmann, vai além do estético: passa pelo humano, no reconhecimento, na consciência e descoberta do eu, no diálogo.

Para o autor, não apresentar uma coerência é poder libertar-se das hierarquias, da perfeição linear própria do texto dramático. Lehmann elenca alguns traços do teatro pós-dramático como imagens de sonhos, simultaneidade e exagero dos signos, entre outros, que se apresentam nessa linguagem. Lehmann compreende que

a concepção de signos teatrais deve abranger todas as dimensões da significação: não apenas a dos signos que comportam uma informação apreensível, portanto a de significantes que denotam ou um significado identificável ou o conotam de modo inequívoco, mas virtualmente a de todos elementos do teatro. Uma corporeidade específica, um estilo do gestual, um arranjo de palco também devem ser assimilados como “signos” já pela circunstância de que mesmo sem “significar” se apresentam com uma certa ênfase, constituindo uma manifestação ou gesticulação que exige atenção e que “faz sentido” em função de um quadro mais geral da encenação, sem que possa ser determinada conceitualmente (LEHMANN, 2007, p. 137)

Não há, portanto, elementos que sejam descartáveis na fruição de um espetáculo, de uma apresentação ou de uma encenação. Aquilo que se destaca aos olhos, olhares e formas de contemplar torna-se símbolo corporificado repleto de expressão significativa. Estes, elevados aos conceitos pós-dramáticos, levarão tanto o espectador a um nível de autonomia de sua

compreensão frente às questões cênicas, quanto levarão o performer a uma gama de possibilidade de escolha e usos de tais signos.

No teatro pós-dramático, é manifesta a exigência de substituir a percepção uniformizante e concludente por uma percepção aberta e fragmentada. Desse modo, a abundância de signos simultâneos pode se apresentar como uma duplicação da realidade, parecendo simular a confusão da experiência cotidiana real (LEHMANN, 2007, p. 138).

Muitas vezes os signos vão se apresentar de forma paralela. Como exemplo, vemos que apesar de o corpo se mostrar como foco desta pesquisa, ele também aparece como elemento de análise simbólica. Isso ocorre a partir da simultaneidade de signos e o parcelamento da percepção, fazendo com que quem assista à representação perceba a concomitância das ações, decidindo ou pelo acompanhamento de determinado fragmento do todo ou mesmo pela falta de nexos. Para adentrarmos nas questões sobre os signos teatrais nos aprofundaremos sobre os conceitos de corpo, espaço, texto e mídia apresentados por Lehmann.

Esse autor compreende o corpo como diversidade, dotado de significados como sensibilidade. A imagem do corpo teatral na vertente pós-dramática supera os significados, dissolvendo a “força instituidora de sentido da moldura, da articulação estética; as construções são permanentemente abaladas por essa oscilação” (LEHMANN, 2007, p.335). Ou seja, aceitar que as bases concretas de como aprendemos portar um corpo altera a forma como o expressamos e somos compreendidos ou não. Nesse sentido, Lehmann diz que o corpo teatral vem para “significar o incorpóreo”, como uma “experiência do potencial”. Não há perfeição nos modos corporais, pois há o significante apresentado no corpo em si. Essa compreensão nos leva a entender que não há certo ou errado, não há ideia de interpretação ou informação, mas sim representação e comunicação.

Nesse sentido, Lehmann nos fala sobre outro traço do teatro pós-dramático, como o corpo enquanto a impressão de um coro (2007, p. 214). O autor relata que o coro funciona como um reforço do papel de grupo. Esse coro ainda pode ser apresentado simbolicamente, como vozes múltiplas, guardando suas individualidades, reforçando a ideia da multiplicidade do pós-dramático.

Já para compreendermos o espaço enquanto signo, Lehmann define a relação do espaço no drama como “mediano”. Ele privilegia essa forma, correndo o risco de fazer com que a plateia, ou o observador, reconheça-se neste mundo fechado. Isto mostra-se perigoso pois, para o autor, é necessário um isolamento “para que haja certeza das linhas divisórias entre a

emissão e a transmissão dos signos” (LEHMANN, 2007, p. 265). Já o espaço do teatro pós-dramático é denominado como metonímico, figura de linguagem em que se compreende a parte pelo todo, tornando o espectador presente e ativo na obra apresentada e ampliando sua compreensão da representação espacial. A lógica do espaço vai ser definida de forma heterogênea. Como o olhar do observador pode ser fragmentado ele vai ser direcionado ou a acompanhar as mudanças ou a focar um determinado ponto, dando a ele opção de mudanças de sentido, experimentação e crítica (LEHMANN, 2011). A compreensão do espaço passa também pela contextualização do tempo, da época, do momento. Com isso, compreendemos a multiplicidade dos espaços, tanto simbólicos quanto reais, da representação.

Para Lehmann 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 neste signo 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*, o texto, a voz e o ruído se confundem e se justapõem a um espaço de imaginação, um terceiro espaço, somado aos espaços físicos e simbólicos.

O tempo, não se apresentando de forma linear, ligado ao Drama, se apresenta em camadas, em níveis de experiência temporais. O autor nomeia as camadas por: tempo textual, tempo do drama, tempo da ação fictícia, tempo da encenação e tempo do texto da performance. Em cada uma delas, o autor explicita sua relação com suas especificidades simbólicas. De forma geral, temos o tempo da representação ou o tempo dramático, *versus* o tempo narrado pela ação teatral. Suas formas apresentadas mostram-se como essenciais para a compreensão da recepção. Fundamenta-se a relação da quebra com o tempo cotidiano, denotando em uma “realidade rítmica do texto da performance, da experiência teatral como um todo, e não apenas o tempo do espetáculo cênico, do mundo da ficção” (LEHMANN, 2007, p. 295). Nessa desconstrução do tempo, a desconstrução do sujeito o desloca para uma desconstrução de sua experiência.

Lehmann refere-se ao signo da mídia como o das imagens, da fotografia, em que a imagem é um meio de consumo de fácil acesso. Com as transformações modernas, o acesso midiático torna-se uma grande forma de influência sobre os corpos, introjetando-se nas

imaginações e nos imaginários. Isso porque o sujeito humano está voltado principalmente para a informação computadorizável. Neste ponto, o autor reflete sobre a experiência dos sujeitos a partir do consumo material que acarreta transformações. Compreendemos o papel das tecnologias no teatro pós-dramático como acessório, como forma de extensão corporal e sua relação com o real.

Os signos acima expostos podem contribuir para a observação do cotidiano e das experiências das crianças. Lehmann aborda aspectos do rumo do teatro infanto-juvenil atual, dizendo que “a beleza torna-se aqui, certamente de modo indireto, uma questão política, pois o ser humano esteticamente educado nesse sentido lúdico também se comportará do modo mais social e mais acertado possível” (2011, p. 284). Para o autor a experiência teatral com/para crianças é situacional, visto que ele se apresenta de modo fragmentado, e que as crianças podem ser elas mesmas. Compreendemos a criança pequena como sujeito dotado de corporeidade criativa e expressiva em suas brincadeiras.

As formas de ser e estar no mundo da criança pequena, ainda que permeada por limitações, denotam as possibilidades teatrais. Partindo da reflexão sobre as relações entre o teatro e a sociologia da infância, Machado afirma:

para fazer fluir essa visão de infância, se fará necessário um tipo de movimento por parte do adulto; um movimento em direção à compreensão daquilo que podemos nomear as antiestructuras passíveis de surgir nos quatro campos – nas relações (entre crianças e entre crianças e adultos), no brincar de faz de conta, nas reiterações e na cultura do brincar, lugar que inclui o adulto produtor de cultura, nomeadamente o campo da indústria cultural para a infância (MACHADO, 2012, p. 132).

Assim, observamos a teoria e seus termos estruturantes que sustentam a pesquisa e as análises realizadas. Com as concepções sobre crianças e infâncias e com os aportes do campo do teatro desenvolvidos acima, adentramos em uma instituição educacional para compreender as práticas corporais das crianças nesse ambiente e como podem ser transformadas a partir da possibilidade de encontro com pessoas reais, crianças e adultos.

CAPÍTULO II

A UMEI

Neste capítulo apresentamos a Unidade Municipal de Educação Infantil Sete Vilas, localizada na região Oeste de Belo Horizonte, onde foi desenvolvida a pesquisa que deu origem a esta dissertação. Com o objetivo de caracterizar os ambientes nos quais as crianças se encontram cotidianamente e as atividades focalizando as condições de movimentações em uma jornada de 10 horas diárias, procuramos descrever seus espaços e os recursos disponíveis. Para a análise desses ambientes, consideramos os critérios normativos, em níveis nacional e municipal para a infraestrutura de instituições de Educação Infantil, bem como para a organização do trabalho de cuidar e educar crianças em contextos coletivos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEIs) (BELO HORIZONTE, 2013) em Belo Horizonte. Focalizaremos também a história dessa UMEI e sua contextualização na comunidade em que se encontra e quem são os atores que atuam neste local.

Segundo os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006), o espaço físico de uma IEI deve levar em consideração as condições do terreno, o contexto comunitário, os indicadores socioeconômicos e culturais. Tais elementos apresentam-se como aspectos fundamentais para uma relação de equilíbrio com a comunidade, zelando pela qualidade das experiências dos adultos e das crianças. Dessa forma, o projeto predial final deve apresentar características funcionais de caráter sociopedagógico adequadas, favorecendo acessibilidade entre os espaços e flexibilidade em sua utilização, bem como a clareza entre os serviços dos profissionais da instituição.

Hank (2006), ao refletir sobre os espaços nas instituições de Educação Infantil, relata que estes visam desafiar a criança frente às propostas pedagógicas do espaço. Elali (2003) ao realizar um estudo sobre o ambiente na EI, informa que as principais indicações de ambiente dizem respeito a: valorização sociocultural do contexto; promoção de características cognitivas, como a fantasia, a criatividade e a exploração; contato com crianças, objetos, possibilidades de ação; adaptação para necessidades especiais para crianças e adultos. Logo, um projeto de espaço para uma IEI visa criar novas referências que ultrapassem o modelo de sala de aula, afim de que as crianças recriem os espaços através de brincadeiras, movimentos, emoções e expressões.

Segundo Barbosa (2000) os sujeitos se relacionam com os arranjos espaciais de forma temporal, baseando-se em suas experiências anteriores, selecionando habilidades e recordações: no presente, pelas relações atuais e necessidades emergentes, e no futuro pelas

projeções das ações e desejos. Assim, a forma de estar das crianças nos diversos espaços indica possibilidades temporais: o ritmo do trabalho docente, distribuindo as horas de trabalho entre as diversas professoras que passam na sala referência ao longo do dia com as crianças. Possibilita também a distribuição do tempo institucional, as formas de agrupamento das crianças das diferentes faixas etárias presentes na IEI e divisão de horas de atividades. E ainda propicia o respeito ao tempo de aprendizagem de cada criança.

Para Faria Filho e Vidal, “tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (2000, p. 20). Na análise da intencionalidade da organização tempo-espacial observam-se duas formas de organização: as *atividades dirigidas*, momentos em que as propostas são feitas pelas docentes, com intenção definida, baseada na construção de atividades relativas a determinados conteúdos. Nestes momentos as crianças seguem as orientações das professoras. A outra forma identificada são as *atividades livres* como momentos de descanso, passeio e possibilidade de agrupamento em pares de acordo com as vontades das crianças (RODRIGUES; GARMS, 2007). Ambas as atividades fazem parte do planejamento da IEI e da docente. A diferença é que, no segundo caso, as crianças têm maior liberdade para momentos de criar grupos, definir brincadeiras, caminhar e ou correr, sem ou com pequena intervenção ou indicação das professoras.

Isso significa que a organização intencional do ensino (conhecimentos, atividades, espaços, materiais, tempo) deve ser fundamentada pela ideia do papel essencial do ensino e da educação na formação cultural humana. A educação sistematizada na infância deve estruturar-se de forma a garantir os direitos de expressão e desenvolvimento da criança pequena (SITTA, 2008, p. 41).

Em vista disso, as *atividades livres* passam a (e precisam) ser compreendidas como momentos produtivos, pois são situações em que as crianças criam suas próprias culturas, desenvolvem independência, exercitam suas subjetividades entre seus pares. As *atividades livres* ofertadas para a criança e pensadas com qualidade refletem na sua relação entre as próprias crianças, no desenvolvimento de múltiplas habilidades e ajudam, inclusive, na melhoria da relação adulto-criança. Barbosa (2000) 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, faz parte do ser humano sua vertente corporal.

Iza (2004) afirma que a relação entre o adulto e a criança vai possibilitar que a criança se desenvolva, explorando o mundo à sua volta através de incentivos dados também pelos adultos. Essa autora ainda vai chamar de *Não-movimento* a contenção de ações das crianças por parte das professoras das instituições. Observando uma instituição de Educação Infantil, a autora identifica que as professoras julgavam que os momentos em que as crianças estavam em situações de aprendizagem e prestando mais atenção era quando elas estavam sentadas e caladas. Para essa autora, ao contrário, tal ação constitui-se de uma “prática limitante das potencialidades das crianças” (IZA, 2004, p. 68). Isto revela que a concepção que orienta a organização dos ambientes, bem como as possibilidades de uso e exploração dos diferentes recursos disponíveis, desde o mobiliário aos demais materiais, é que condicionará o tipo de experiências que as crianças poderão ter na Instituição.

Nesse sentido, vemos os materiais *estruturados*, de fabricação industrial ou artesanal, e os *não-estruturados*, todo objeto que não é vendido em comércios específicos para crianças (MACHADO, 2007). Ambos os materiais preveem diferentes formas de utilização e manejo e possibilitam o desenvolvimento da imaginação das crianças e da capacidade simbólica e artística. A especificidade do uso de materiais *não-estruturados*, para a autora, é que sua utilização não é tão evidente ou pré-estabelecida, e que é necessário ação da criança para ressignificar o objeto como brinquedo.

Sobre os brinquedos encontrados em parquinhos ou em grandes áreas, Kishimoto (2010) esclarece que a relação das crianças com esses tipos de brinquedos, acoplados "a outros módulos com buracos e túneis, (...) constituem experiências desafiadoras em que o movimento é a linguagem privilegiada" (KISHIMOTO, 2010, p. 04). A autora relata que é necessário pensar em tais brinquedos com uma boa qualidade para as crianças, pois assim se resulta na boa qualidade das ações de cuidar, educar e do brincar. Segundo Kishimoto, esses brinquedos precisam estar ajustados à altura das crianças, garantir a segurança através dos materiais que são confeccionados. Ainda por meio dos brinquedos é necessário oferecer à criança o contato com as diversidades sociais, raciais e de gênero. Sendo esses grandes brinquedos utilizados por todos os meninos e meninas, não deve haver definição de cores delimitadas por gênero. A autora discorre sobre a importância das formas dos/nos brinquedos, proporcionando a experiência sensorial. O design de tais objetos funciona como motivador de brincadeiras, tendo suas cores com função icônicas, características estéticas desenroladas nas

cores e formas, aguçando sentidos e também incentivando ações e atitudes alegres (WITTER e RAMOS, 2008).

Tais espaços, tempos, materiais e suas organizações, são elementos pertinentes à organização da rotina, categoria pedagógica que integra os planejamentos institucionais e das professoras, estruturando as experiências de adultos e crianças na IEI. Barbosa (2000), pesquisando o conceito de rotina diz que ela já existia enquanto ideias e concepções nos textos dos fundadores da EI. Somente nos tempos atuais preocupou-se em conceitualizá-la, sendo ainda um campo de pesquisa escasso. Segundo a autora, a rotina de uma instituição refere-se a discursos, projetos, objetivos, avaliação, programas etc. Para ela, distingue-se do cotidiano definindo-a como ações que se tornam, em um contexto espaço-temporal, automatizadas, organizando modos de vida.

Para Barbosa, quando negamos ou tornamos invisível a participação da criança nas rotinas, é porque “nossa sociedade está permeada de discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social, afirmando-se como verdades em uma constante luta pelo poder” (BARBOSA, 2000, p. 23). Buss-Simão corrobora com essa ideia nos dizendo que os tempos e espaços na Educação Infantil são “dimensões com conteúdo simultaneamente social, cultural, relacional e histórico” (2012, p. 260). A autora destaca a forma como os adultos organizam tempos e espaços de acordo com a ordem institucional local, utilizando o termo *ordem social adulta*.

No Brasil, tanto os instrumentos normativos (BRASIL, 2009) quanto a literatura da área da Educação Infantil (MARANHÃO, 2000; COUTINHO, 2012; SILVA, 2004), consideram que as relações entre adultos e crianças devem articular cuidado e educação, bem como organizar projetos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento e expressão de múltiplas linguagens das brincadeiras, das interações e das relações sociais, o que envolve múltiplos aspectos, incluindo os afetos (BUSS-SIMÃO, 2014). Para Maranhão (2000), o cuidar e educar enquanto binômio não podem ser compreendidos dicotomicamente, e sim de forma integrada. Tendo como referência os elementos discutidos acima, passaremos às descrições dos espaços, dos tempos, dos materiais e das rotinas que compõem a UMEI Sete Vilas para compreender o ambiente de experiência das crianças.

II.1 Desenhando a UMEI

A UMEI Sete Vilas está localizada na região Oeste de Belo Horizonte. Esta região possui uma população de 308.549 habitantes e área de 36,14 Km² (BELO HORIZONTE, sem data). Encontra-se em uma Unidade de Planejamento¹⁷ e situa-se em uma comunidade de camada popular (BELO HORIZONTE, 2013). A vila a que pertence a UMEI pesquisada localiza-se no aglomerado Sete Vilas, e possui 21.298 habitantes. Ele faz divisa com bairros de classe média e média alta. Antes de chegarmos à instituição há uma longa avenida em que há casas e prédios habitacionais, comércios, praças, uma faculdade particular, outra UMEI, pontos de ônibus bem movimentados, sempre com pessoas aguardando, e muitos carros nas ruas. No canteiro central dessa avenida há uma calçada em que as pessoas realizam atividades como caminhada e corrida. Quando saímos dessa avenida em direção à comunidade vemos muitas pessoas e uma grande escola de Ensino Fundamental, à qual a UMEI pesquisada é vinculada¹⁸. Há um grande movimento de pessoas principalmente por causa dessa escola, com a movimentação de alunos nos horários de entrada e saída. Apesar de toda a movimentação o interior da comunidade possui um aspecto tranquilo. Ao adentrarmos vemos pessoas andando pelas ruas, outras sentadas na beirada das calçadas. Não é raro encontrarmos diversos carros estacionados, mas quase nunca tráfego.

As ruas da comunidade são estreitas, irregulares, asfaltadas, com rede elétrica e esgoto. É comum encontrarmos cavalos atrelados a carroças. Becos e ruas são íngremes e as casas são, em sua maioria, sem pintura ou com a pintura antiga. Percebemos muitas pichações por todo o caminho da UMEI. Antes de entrar na comunidade, há frases como: “viver pouco como um rei ou muito como um Zé?”; “A mentira corre e cansa a verdade anda e alcança (sic)”; entrando na comunidade: “Se o mundo é a escola da vida, a cadeia é a faculdade”; “o rico me odeia mas financia minha munição”; “se o tráfego acabasse os PM (sic) passava fome”; e próximo à UMEI: “sem violência, eu quero mudança pros nossos jovens, idosos e crianças”; “o ser humano no Brasil é descartável igual bombril ou módis usado”; “Ser feliz não é possuir tudo, mais (sic) ser grato a Deus por tudo que possuir”. Logo na avenida principal, quando

17 “Unidades de Planejamento (UP’s) são unidades espaciais que reúnem um ou mais bairros e aglomerados, com características homogêneas de ocupação de solo e respeitando-se os limites das barreiras físicas, naturais ou construídas” (BELO HORIZONTE, 2013).

18 As UMEIs são vinculadas administrativamente a uma escola Municipal, cabendo à direção da escola a direção também da UMEI que, conta com uma vice-direção que assume os encargos administrativos da mesma no cotidiano.

vamos nos aproximando da comunidade¹⁹, já podemos avistar a IEI, de cores azul, vermelha, amarela e verde. Essas cores foram escolhidas como padrão para as UMEIs serem facilmente identificadas pelo entorno comunitário e possuir identidade própria (AMORIM, 2010).



Figura 01: Fachada da UMEI Sete Vilas

A UMEI Sete Vilas situa-se em um prédio de três andares. Encontra-se no mesmo terreno no qual foi construído um prédio na década de 1970 para abrigar uma creche comunitária, sendo mantida pela própria comunidade e por instituições filantrópicas. Na ocasião, seu terreno foi comprado com verba arrecadada pela comunidade e através de festas, bazares e doações (LUZ *et al*, 2014). No ano de 2008 a creche comunitária passou por uma reforma após um processo de municipalização, sendo, a partir dessa data, mantida pela rede de serviço público da Prefeitura de Belo Horizonte (*ibidem*). Com isso, as instalações são novas, bem como a pintura de todo o prédio. Entretanto, devido ao local em que o prédio foi construído, a UMEI pesquisada se diferencia tanto dos projetos iniciais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH) quanto das UMEIs construídas mais recentemente em Belo Horizonte. Seu espaço é reduzido devido ao tamanho do terreno. Logo, seu público também é reduzido, havendo um número de vagas inferior ao que tem sido definido para a maior parte das UMEIs. O número de vagas é também limitado pelo fato de atender a todas as crianças, inclusive as de 3 a 5 anos em horário integral, por demanda da comunidade. Assim, embora o município mantenha UMEIs que atendem até 440 crianças, esta atende em torno de 100 bebês e crianças até os 5-6 anos. Apesar de a UMEI não

19 Ainda na entrada do campo, em diversos momentos quando eu me encaminhava para a UMEI, sentia-me um estranho na comunidade. Nunca fui destrutado, maltratado ou vivi/presenciei cenas violentas. Porém os olhares que me direcionavam me faziam lembrar meu lugar de um homem que se encaminhava para a Instituição de Educação Infantil (onde predominava a figura feminina), branco, cisgênero, classe média.

seguir o padrão inicial da Rede municipal de BH, sua estrutura contempla, como as demais, três blocos agrupados de acordo com as necessidades da comunidade escolar: bloco de serviços, bloco administrativo e bloco de atividades.

A UMEI Sete Vilas, em seus 3 andares, conta com 739,40m² (BELO HORIZONTE, 2015)²⁰. Na entrada há uma grande grade azul e um banco de madeira pintado de amarelo. Os porteiros encontram-se lá na maior parte do tempo, recebendo pessoas como as crianças, famílias e a equipe da UMEI. Quando não se encontram nesse local, estão realizando algum trabalho a pedido da vice-direção e/ou coordenação. Há uma vaga para estacionamento e na maior parte do tempo há um carro estacionado.

Adentrando a UMEI há, logo à esquerda, um banheiro de uso social e uma pia para higienização das mãos. À direita vemos a secretaria, com uma grande janela para atendimento ao público em torno da qual se vê um mosaico de cerâmica em várias cores. Logo à sua frente há a cantina, uma sala ampla, com paredes de cor salmão claro, três mesas compridas com bancos, ambos adequados à altura das crianças de 01 a 05 anos. Neste local vemos a presença constante das cantineiras, vestidas de branco e sempre realizando ações referentes à cantina, como preparando alimentos e lavando louças. Nos momentos de refeições das crianças elas estão sempre à disposição das crianças. Entre a cantina e a secretaria há um mural, contendo informações para as famílias e/ou trabalhos das crianças. Há também cadeiras para quem aguarda atendimento na secretaria. Saindo da cantina, há em uma parede à esquerda um cartaz com informações sobre as vagas, um bebedouro de água para adultos e um mais baixo para crianças.

À exceção da cantina, esta área do 1º andar aparenta ser um espaço de transição e de convivência para os adultos responsáveis pelas crianças. Realizamos esta consideração levando-se em conta a relação dos porteiros com as famílias, que demonstra mútuo conhecimento, seja de relação anterior na comunidade, ou pelo convívio diário na UMEI. Ainda nesse andar, vemos a porta do elevador e o primeiro lance de escadas. Este leva para o segundo andar, onde vemos um espaço com uma mesa redonda e duas cadeiras, e três salas, além da porta do elevador.

20 Informações conseguidas na consulta à planta da UMEI Sete Vilas, disponível na Instituição.



Figura 02: Hall entre a sala das professoras e vice-direção

À esquerda de quem chega pela escada, vemos a sala da coordenação. Ao seu lado há um banheiro para deficientes, que é utilizado pelas funcionárias em geral, e à frente vemos a sala da vice-direção. Ao seu lado temos a sala das professoras, com 26,83m². Nela há uma geladeira, um microondas e um móvel pequeno e quadrado, que guarda copos na parte inferior e garrafas de café por cima. Ao lado há dois computadores para uso das professoras. Uma grande mesa ao centro, com 12 lugares, um armário com compartimentos identificados com nomes para uso de cada professora. Na parede vemos um mural com datas de aniversários, recados da coordenação, além de avisos diversos, como greves, assembleias, recados da PBH. Por fim, há uma estante com livros diversos sobre educação infantil, para utilização pelas professoras.

Logo depois, seguindo à esquerda da sala das professoras, temos um corredor que leva para outras duas salas, que são das crianças de 01 e 02 anos. São salas grandes e sem cadeiras, o que torna mais amplo o espaço para as crianças. Vemos diversos objetos nas paredes e no teto, aparentemente produzidos pelas professoras e crianças. Há nessas salas alguns tapetes coloridos, bem como um trocador de fraldas. Na parede ao fundo, há uma grande estante de alvenaria com diversos objetos pedagógicos, como bonecos e brinquedos, instrumentos musicais, caixas com fantoches e materiais diversos, e objetos de higiene das crianças.



Figura 03: Sala referênciada das crianças de 01 ano



Figura 04: Sala referênciada das crianças de 02 anos

No final do corredor há dois banheiros, um para a turma de 01 ano e outro para a turma de 02 anos, equipados com chuveiros, pias e vasos sanitários. À direita vemos uma entrada para um pátio aberto que é compartilhado entre as crianças de 0 a 02 anos. Seu piso é feito de cimento com um desenho em mosaico colorido e há no local diversos brinquedos grandes de plástico, também coloridos, à disposição das crianças, como um túnel de plástico para as crianças passarem por dentro, e pequenos velotróis. Neste pátio, as paredes que o contornam são revestidas de azulejos vermelhos e amarelos. À esquerda desse pátio há o espaço do berçário dos bebês de até 1 ano, que conta com quatro salas: uma sala de preparação de alimentos, com pia, micro-ondas e uma geladeira; uma sala de banho e troca de fralda para os bebês; outras duas salas, com um espaço de recreação, com tapetes almofadados e coloridos, carrinhos para passeio, brinquedos diversos, e outro espaço para o sono dos bebês.



Figura 05: Área de pátio para crianças até 02 anos



Figura 06: Sala referênciada dos bebês

Voltando para o 2º lance de escadas somos encaminhados para o 3º e último andar. Ao longo das escadas sempre há objetos enfeitando as paredes, seja por materiais comprados prontos, como imagens de pássaros, flores e borboletas, ou por trabalhos realizados pelas

crianças com as professoras. Vemos, ainda dois vidros redondos em que podemos ter uma ampla vista da região. Vemos as casas e bairros vizinhos, grande parte da comunidade, além de outros bairros de outras camadas sociais.



Figura 07: Escadas da instituição



Figura 08: Vista de dentro da UMEI

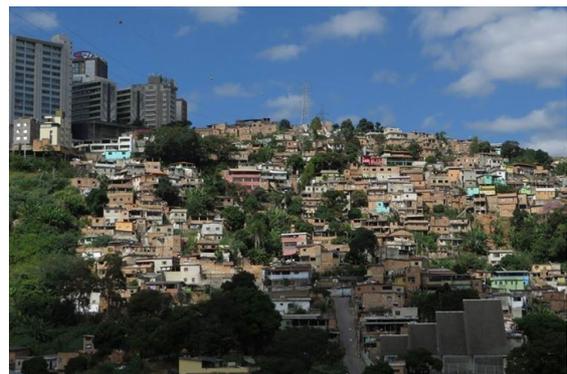


Figura 09: Vista do entorno comunitário

No terceiro andar nos deparamos com duas portas à esquerda, que são depósito e sótão. Aparentemente permanecem fechadas. Quem tem o controle da chave são as funcionárias da limpeza. À direita há a última porta do elevador. O uso do elevador por crianças da UMEI é somente para deslocamento das crianças de 01 e 02 anos, do 2º para o 1º andar para as refeições, e do 2º para o 3º para que tenham acesso aos livros.



Figura 10: Acesso ao 3º andar



Figura 11: Espaço da biblioteca

Seguindo em frente, há um espaço com alguns brinquedos coloridos de madeira, como uma casinha para teatro de fantoches e um baú de madeira com tampa, com fantasias em seu interior. Mais à frente vemos o espaço da biblioteca, em que há vários livros de literatura infantil em estantes de altura média. É interessante comentar que a biblioteca se encontra em um lugar de passagem. Neste local há diversas almofadas redondas e coloridas, empilhadas, que algumas vezes são utilizadas pelas crianças para assentarem-se, e outras também coloridas e compridas em forma de lápis. Ao final desse espaço vemos um mural que contém trabalhos feitos pelas crianças, e que regularmente tem as atividades trocadas. Geralmente tem informações temáticas, como páscoa e festa junina. Virando à esquerda há um bebedouro e um banco comprido que serve de apoio para duas grandes bacias brancas transparentes, que guardam os copos de beber água das crianças.



Figura 12: Espaço da biblioteca



Figura 13: Mural e bacias com canecas das crianças

Logo nos deparamos em um espaço aberto, envolto por salas e banheiros, com azulejos brancos, amarelos e vermelhos até a metade das paredes. O espaço do pátio das crianças conta com 38,43m² (BELO HORIZONTE, 2015). Ele tem uma parte pequena coberta e uma maior

aberta, formando um L. Na parte coberta há diversos móveis tipo baú e brinquedos de madeira como fogão, geladeira, mercadinho. Do outro lado, um grande armário de ferro, colorido, que é para a utilização dos funcionários não docentes. O chão é feito de cimento queimado, verde. Há dois brinquedos grandes e muito coloridos de plástico, que comportam elementos tipo escorregador e andares em alturas variadas. Há também uma casinha de plástico colorida; um “pula-pula” do tipo usado em academias de ginástica; e três velotróis coloridos “estacionados” em uma grande parede, de frente às salas das crianças de 03 e de 04 anos.

À esquerda há os banheiros de meninos e meninas, também apropriados à suas alturas. Acima da porta da sala multimeios há um sino dourado, que as professoras tocam sinalizando o fim do recreio.



Figura 14: Pátio para as crianças de 03 à 05 anos



Figura 15: Pátio para as crianças de 03 à 05 anos

A primeira é a sala referência das crianças de 03 anos; logo ao lado direito, a sala das crianças de 04 anos. Essas duas salas são aproximadamente do mesmo tamanho (em torno de $3,83 \times 6,12,23 \text{m}^2$). Perpendicular a essas salas, na parte coberta do pátio, vemos a sala das crianças de 05 anos ($4,00 \times 4,85 - 19,40 \text{m}^2$). À sua direita há a sala multimeios, com $29,36 \text{m}^2$ e uma grade que vai até a metade de sua porta, junto com a porta normal, que a separa do parquinho. Ali podemos encontrar colchões que ficam sobre uma bancada de granito e em um compartimento embaixo dela. Há um armário de ferro sem portas com diversos instrumentos musicais, como tambores, chocalhos, pandeiros e diversos filmes tipo DVD; na parede, há uma televisão 29 polegadas, ligada à um aparelho de DVD, que fica sobre uma cadeira; um quadro negro, uma arara com fantasias e um ventilador. Há, por vezes, algumas cadeiras de adultos para utilização das professoras ou auxiliares de inclusão.



Figura 16: Área coberta para as crianças.



Figura 17: Sala multimeios

Ao lado da sala multimeios há outro depósito, e por fim há um portão, que leva para um terreno que passará a fazer parte da UMEI. A IEI ainda não foi informada pela SMED/PBH sobre o que será construído no local. Em conversa informal fomos informados pela vice-diretora que será um espaço aberto, mas que ainda não foi-lhes apresentado um projeto, e que provavelmente perderão o depósito para que haja a passagem para este novo local.

A sala referência das crianças de 04 anos possui cinco mesas com quatro cadeiras cada, adequadas ao tamanho das crianças. Em todas as cadeiras há o nome de uma criança, impresso em papel e colado com fita adesiva larga tipo durex. O chão é de cerâmica, liso, cinza. As paredes são de cor amarelo claro, com enfeites e cartazes coloridos, com o abecedário e números de 0 a 10, geralmente um pouco acima da visão das crianças. Há um armário azul de metal, com um quadro sobre medicação das crianças e outros avisos que são de comunicação entre as professoras. Ao seu lado há um pequeno móvel com guardadores de plásticos com brinquedos: um com brinquedos de cozinha; outro com brinquedos diversos, desde bonecos a carrinhos; outro com blocos de montar. Há um quadro verde de giz, e em cima um ventilador grande. Há duas janelas, uma de frente para a outra, com cortinas com a logo da UMEI.



Figura 18: Sala referênciada das crianças de 04 anos



Figura 19: Sala referênciada das crianças de 04 anos

A porta é azul, de metal, com um cartaz com os dizeres “Sejam Bem-vindos” e dois bonecos: havia inicialmente a imagem de uma menina de vestido e laço, toda de rosa e um menino, de bermuda colorida e boné azul. Posteriormente esse cartaz foi substituído por um com os dizeres “Lugar de criança feliz”, com três corações vermelhos e dois ursos, um azul com uma roupa verde representando o sexo masculino, e outro amarelo portando um vestido marrom com bolinhas representando o sexo feminino. Ao longo da minha permanência na sala referênciada essa estrutura também foi sendo modificada, principalmente no que diz dos trabalhos das crianças, colados às paredes. No primeiro mês de observação, a professora da manhã pendurou no teto diversas fitas. Cada uma continha três corações de papel vermelho. Estes foram substituídos por flores feitas de porta-ovos, pintados pelas crianças e recortadas pela professora do turno da tarde.



Figura 20: Cartaz na porta da turma de 04 anos

Por fim, observamos que a UMEI organiza tempos e espaços para a educação de crianças, disponibilizando materiais e preparando ambientes diversos e próprios para a idade de meninas e meninos.

II.II Os atores da UMEI

Após a caracterização dos espaços da UMEI Sete Vilas, analisamos as ações das crianças na instituição pesquisada em suas relações entre elas e com os adultos. Procuramos caracterizar as crianças da turma observada, as professoras e as famílias que utilizam os serviços da UMEI Sete Vilas no que se refere a composição familiar, renda, local de moradia, grau de instrução. Os documentos recolhidos para análise dos dados sobre as famílias e as crianças foram obtidos através das fichas respondidas pelos responsáveis no ato da matrícula das crianças e de um questionário entregue para as docentes.

No documento do Projeto Político Pedagógico (PPP), logo em sua capa lê-se o título e um aviso: “Processo de construção”. O documento apresenta o histórico da creche comunitária que antecedeu a UMEI, ressaltando sua importância. Ao longo de suas páginas encontramos diversas revisões, registrando-se o que necessita ser conferido e o que já foi. Ele se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Seu corpo teórico se apoia principalmente em Vigotski, e se desenvolve apresentando os conceitos que envolvem a EI: criança e infância, família e sociedade, cuidar e educar, desenvolvimento e aprendizagem. Explicita o papel, a função e a postura esperada das profissionais, bem como as atividades ao longo do ano, como a “rodona”, a “festa da família” e a “festa junina”²¹. Além de reconhecer o brincar e sua relação com o corpo enquanto modo de apreender o mundo, suas relações com os materiais lúdicos, cabe aqui ressaltar os itens sobre as experiências da linguagem corporal, oral e musical.

O item relativo à linguagem plástica visual se refere aos desenhos, pinturas, modelagens, escultura, cinema, fotografia e artes cênicas como direito de expressão das crianças. Este ponto visa a refletir sobre a sensibilidade da criança frente a objetos artísticos, reconhecendo e contextualizando seus conhecimentos prévios sobre a cultura que a cerca. De tal forma, observa-se que, em seu Projeto Pedagógico, a UMEI inclui entre os objetivos do

21 A “rodona” se caracterizava por um encontro semanal, às sextas-feiras, de todas as crianças e professoras da UMEI. Tinha por objetivo apresentações de caráter lúdico. Uma professora por semana ficava responsável por sua organização e apresentação, ficando à seu critério o que seria apresentado. Já a “festa da família” e a “festa junina” são eventos ocorridos uma vez ao ano e têm por objetivo reunir as famílias das crianças para convívio e apresentação de trabalhos e atividades das crianças.

trabalho com as crianças, possibilitar o fazer artístico e estético através da oferta de materialidade e produções teatrais, musicais e plásticas. O documento permite então inferir que é papel da professora estar apta à essas linguagens para realizá-las e desenvolvê-las com as crianças.

Com relação ao corpo docente²² da UMEI Sete Vilas, este se mostra majoritariamente feminino, composto por 29 mulheres, com idades entre 28 e 60 anos. Quanto ao pertencimento racial, 46,43% das professoras se consideram pardas, seguidas de 28,57% que se declararam brancas, 21,43% pretas e 3,57% amarela. Quanto ao local de moradia, 65,52% residem em Belo Horizonte, 34,49% habitam em outras cidades da Região Metropolitana de BH (RMBH) como Contagem, Betim ou Ibirité. 51,72% são casadas, 27,59% são solteiras, 17,24% estão em união estável ou são viúvas e 3,45% separadas. Destas, 75% possuem filhos. Elementos do perfil das professoras foram analisados no âmbito das pesquisas mais amplas na qual esta pesquisa se insere, conforme mencionado na Introdução:

Cerca de 80% das professoras possuem curso superior concluído (em torno de 70%) ou em andamento (em torno de 11%) e 30% possuem especialização. Esses dados revelam qualificação formal compatível com o trabalho de professora da Educação Infantil. Quanto às condições gerais de vida, chama a atenção que mais de 30% das professoras residem em outros municípios da RMBH, o que sugere maior desgaste com deslocamentos diários. Esse aspecto soma-se à constatação de que quase 60% das professoras trabalham em dois turnos. Tais elementos, isoladamente, não representam, necessariamente, nem maior qualidade, no caso da formação elevada, nem maiores dificuldades no exercício do trabalho. Consideramos, no entanto, que, somadas às características de organização do trabalho na instituição (e da RMEBH) podem ser potencializados ou não, devendo, então, fazer parte do conjunto dos elementos considerados pela gestão e coordenação pedagógica, sempre que possível (SILVA; LUZ, 2015).

O quadro de funcionárias conta com uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas e 26 professoras. Nas salas referências, atuavam três professoras regentes e uma apoio nas turmas de 0 a 2 anos. Para as crianças de 03 a 05 anos, há uma professora referência e uma apoio²³. Em ambos os casos, refere-se por turno. Ainda sobre o quadro de pessoal, a

22 Segundo a SMED/PBH, O quadro de vagas das UMEis é composto pelo cargo de educadora infantil, criado em 2003, constituindo-se como “cargo de provimento efetivo da administração direta da área de educação” (BELO HORIZONTE, 2003). Em 2012 o cargo transformou-se, após lutas da categoria, em Professora para a Educação Infantil, havendo diferença de níveis para a habilitação mínima exigida, o curso de nível médio completo na modalidade Normal e para curso superior.

23 A organização docente da UMEI Sete Vilas compreende as funções de Professora referência como a que assume trabalhos e atividades que abrangem as linguagens trabalhadas ao longo do ano, e de Professora de Apoio como a que realiza atividades com caráter de oficinas, ou seja, atividades mais práticas em que a apresentação e finalização do assunto se dá de forma mais pontual.

caixa escolar²⁴ da UMEI, ainda conta com 03 cantineiras, 04 auxiliares de limpeza, 02 auxiliares de apoio à inclusão, 03 auxiliares de apoio à Educação infantil e 02 vigias noturnos e 02 porteiros²⁵.

Dessas professoras, 17,24% trabalham há menos de um ano, 41,38% trabalham de um a dois anos e 17,24% trabalham de 3 a 5 anos. Apesar de ser uma IEI com um corpo docente recente, suas idades se mostram variadas. 78,56% das docentes possuem entre 30 e 49 anos. 16,85% estão acima dos 50 anos (30 a 60 anos em um total de 95,41%) e somente 03,57% têm menos de 30 anos. Observa-se que o corpo docente se mostra de mulheres mais velhas, com ensino superior, trabalhando em jornada dupla.

A turma com crianças de até 01 ano conta 14 bebês matriculados; a de 01 ano com 13 crianças; na de 02 anos são 16 crianças; na de 03 são 18 crianças, 04 anos têm 20; e na de 05 anos tem 18.

Idades	Total de educadoras	Total de crianças
0 ano	4	14
1 ano	4	13
2 anos	4	16
3 anos	2	18
4 anos	2	20
5 anos	2	18

Tabela 01: Distribuição de professoras e crianças por turma

Vemos, então, uma média de 7 crianças de 0 a 2 anos sob a responsabilidade de cada docente, e de 19 crianças para cada professora das crianças de 3 a 5 anos. A maioria das crianças está presente em período integral, sendo essa demanda da própria comunidade depois da municipalização. De tal maneira, para que as famílias utilizem desse serviço, o número de vagas e os critérios de seleção, segundo a portaria da SMED nº 175/2011, são destinadas a:

- Caráter compulsório para crianças com deficiência e sob medida de proteção;
- 70% das vagas para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social;

24 “Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem” (BELO HORIZONTE, 2016b).

25 As funções do quadro de pessoal se compreendem em: cantineiras: responsáveis pelas refeições das crianças; auxiliares de limpeza: manutenção da higienização do espaço; auxiliares de apoio à inclusão: em sala de atividades, com crianças que apresentem necessidades especiais; auxiliares de apoio à Educação infantil: em sala de aula, realizando ações banho e troca de fralda; vigias noturnos e porteiros: responsáveis pela segurança do prédio.

- 10% das vagas para crianças residentes com até 1km de distância da IEI;
- 20% das vagas para sorteio público das famílias que não se enquadram nos quesitos anteriores.

Atualmente, somam-se 100 crianças matriculadas e atendidas na UMEI, sendo 53,06% meninos e 46,94% meninas. Dessas crianças, 41,67% foram declaradas, pelo responsável respondente, como pardas, 37,50% brancas e 12,50% negras. No total são 86 famílias atendidas. Das residências 77,78% são tipo casa, 63,16% possuem residência própria e 26,32% habitam em casas alugadas. A maioria das casas possui banheiro, sanitário e quintal, sistema de iluminação, água encanada e esgoto. O lixo da comunidade é todo coletado. 36,36% das crianças da UMEI não tem irmão e 5,26% das crianças da UMEI moram com avós²⁶.

Vemos um quadro de famílias que utilizam a UMEI Sete Vilas composto por pessoas majoritariamente negras ou pardas, donas da própria habitação, equipadas e atendidas pelo serviço público de luz e saneamento básico. De todas essas famílias, falaremos especificamente das famílias da turma de 04 anos, cujas informações apresentamos no quadro a seguir.

26 O conjunto de dados foi recolhido das pesquisas que este trabalho se insere e das Fichas Individuais da Criança, respondidas pelos responsáveis no ato da matrícula.

Composição Familiar das crianças da turma de 4 anos					
Criança	Mãe	Pai	Irmãos	Outros	Total
André	X	X	4	-	7
Bruno	X	-	-	-	2
Clara	X	-	-	-	2
Clarissa	X	X	2	Avó e bisavó	7
Daniela	X	X	-	-	3
Gabriela	X	X	2	-	5
Gustavo	X	X	2	Sobrinha	6
Guilherme	X	X	-	Tia e avó	5
Guilherme Gustavo	X	X	-	-	3
Joana	X	-	-	-	2
Jucana	X	X	-	-	2
		(padrasto)			
Larissa	X	X	1	-	4
Maurício	X	X	3	Avó	7
Pedro	-	X	-	Avó, marido da avó, tia e tio	6
Vítor	X	X	2	-	5
Joyce	X	-	2	-	4
Juliene	-	-	-	-	-
Júlio	X	X	-	-	2
Marcelo	X	X	1	-	4
Gustavo Augusto	X	-	-	-	2

Tabela 02: Composição familiar das crianças da Turma de 04 anos.

A turma de 04 anos é chamada de Turma dos Sentimentos²⁷. Ela é composta por 20 crianças, sendo que 18 permanecem em horário integral e 02 somente no período da tarde. 07 são meninas e 13 são meninos. A maioria das crianças é negra ou parda conforme declaração do familiar que respondeu a Ficha Individual da Criança, já mencionada. Há duas crianças com necessidades especiais, sendo um menino com síndrome de *down* e outro com autismo.

No quadro das famílias das crianças da Turma dos Sentimentos, observamos que há uma média de 3,8 pessoas por família. A maioria compreende o núcleo constituído com pai, mãe e irmãos. Ainda assim, há outras configurações familiares, com mães solteiras correspondendo a 25% das famílias das crianças da turma. As idades dos responsáveis variam entre 20 e 44 anos. Sobre a escolaridade dos pais, há pessoas com Ensino Fundamental

27 Nome fictício, baseado no Projeto Pedagógico anual da escola que nomeia as turmas.

incompleto até Ensino Médio completo. A renda familiar média é de R\$1086,73²⁸. As famílias residem nas vilas no entorno em um raio de 2km. As crianças vão, majoritariamente com os responsáveis, e algumas outras de transporte escolar particular tipo van.

Uma auxiliar de inclusão permanece o dia todo na turma, cuidando dos dois alunos de inclusão. Duas professoras permanecem com a turma no período da manhã e outras duas à tarde, sendo uma delas professora regente e a outra chamada de apoio pedagógico ou professora de projetos, funções já mencionadas. Há ainda a professora do intermediário²⁹, que permanece na sala durante o horário de sono das crianças. Ao longo do dia, cinco professoras se revezavam nessa turma. Duas delas, Luzia e Carla Diniz, dobravam na própria UMEI. Renata, Eliane e Camila Cristina trabalhavam em outras instituições, dobrando o turno de trabalho.

II.III A rotina das crianças

Passaremos à seguinte cena: as propostas das adultas e professoras da instituição, os acontecimentos da rotina dentro e fora da sala referência e as experiências das crianças da UMEI Sete Vilas. A UMEI tem funcionamento das 07h até às 17h20. Os portões são abertos às 07h, horário que as famílias deixam as crianças, que é possível se estender por até 30 minutos. Antes mesmo desse horário já é possível encontrar famílias que chegam mais cedo e aguardam a abertura dos portões. Logo quando entram, deixam as crianças em suas respectivas salas, havendo momentos de conversa e troca de informações com as professoras sobre a saúde da criança, materiais e atividades passados anteriormente (o “para casa”), eventuais saídas antecipadas das crianças, justificativas diversas, desentendimentos com outras crianças ou acontecimentos diversos na UMEI. Logo quando chegam as crianças são recebidas e orientadas pela professora, que lhes oferta diversos materiais, como livros ou brinquedos nas mesas.

Às 07h30 as crianças são levadas para a cantina, onde fazem a primeira refeição na UMEI. Na maior parte do período observado as crianças compartilhavam o momento e o espaço da cantina com a turma de 03 e a de 05 anos. As crianças eram orientadas a permanecerem sentadas e alimentarem-se em silêncio. Depois, quando todas já terminaram, a professora chamava as meninas e meninos para voltarem para a sala.

28 Média salarial retirada das fichas respondidas pelos responsáveis. Há salários não informados.

29 A professora intermediária permanece com as crianças no horário de sono, quando finaliza o horário das professoras da manhã.

Próximo das 08h, a professora formava uma roda no chão e ia conversando com as crianças. Ela lhes perguntava sobre os dias anteriores, como dormiram, sobre o final de semana, se brincaram e com quem e onde. Aos poucos, a docente ia apresentando a rotina em conjunto com as crianças, lembrando em qual UMEI estavam, em qual cidade em que habitavam, quais os dias do mês e da semana se encontravam. À medida em que as crianças respondiam, ela fazia o registro no quadro. A professora escrevia o nome da cidade de Belo Horizonte e a data no quadro e algumas vezes pedia que as crianças escrevessem tais dados junto com seus nomes em folhas. Outra forma de apontamento da rotina era feita através de cartões com desenhos e figuras, informando combinados de convivência. Assim, todos os dias, ao final da conversa, a professora ia construindo formas de fazer com que as crianças se situassem temporal e espacialmente.

Às 08h30 a professora iniciava outra atividade, geralmente encerrando às 09h e iniciando outra para irem até às 09h30, quando iam para pátio. Às 10h voltavam para a sala, ou outro local indicado pela professora, realizando atividades até às 11h. Nessa hora se encaminhavam novamente para o refeitório, onde almoçavam. Retornavam para a sala referência e encontravam as mesas e cadeiras amontoadas em um canto, serviço realizado pelas auxiliares de limpeza. Os colchões estavam sempre forrados com lençol e dispostos no chão. As crianças eram chamadas para tirarem seus calçados e deitarem-se. Elas permaneciam dormindo neste local de 11h30 até 13h, acompanhadas da professora do horário intermediário.

Na parte da tarde as meninas e meninos eram acordados nesse horário. A docente e a auxiliar de inclusão os despertavam dentro de um intervalo de 30 minutos. Por vezes, as crianças iam acordando sozinhas ao longo desse tempo. A própria professora e auxiliar recolhiam os colchões e dobravam os lençóis. Às 13h30 as crianças eram levadas para o refeitório para o terceiro horário de alimentação, o lanche da tarde. Como na parte da manhã, por vezes compartilhavam o local com as turmas de 03 e 05 anos. Retornavam às 14h, e a professora iniciava uma atividade, indo até as 14h30. Logo eram liberados para o pátio, permanecendo em recreio até às 15h. Geralmente voltavam para a sala referência, e faziam atividade até às 16h30, e poderiam ou continuar realizando a atividade ou passavam para outra, dependendo do planejamento da docente. Neste horário voltavam à cantina para a janta. Às 17h os pequenos voltavam e aguardavam os pais ou outros responsáveis ou motoristas de transporte coletivo os pegar, horário que vai até às 17h20. Caso algum responsável atrasasse, a docente deixava a criança aos cuidados da coordenação ou da vice-direção.

O quadro a seguir foi montado de acordo com a definição de rotina apresentada por Barbosa (2000). Para a autora, a rotina se constitui de tempo e espaço que não sofrem imprevisibilidade, ligada aos hábitos e rituais que não saem da ordem. “Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2000, p. 53). A autora ainda apresenta exemplos de rotinas divididas em dois grandes grupos: uma dirigida às creches e outro às pré-escolas. Ou seja, para os bem pequenos e para as crianças maiores. Apresentamos no quadro abaixo a rotina da turma de 04 anos. Esse quadro foi elaborado com base na rotina institucional para as crianças dessa idade.

Período	Organização tempo-espacial da Turma dos Sentimentos		
	HORÁRIO*	AÇÃO	LOCAL*
Manhã	07h – 07h30	Entrada das crianças	Sala Ref.
	07h30 – 08h	Café da manhã	Refeitório
	08h – 08h30	Construção da rotina	Sala Ref.
	08h30 – 09h	Atividade	Sala Ref.
	09h – 09h30	Atividade	Sala Ref.
	09h30 – 10h	Recreio	Pátio
	10h - 10h30	Atividade	Sala Ref.
	10h30 – 11h	Atividade	Sala Ref.
	11h – 11h30	Almoço	Refeitório
	11h30 – 13h	Horário do sono	Sala Ref.
Tarde	13h – 13h30	Acordam	Sala Ref.
	13h30 – 14h	Lanche	Refeitório
	14h – 14h30	Atividade	Sala Ref.
	14h30 – 15h	Recreio	Pátio
	15h – 15h30	Atividade	Sala Ref.
	15h30 – 16h	Atividade	Sala Ref.
	16h – 16h30	Atividade	Sala Ref.
	16h30 – 17h	Janta	Refeitório
	17 – 17h20	Saída das crianças	Sala Ref.

Tabela 03: Organização tempo-espacial da Turma dos Sentimentos

*Horários e locais poderiam sofrer alteração, dependendo da organização e planejamento da UMEI ou da(s) professora(s).

PLANEJAMENTO SEMANAL - 4 anos (manhã)

HORÁRIOS	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA - FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA - FEIRA
7:00 - 7:30	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
7:30 - 8:10	Café	Café	Café	Café	Café
8:10 - 8:30	Rotina/Roda	Rotina/Roda	Rotina/Roda	Rotina/Roda	Rotina/Roda
8:30 - 9:00	Música (Multimeios)	Linguagem matemática	Faz de conta	Multimeios	Artes
9:00 - 9:30	Psicomotricidade	Registro	Natureza e Sociedade	Multimeios	Artes
9:30 - 10:00	Pálio	Pálio	Pálio	Pálio	Pálio
10:00 - 10:30	Faz de conta	Biblioteca	Brincadeira orientada (Pálio)	Linguagem oral e escrita	Projeto Interdisciplinar
10:30 - 11:00	Brinquedos diversos	Massinha	Jogos diversos	Brinquedos diversos	Massinha
11:00 - 11:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:30 - 12:00 *	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
12:00 - 13:00	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono

* Professores de 4 e 5 anos devem se organizar para a escovação após o almoço.

Figura 21: Quadro com semanal da manhã

PLANEJAMENTO SEMANAL - 4 anos (tarde)

HORÁRIOS	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA - FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA - FEIRA
13:00 - 13:30	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
13:30 - 14:00	Lanche/ Escovação	Lanche/ Escovação	Lanche/ Escovação	Lanche/ Escovação	Lanche/ Escovação
14:00 - 14:30	Rotina/Roda	Rotina/Roda Linguagem oral e escrita	Rotina/Roda	Rotina/Roda Natureza e Sociedade	Rotina/Roda
14:30 - 15:00	Pálio/ Projeto Bau	Pálio	Pálio/ Projeto Oficinas	Pálio	Pálio
15:00 - 15:30	Projeto Bau	Brincadeira orientada (Pálio)	Projeto Oficinas	Linguagem matemática	Psicomotricidade
15:30 - 16:00	Multimeios	Artes	Biotecnologia	Registro	Música (Multimeios)
16:00 - 16:30	Multimeios	Faz de Conta	Brinquedos diversos	Massinha	Faz de conta
16:30 - 17:00	lançar Sábão	lançar Sábão	lançar Sábão	lançar Sábão	lançar Sábão
17:00 - 17:30	Sábão	Sábão	Sábão	Sábão	Sábão

Figura 22: Quadro com semanal da tarde

Nosso período de observação, conforme descrevemos na introdução desta dissertação, ocorreu nos meses de março, abril e setembro de 2015. Foram observados oito dias em período integral, das 07h até às 17h, no mês de março, totalizando oitenta horas e sete dias em meio período, das 12h às 17h, no mês de abril totalizando trinta e cinco horas. Posteriormente houve uma nova entrada no campo, adicionando mais dez dias em meio período, das 12h às 17h, no mês de setembro totalizando cinquenta horas. O total de horas observadas é de cento e cinquenta e cinco horas. A seguir, apresentamos um quadro que demonstra os períodos de permanência do pesquisador na UMEI e apresenta as atividades focalizando as condições para o movimento das crianças.

	Março	Abril	Setembro	Total
Total de horas observadas	60h	45h	50h	155h
Atividades com docentes	Sentados: 23h (38,33%)	Sentados: 19h30 (43,33%)	Sentados: 17h (34%)	59h30 – 38,4%
	Possibilidades de movimentarem-se: 16h (26,66%)	Possibilidades de movimentarem-se: 07h30 (16,66%)	Possibilidades de movimentarem-se: 13h (26%)	36h30 – 23,6%³⁰
	Horário de sono: 09h (15%)	Horário de sono: 09h (20%)	Horário de sono: 10h (10%)	28h – 18%
	Horário de alimentação: 12h (20%)	Horário de alimentação: 09h (20%)	Horário de alimentação: 10h (10%)	31h – 20%

Tabela 04: Quantificação os tempos de contenção motora e de possibilidades de movimentação

30 Contabilizando os horários de recreio.

No quadro acima, percebemos que o período de permanência das crianças com as docentes é caracterizado por atividades em que elas permanecem 38,4% do tempo sentadas, realizando atividades dirigidas. Conforme vimos anteriormente, segundo a orientação dos documentos oficiais da literatura da área (BRASIL, 1996; 2006; 2010) é necessário que a criança tenha assegurados tempo e situações que favoreçam o desenvolvimento físico, motor e expressivo, já que ela se encontra em um período de desenvolvimento em que os diferentes aspectos ocorrem de forma integrada. Quanto ao tempo para atividades em que podem se movimentar mais (ficar em pé, correr, escolher com quem brincar, dentre outros), mostra-se como 23,6% do tempo de suas permanências na IEI. Este número se aproxima do tempo gasto com alimentação das crianças, que se apresenta em 20%.

A seguir, analisamos os gráficos de contenção motora³¹ (IZA, 2004; BUSS-SIMÃO, 2012) e maior liberdade de movimentação. As observações foram realizadas em diferentes ambientes da UMEI nos quais as crianças se encontravam sob a supervisão das professoras. Em cada uma, registramos o tempo de duração e as condições relativas à movimentação ou contenção motora das crianças. .

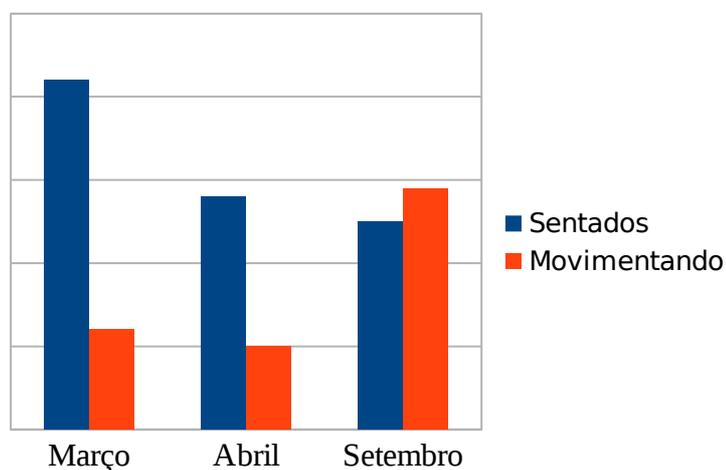


Gráfico 01: Condição de movimentação das crianças na Sala referência

Março:

Sentados segundo orientação docente 19h/ Movimentando 6h³².

Abril:

Sentados segundo orientação docente 15h/ Movimentando 5h

31 Estamos denominando situações de contenção motora aquelas em que as crianças, por determinação das professoras, permanecem sentadas desenvolvendo atividades dirigidas.

32 Número de ocorrências observadas por horas.

Setembro:

Sentados segundo orientação docente 14h/ Movimentando 14.5h

Percebemos que, durante o mês de setembro, em comparação com as observações nos meses de março e abril, as crianças tiveram mais oportunidades de movimentação. Percebemos que houve redução do tempo que permaneciam assentadas dentro de sala referência, e conseqüentemente mais possibilidades de movimentos. É possível que essa mudança deva-se a: troca de professora durante o período letivo, causando mudança na relação crianças/professora e da proposta pedagógica; maior flexibilização por parte das docentes; maior período de chuva em setembro, fazendo com que as crianças utilizassem por tempo maior a sala referência em substituição ao pátio, o que restringiu a esse ambiente, as chamadas *atividades livres*.

Em consequência, observamos que as crianças tiveram mais oportunidades de socialização dentro da sala referência. Nessa direção, houve um aumento em suas possibilidades de formar grupos e criar brincadeiras de forma mais intensa no segundo período do trabalho de campo desta pesquisa. Da mesma forma, apresentamos o gráfico relativo à sala multimeios e as possibilidades de movimentações corporais, de forma dirigida ou livre.

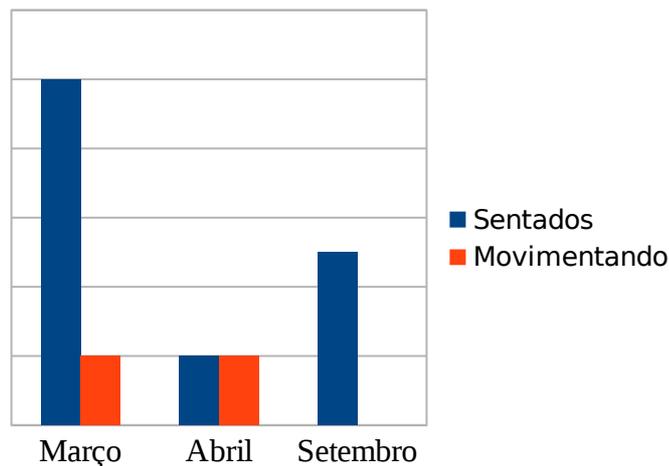


Gráfico 02: Condição de movimentação das crianças na Sala multimeios

Março:

Sentados segundo orientação docente 3h/ Movimentando 1h

Abril:

Sentados segundo orientação docente 3h/ Movimentando 1h

Setembro:

Sentados segundo orientação docente 2,5h/ Movimentando 0h

No gráfico acima observamos que as atividades de assistir vídeos sentados predominavam sobre as com possibilidades de movimentações corporais. Somente uma vez se observou uma atividade de dança livre, e outra relativa à pesquisa corporal, porém com as crianças assentadas. As horas de vídeo somam, no total, 5h30min. Nessas situações as crianças eram orientadas a ficarem sentadas. O vídeo era ainda uma solução encontrada pelas professoras para solucionar problemas decorrentes de imprevistos que impediam a realização de outras atividades. Percebemos que no mês de setembro houve uma grande mudança relativa a sua utilização. Se nos dois primeiros meses de observação as crianças tiveram poucas atividades em que poderiam movimentar e expressar de forma mais ampla nesse ambiente, esse número mostra-se reduzido e anula-se no período observado no mês de setembro. Ao contrário do que percebemos na sala referênciada, vemos que na sala multimídia as crianças tiveram menos possibilidades de movimentação.

No próximo gráfico veremos como se dá a mesma formulação sobre o espaço destinado à biblioteca.

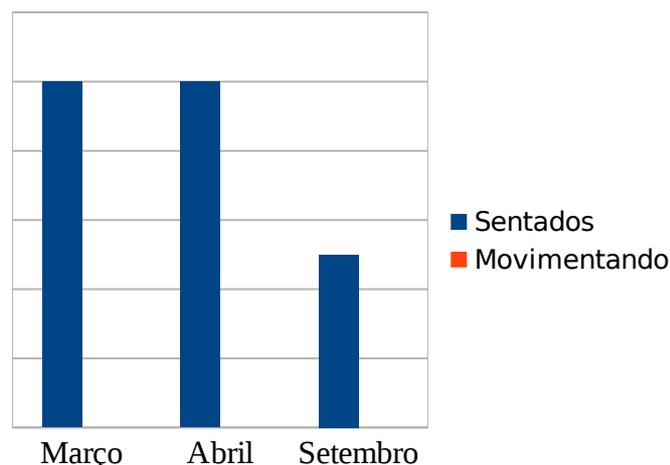


Gráfico 03: Condição de movimentação das crianças na Biblioteca

Março:

Sentados segundo orientação docente 1h/ Movimentando 0h

Abril:

Sentados segundo orientação docente 1,5h / Movimentando 0h

Setembro:

Sentados segundo orientação docente 0.5h / Movimentando 0h

Observamos que o espaço da biblioteca era destinado a atividades como contação de história ou leitura de livro por parte das professoras, ou era utilizada para que as crianças manuseassem os livros. Apesar de terem ocorrido diversos momentos em que as professoras orientavam as meninas e os meninos a pegarem livros de forma mais independente, geralmente a proposta era que permanecessem sentados para ouvir à leitura de livros ou contação de histórias por parte das docentes. Entendemos que a apreciação da leitura é necessária de modo que a criança se ponha de modo confortável e que seja um momento agradável para aproveitar o contato com os livros. Entretanto percebemos neste último gráfico que em todos os períodos de permanência na UMEI que não houve momentos para que as crianças pudessem ter uma relação entre os pares podendo se deslocar ou fruir com os livros a partir de outra perspectiva relacional e corporal.

Verificamos que o espaço da UMEI foi construído em acordo com as propostas da SMED: uma rede de ensino pública para o atendimento de crianças de 0 a 05 anos, reforçando seus direitos às políticas públicas de educação. Visando atender as demandas de mães e pais, o número total de crianças desta IEI foi reduzido para proporcionar a permanência em período integral das crianças na UMEI. Apesar de passar por reformas, o espaço das salas de atividades das crianças de 03 a 05 anos mostra-se extremamente reduzido, implicando em diversas dificuldades encontradas no cotidiano e rotina da UMEI Sete Vilas: salas comprimidas para crianças e docentes desenvolverem atividades, falta de espaço alternativo de recreação e acolhida, como momentos de chuva e o deslocamento intenso entre os andares.

Observando a organização do trabalho pedagógico e sua relação com a arquitetura, percebemos que as crianças têm pouco tempo para se organizarem por elas mesmas. A rotina e as formas de utilização dos espaços seguem mais a orientação das necessidades da organização institucional – portanto, o ponto de vista adulto. Este parece ser um dos elementos, ao lado daqueles relacionados à própria concepção do trabalho educativo, que demandam que as crianças permaneçam muito tempo sentadas. Consideramos que o tempo dispendido para possibilidades motoras é limitado para que as crianças tenham uma experiência corporal mais rica.

A materialidade disponibilizada para as crianças cumpre os requisitos das DCNEIs (BRASIL, 2010) e das PCEIs (2013). São materiais com potencial para promover o aprimoramento das relações de gênero e raça-etnia. São ofertados blocos de montar, bonecas negras e brancas, carrinhos, incentivando atividades lúdicas. Meninos e meninas podiam brincar com todos os brinquedos. Adequam-se a suas idades, não oferecendo riscos à saúde, não apresentando pontas e objetos cortantes, sendo de plástico ou materiais próprios para o manuseio. Possibilitam bem-estar e a interação entre seus pares através de agrupamentos mediados pelos brinquedos.

Compreendemos que a instituição visa o convívio e participação dos diversos atores em seu cotidiano. E ainda, que a relação das crianças entre seus pares possibilita seu desenvolvimento e integração sociocultural. Como anunciamos na introdução desta dissertação, esta pesquisa e as análises realizadas buscaram inserir a dimensão corporal da experiência das crianças no campo do teatro, este também, um direito das crianças, conforme já discutido. O brincar se apresenta como forma de compreender e dialogar com a criança pequena, como potencialidade das ações motoras e expressivas (BUSS-SIMÃO, 2012; MACHADO, 2012; 2012a). Questionamos como podemos apreender o conceito de educar e cuidar avançando a discussão para além de questões físicas e que estejam relacionadas ao desenvolvimento artístico e estético. De tal maneira, entendemos que o acesso às linguagens artísticas se constitui também como um ato de cuidado.

De forma geral, as experiências das crianças, que passam um longo período diário na instituição, incluem ações básicas relacionadas ao cuidar e educar, próprios da Educação Infantil. Essas ações se apresentam como as de comer, alimentar-se, higienizar-se, lavar, curar e cuidar (MARANHÃO, 2000). Também se apresentam ações relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, relacionadas aos eixos temáticos e linguagens de diferentes naturezas, como o letramento, matemática, natureza e sociedade. Vemos que a quantidade de crianças por professora pode afetar a atenção das docentes no que se refere ao trabalho pedagógico da professora com os pequenos. Compreende-se que é necessário um número menor de crianças, visto os cuidados necessários para atender a uma demanda própria da EI: o contato físico, a proximidade do brincar e de escutar, o envolvimento verbal e atenção, garantindo a segurança das crianças. Ou seja, a organização do trabalho pedagógico também depende da arquitetura da instituição.

A seguir, no próximo capítulo, focalizamos o que estamos denominando a *dimensão corporal* das crianças que convivem nesse tempo-espço. Passaremos às descrições detalhadas da cultura corporal vivida e expressa pelas crianças da Turma dos Sentimentos da UMEI Sete Vilas.

CAPÍTULO III

A DIMENSÃO CORPORAL

Este capítulo tem por objetivo analisar os registros das observações das ações das crianças, focalizando a dimensão corporal no contexto do trabalho pedagógico na UMEI Sete Vilas. Analisaremos quais são as possibilidades de expressão das crianças nesse ambiente. A experiência corporal na Educação Infantil, presente no campo de estudos pedagógicos, é um dos aspectos que estão sendo estudados e que, somado a outros, nos ajuda a compreender a educação das crianças. Esse aspecto passa pela apreensão das infâncias e dos corpos das crianças dotados de sensibilidades, expressividades e criatividade. De tal forma, nos debruçamos sobre alguns conceitos referentes à corporalidade e analisamos os dados construídos por meio da observação do cotidiano das crianças na instituição. Após, apresentamos a atividade teatral realizada, em que planejamos apreender como a cultura corporal das meninas e dos meninos da Turma dos Sentimentos da UMEI Sete Vilas pode potencializar uma atividade teatral. Analisamos em que medida as atividades teatrais na perspectiva pós-dramática podem possibilitar às crianças a ampliação das suas formas de expressão artística.

III.I O corpo no contexto do trabalho pedagógico com as crianças

Como vimos anteriormente, meninas e meninos da Turma dos Sentimentos permanecem, em sua maioria, em período integral na IEI. Compreendemos que a expressividade das crianças é mediada pela organização de tempos e espaços institucionais. Concatenamos nosso propósito fundamentando-nos no que Buss-Simão caracteriza como *Dimensão Corporal*:

uma categoria, na qual, na delimitação do que seja o biológico encontram-se já as marcas das reflexões e concepções que se constrói ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura. Penso que esta nomenclatura possa contribuir para uma compreensão de corpo de forma menos parcial e dicotômica em que há relações de mútua produção entre ambas. Também, pelo fato de este conceito encontrar afinidades com os princípios de uma Pedagogia da Infância, a qual busca atentar para as diversas dimensões humanas, procurando concebê-las como não dissociadas, ao tratar dos conhecimentos que possam sustentar essa Pedagogia (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 23).

A autora nos mostra que os corpos das crianças são carregados com inscrições culturais. Conceber os corpos dos pequenos como forma integral de suas ações, emoções e sentimentos nos ajuda a obter uma observação mais profunda, sensível e plural. Compreendemos que são

variadas as formas de como se apresentam os diversos corpos das crianças em uma Instituição de educação.

Como salienta Prado (2009) meninas e meninos brincam em todos os momentos. Kishimoto (2010) corrobora com o pensamento dessa autora, dizendo que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (2010, p. 01). Para Iza (2004) a brincadeira da criança favorece a representação e internalização social das regras. Essa forma de compreensão da realidade vivida faz com que as crianças explicitem corporalmente seus sentimentos, angústias e medos. Se elas brincam a todo momento, suas expressões são registros intensos e explícitos de como estão apreendendo os códigos sociais.

Silva (2012) e Buss-Simão (2012) nos informam que o grande desafio das instituições de Educação Infantil é possibilitar o movimento ao corpo das crianças. Nesse sentido, a brincadeira tem como condições básicas para as experiências o espaço, o ambiente e o tempo. Para essa autora, “o corpo passa a ter materialidade quando ocupa determinado espaço” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 261). A organização do espaço e da materialidade que o envolve acarretará em experiências corporais diversas. Logo, “pensar, planejar e organizar o espaço” (*ibidem*, p.261) devem proporcionar as atividades que visem também a interação afetiva, as brincadeiras lúdicas, a expressão artística. A autora nos diz que “os espaços são identificados a partir do que acontece neles, com o que é ou não é possível fazer, seja porque tenham sido criados para realizar alguma coisa concreta, seja porque tenham consolidado um uso determinado dos mesmos” (*ibidem*, p.116). Além disso, a autora ainda nos mostra que a forma como arranjamos os espaços comunica permissões, negações, sentimentos, criação, ou seja, intencionalidades.

Os movimentos, as atividades e a expressão das linguagens vão ser mediados pelos adultos, a fim de que as crianças construam relações saudáveis e que possibilitem crescimento em diferentes aspectos entre elas mesmas e a partir de si. E quando nos propomos a refletir sobre a dimensão corporal, mostra-se indispensável observarmos e incluirmos as marcas inscritas nos corpos e suas expressões, ou como salienta Wiggers (2012), perceber as auto-imagens corporais que as crianças têm. Para a autora

o corpo seria [...] uma dimensão privilegiada da educação, especialmente quando esse processo implica no seu disciplinamento ou pretensão ocultamente (...). Nesse

sentido, haveria uma conexão entre a consciência corporal e a consciência cultural e política mais ampla (2012, p. 304).

A consciência corporal vai sendo percebida pela criança e sendo construída por ela nas experiências cotidianas e dos diversos sujeitos que a cercam. Além da dimensão física e biológica do corpo, está fortemente presente a dimensão emocional. Vemos que, desde o início da vida o bebê se comunica através do corpo todo. A maior parte da sua expressão está contida no gesto.

A criança, desde o início, busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e, nesses movimentos corporais — sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas à criança lhes conferem — estão contidos o germe da constituição simbólica da realidade (JOBIM E SOUZA, 1994, P. 139).

Ou seja, nessa fase da vida, o desenvolvimento da expressão corporal é ainda muito mais forte que a verbal. Os documentos da área e diversos autores da educação infantil prezam pelo reconhecimento dos estudos sobre movimento e do corpo, o que confere, portanto, importância ao teatro e à arte em geral. Os eixos do currículo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil visam assegurar que as experiências das crianças tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Garantir experiências que (...) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (...) [e ainda, 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, 2010, p. 25-28).

Portanto, corpos diversos que se expressam de formas diversas. E se observadas a construção da rotina das crianças em instituições educacionais, o resultado do planejamento de atividades mostra-se com grande intensidade, sobretudo se tivermos como foco de análise o número de horas do período integral que as crianças permanecem na UMEI. Apesar disso, Barbosa (2000) ressalta que mesmo que os horários da rotina institucional se apresentem fechados demais, os sujeitos vão criando formas de se apropriar, o que lhes permite atenuar a passividade por vezes esperada pelo adulto e construir e expressar suas subjetividades.

Focalizando as subjetividades, Buss-Simão (2012) realiza uma pesquisa com foco nas relações intergeracionais sob a ótica da dimensão corporal das crianças de uma IEI. Ela relata

que as ações das crianças dentro da IEI se dão de forma não-linear e imprevisível. Ela observa que os adultos são focados no futuro, planejando as atividades e as crianças vivem tempos próprios, o que a autora chama de *tempos instituintes*. Buss-Simão alerta que as ações das crianças podem gerar novas ações e novas formas de organização tempo-espacial.

Silva (2014) realiza uma discussão conceitual do termo *corporalidade*, problematizando-o sob a perspectiva da Educação Física. A autora observa que há características em comum nas mais variadas formas de usá-lo: explicitação corporal; composição de um conjunto de técnicas dentro de um contexto; construção a partir de interações; tempos de trabalho ou livre; caráter ritualístico; implicam em dinamicidade, agilidade e energia. Nesta perspectiva, o termo corporalidade apresenta-se potente para nossas análises que focalizaram as práticas corporais das crianças, mediadas por tempos institucionais, e que apresentam traços de cultura entre pares e criatividade. Os momentos de atividades e brincadeiras foram observados em todos os locais da UMEI e em todos os horários da rotina. Eles se caracterizam por ações das crianças que visavam criar estratégias para fugir da ordem pedagógica e docente ou para possibilitar suas expressões corporais. Entendemos, concordando com Silva (2014), que essas formas de agir

constituem-se como representações, ideias ou conceitos produzidos socialmente e denominados “significações objetivas”. Frente à força dessas significações sociais, as subjetividades podem se desenvolver exprimindo suas perspectivas individuais acerca da realidade e da própria vida, a partir de suas motivações pessoais. Nessa perspectiva dialética, o ser humano constrói-se a si mesmo por meio das práticas corporais, ao mesmo tempo em que reconstrói o mundo (SILVA, 2014, p. 15).

As crianças constroem-se a si mesmas através de jogos dramáticos e jogos de papéis. Esses tipos de jogos são caracterizados por situações fictícias, com inserções de acontecimentos de caráter social, como profissões, relações sociais e familiares, políticas e históricas (COUTO; ARENA, 2012). Os jogos de papéis se dão através da assimilação e expressão das linguagens. Ocorre na relação com os objetos que utilizam e por meio de representações que se expressam nas brincadeiras, que proporcionam a ampliação das linguagens e da expressão simbólica das crianças. A contextualização dessas situações demonstra a vida das crianças agindo diretamente no seu desenvolvimento, bem como em processos de explicitação de sentimentos (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014).

O jogo simbólico da criança se mostra influenciado também pelas questões de consumo. Para Rosemberg (2013, p. 255), apesar das crianças não estarem ligadas ao poder de compra

das produções de consumo, elas são foco e objetivo dos fabricantes, ficando a decisão de compra aos adultos responsáveis. Nas instituições escolares, é importante apresentar e problematizar a linguagem midiática com as crianças, contextualizando-a enquanto linguagem e intencionalidade, de modo a proporcionar a reflexão sobre seus sentidos. Do contrário, se torna mais um elemento de dominação e controle corporal das crianças e de produção da infância, pois

a mídia também pode ser observada na cultura corporal de movimento e em vários momentos lúdicos. A dança da Xuxa, por exemplo, era coordenada por uma das crianças e, no momento certo, todas deviam imitar estátuas. As meninas se transformavam em manequins e os meninos em super-heróis. As formações das estátuas refletiam a apropriação e interpretações das crianças sobre conteúdos culturais que as cercam. Embora essa brincadeira não reproduza somente as mensagens midiáticas, não podemos desconsiderar em sua análise que o mundo da mídia e o seu reflexo na sociedade revelam que as manequins são inspiradoras por possuírem corpos "perfeitos" e que os super-heróis são os seres fortes, imbatíveis e capazes de acabar com o mal. Não é de se surpreender que, durante suas brincadeiras, as crianças expressem seus desejos de tornarem os seus corpos modelos dos padrões que lhes são apresentados (SIQUEIRA; WIGGERS; SOUZA, 2012, p. 319).

A comercialização de filmes, brinquedos e desenhos animados ajuda a construir e determinar expressões corporais. O que é assistido e assimilado pelas crianças contribui para reforçar padrões, negando possíveis diversidades. No nosso entendimento e, considerando os consensos atuais entre os estudiosos e militantes em favor das crianças, ter possibilitado o contato com a livre expressão das crianças, inclusive as bem pequenas, é direito dos pequenos e dever das instituições. Da mesma forma, é dever da família e dos diversos órgãos que trabalham ou acolhem direta ou indiretamente as crianças, que elas estejam nas praças e ruas da cidade ou nos museus.

III.II Práticas corporais das crianças mediadas por ambientes e sujeitos

Para registrarmos as observações das práticas corporais das crianças, conforme discutimos na introdução, contamos com o diário de campo procurando construir um olhar por meio de diferentes categorias com atenção às diversas situações presentes naquele ambiente (BARBOSA; HESS, 2010). A partir dos registros feitos em Diário de campo, analisamos a dimensão corporal das atividades das crianças nas relações entre elas e com os demais com os sujeitos, observadas nos ambientes da UMEI Sete Vilas.

A intensidade da dimensão corporal das ações das crianças mostrou uma realidade rica e complexa. Presenciamos diversos momentos profundamente atravessados por emoções, expressos nas relações das docentes com as crianças e vice-versa. Na maior parte das vezes era agradável fazer parte daquele cotidiano, mas em outras fazia-se necessário despertar maior cuidado ao observar e pesquisar aqueles sujeitos, afastando pré-conceitos e julgamentos apressados.

No primeiro dia, a professora Eliane apresentou-me às crianças e perguntamos sobre minha entrada e permanência em sala e demais espaços, no qual recebi positivamente seus assentimentos. Na ocasião, eu vestia uma camiseta com desenhos de super-heróis. Neste primeiro contato, as crianças entusiasmaram-se com a estampa, *dizendo ser um ou outro personagem*, e logo apontavam e tocavam minha camiseta. Com o passar das horas, começavam a se aproximar e demandavam escrever ou desenhar em meu caderno de campo. Em outros momentos, quando íamos para o refeitório formando filas, seguravam minha mão, o que por vezes causava disputas entre as crianças. Além disso, sentavam-se em meu colo quando eu me colocava no chão próximo a elas. Também vinham até mim e faziam pedidos que geralmente eram negados pelas professoras. Tais situações se apresentaram de forma rotineira em minha permanência na UMEI e me compreendi aceito em seus cotidianos.

Com o objetivo de compreender a dimensão corporal nas ações das crianças, organizamos as reflexões que se seguem em duas partes. À primeira denominamos *Momentos com as professoras*, subdividida em: 1. Tempos de espera, 2. Materiais, 3. Atividades. E à segunda parte denominamos como *Momentos em pares*, subdividida em: 4. Ludicidade, 5. Fantasia do real e 6. Reiteração, categorias propostas por Sarmiento (2004) e que serão aqui as lentes por meio das quais analisamos as experiências das crianças, com foco no corpo.

Cumpramos salientar que compreendemos que a categoria Espaço atravessa todas as outras, pois se relaciona intrinsecamente ao Tempo, bem como todas as atividades com suas relações e materialidade ocorrem nos espaços, constituídos em ambientes pelos sujeitos (HORN, 2011). Ressalvamos ainda que a separação – momentos com a professora e momentos em pares - refere-se à predominância dos sujeitos nas interações observadas e, especialmente, ao grau de regulação em cada uma delas. Dessa forma, procuramos compreender as diferentes formas das práticas corporais e de interação no ambiente da UMEI.

III.II.I Momentos com a professora

MOMENTOS COM A PROFESSORA: TEMPOS DE ESPERA

Vimos que os diversos elementos que estão presentes nas vivências das crianças são mediados pelo planejamento pedagógico e demais elementos da ordem institucional. Inicialmente, abordamos os *tempos de espera* e outras decorrências similares, como o *castigo* e suas consequências, para observar a expressão de meninas e meninos.

Na primeira meia hora do dia as docentes disponibilizavam materiais como livros ou brinquedos variados quando a turma se encontrava na sala referencial, aguardando a chegada dos demais colegas ou ao final do dia, quando aguardavam os responsáveis. Estes eram horários de troca de informação entre familiares/ responsáveis/ adultos e professoras. A seguir, um exemplo retirado do caderno de campo:

São 07hs. Joyce chega aparentemente com sono mas sorrindo. Conversa um pouco com a professora, que logo lhe pede para que se sente. Brinca com os brinquedos que a professora Eliane colocou anteriormente no centro da mesa. Marcelo chega no colo da mãe e senta-se no chão, encostado na parede. Pega alguns brinquedos, mas logo os coloca sobre a mesa. Joana chega com a mãe e a irmã. A mãe conversa brevemente com Eliane e logo se despede da filha com um beijo. Enquanto isso, a irmã mais velha interage com Joyce. Cada vez mais chegam crianças da turma. Quando chegam, se cumprimentam, sentam e brincam com as outras crianças ou abaixam a cabeça sobre as mesas (trecho do diário de campo).

Percebemos que este primeiro momento do dia possibilita que as crianças estejam em contato umas com as outras de acordo com suas vontades. No início da rotina, elas já encontram possibilidades de formação de grupo. Nesse horário as crianças são orientadas a permanecer sentadas, apesar de poderem se levantar e se movimentarem pelo espaço em determinados momentos. Observamos que as docentes precisavam dar atenção às famílias, organizar os materiais de comunicação e diálogo com os adultos responsáveis, verificar os cadernos de atividades das crianças e realizar demais tarefas que ocorreram na sala referencial. O exemplo acima nos revela que o horário de chegada aparenta ser demasiado cedo para as crianças, pois elas demonstram corporalmente estarem ainda com sono.

Observamos situações de espera quando vão ao refeitório, beber água e nas idas ao banheiro. Em tais locais e momentos as crianças podiam conversar entre si, mas precisavam estar sentadas na maior parte das vezes, enquanto aguardavam o colega. Destacamos o trecho a seguir em nossa observação:

Ao acabar o horário de recreio, a docente Camila Cristina bate o sino e chama as crianças para beber água. Ela pede que as crianças sentem-se encostadas na parede. A professora chama um a um pelo nome, entregando o copo com água. As crianças ficam algum tempo sentadas e Eliane chega para assumir a função no lugar de Camila Cristina. Eliane fica conversando com eles sobre diversos assuntos, tais como: se brincaram muito, do que brincaram. Ela lhes chama a atenção quando se levantam e pede que se sentem (trecho do diário de campo).

Observamos que a docente procura manter a organização do espaço e da ação pedagógica para que todas as crianças possam beber água no bebedouro disponível. Ao mesmo tempo, garante que todas as crianças tenham sua atenção. A possibilidade de movimentos corporais em momentos de espera mostra-se limitada em decorrência das orientações da professora que prioriza manter a ordem. Ou seja, as crianças vão assimilando elementos da cultura institucional, modificando-a à sua forma: realizam pequenas ações, como conversar, levantando-se por pouco tempo, expressando-se vocal e corporalmente, desde que sentadas. Destacamos que as crianças encontram formas de se movimentarem, como vemos a seguir:

Percebo que Joyce, enquanto aguarda, está sentada descobrindo outras formas de se portar na cadeira: dobra sua coluna, fazendo com que suas mãos toquem o chão, ou se ajoelha no assento da cadeira, fazendo com que permaneça sentada, mas fique mais alta que as demais crianças. A professora aparenta não perceber e não chama sua atenção (trecho do diário de campo).

Apesar de haver um grau de controle corporal por parte das docentes, compreendemos que as crianças, nos momentos de chegada à IEI, estavam mais livres para se expressarem, criando formas novas sem necessariamente fugir à regra. Da mesma forma, quando se deslocavam para outros ambientes, por vezes eram liberadas de dois em dois, fazendo com que o restante da turma aguardasse. Nesses momentos, a atenção da professora se dividia entre quem ficava e quem saía da sala referência, e as crianças aproveitam para fugir da ordem: quem aguardava propunha-se a falar e conversar ou fazia brincadeiras e ria.

Como a Unidade funciona em período integral, as crianças sobem e descem três andares, pelo menos, cinco vezes ao dia: chegada e saída, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. A escada conta com corrimão ao longo de sua extensão e há trabalhos das crianças de toda a UMEI em suas paredes.



Figura 23: Foto das escadas

Nessas situações, as crianças tinham acesso a essas produções, ainda que de forma breve. Observavam e tocavam os trabalhos, inclusive reconhecendo os seus próprios. Cada passagem pela escada levava em torno de 3 a 5 minutos. No total do dia, considerando-se subidas e descidas, a passagem pela escada soma em torno de 40 minutos de deslocamento. A professora se colocava à frente da fila e a auxiliar de inclusão ao final. Percebemos que havia momentos em que as crianças se deslocavam fora do alcance de visão das profissionais. O trecho a seguir exemplifica essa situação:

Camila Cristina relembra os combinados, dizendo para não correr nas escadas e darem as mãos, em duplas. As crianças ficam animadas e começam a fazê-lo todas juntas, ao mesmo tempo, o que gera um grande falatório. Camila Cristina pede que façam uma fila única na porta e eles prontamente fazem um trenzinho. Camila Cristina vai à frente e Gu ao final, com Júlio e Marcelo. As crianças estão de mãos dadas. Brincam, empurram-se, correm, sobem as escadas de dois em dois degraus. Fico com receio de que possam se machucar (Trecho do diário de campo).

Da mesma forma, era comum encontrar outra turma descendo ou subindo, fazendo com que as crianças de turmas diferentes se encontrassem. As professoras orientavam meninas e meninos a darem passagem uns aos outros, encostando-se à parede. Nesses momentos as crianças de salas diferentes podiam ter um contato corporal maior, utilizando do toque para cumprimentar e brincar uns com os outros. Além disso, descobriam formas diferentes de subir e descer: com um pé, aos pulos, de costas, engatinhando, sentados.

Observamos que quando estão fora do alcance de visão da professora, demonstram alegria ao descobrir formas não usuais de locomover-se. Percebemos que as crianças descobrem novas ações corporais nos ambientes em que passam o dia. Assim, este tempo que se coloca entre as atividades pode se mostrar como produtivo para as crianças, pois elas demonstram que descobrem corporalmente os espaços da UMEI ultrapassando as formas

convencionais e instituídas. Tais formas de estar no ambiente da instituição ultrapassam a intencionalidade da professora no que se refere aos deslocamentos. Observamos que a riqueza do cotidiano que extrapola a dimensão da rotina, incluindo as ações não previstas (BARBOSA, 2000), integra a experiência corporal e global das crianças que, mesmo reguladas, podem agir, construindo outras possibilidades.

As crianças geralmente dormem das 12h até 13h. À medida que as crianças vão acordando, começam a agir de variadas formas. Como a professora está ocupada, as crianças ficam mais livres para agir, como no exemplo a seguir:

Ao acordarem, as crianças abrem os olhos devagar, ficam um pouco deitadas. Observam. Renata acorda os que não levantaram ainda, pegando-os por debaixo dos braços para guardar os lençóis e colchões. André me pede ajuda para amarrar seu sapato. As crianças aparentam estar bem sonolentas movimentando-se devagar, visto que ainda estão acordando, à exceção de André que está bem falante. Guilherme chega. As crianças acordadas vão ficando espalhadas, se sentando no chão. Poucas se movimentam com alguma intensidade. Daniela chega. Guilherme Gustavo dorme. Cinco outros meninos vão até ele e tentam acordá-lo. Eles pegam o colchão pelas pontas e o levantam. Guilherme Gustavo ainda está sonolento e reclama. Dois dos meninos se dirigem para a última criança que está dormindo, Larissa. Eles a cutucam e mexem com ela. Riem, a chamam de preguiçosa, pegam o lençol e a arrastam para fora do colchão. Ela acorda e calça seus chinelos. Os meninos começam a pegar os colchões e os guardam do lado de fora da sala. Assim que termina de guardar os colchões e lençóis, Renata arruma as mesas e cadeiras. As crianças se sentam. Marcelo se deita no chão, e Renata o chama para se sentar, mas o menino não quer se levantar. A professora o levanta por debaixo dos braços para que o menino se sente (trecho do diário de campo).

Em apenas 30 minutos, a docente acorda as crianças, as orienta para que calcem seus tênis e chinelos, e a irem ao banheiro ou beber água. Além disso, dobra os lençóis, retira os colchões da sala, organiza mesas e cadeiras, encaminha as crianças para o lanche da tarde. Enquanto estas realizam as mais diversas formas de interação e brincadeiras, observamos mais uma vez que o número de crianças (20) se mostra elevado para apenas uma docente. As crianças acabam não recebendo a devida atenção e a professora exerce sua função da forma mais rápida que consegue para, em seguida, levar as crianças para o lanche da tarde, de modo a cumprir o horário. Aqui é possível dialogar com a ideia de rotina como o que não muda e também com o que diz Maranhão (2000) sobre o cuidado, destacando o bem estar e as dificuldades de promovê-lo com uma rotina rígida.

Também observamos a ocorrência de tempos de espera nas brincadeiras e atividades. A criança “perdia a vez” e ficava a observar os colegas nas atividades realizadas. “Perder a vez” é a expressão utilizada pelas professoras para as situações em que querem demonstrar para a

criança que o comportamento dela não é aceitável. Assim, evitam usar o termo *castigo*, embora o significado da ação pareça ser o mesmo. Tais situações poderiam acontecer em qualquer espaço ou momento da IEI. Algumas vezes, dependendo da gravidade da situação, o *castigo* era praticado também por outras docentes e profissionais que não a professora responsável pela turma no momento em que o comportamento repreensível havia ocorrido. Quando outra professora assumia a turma e uma criança estava de *castigo*, ou seja, havia perdido a vez, geralmente essa condição era mantida, como veremos no exemplo retirado de nossos registros de observação:

As crianças saem para o recreio. Percebo que elas utilizam o velotrol em duplas. Parece ser um recurso para todos usarem, já que há somente três. Há inclusive alguns conflitos em relação a isso: Jucana discute com um colega e tenta pegar o velotrol à força. Renata vê e deixa Jucana de castigo, sentado. Quando ela sai, outra professora chega assumindo seu lugar. Ele pede para deixá-lo brincar. Ela lhe responde que ele está de castigo. Ele tenta fugir para a lateral, mas ele o vê e o faz voltar para o lugar (trecho do diário de campo).

Colocado de *castigo*, Jucana tenta fazer com que a professora que assumiu a turma o retire do *castigo*. Tendo sua permissão negada, ele tenta fugir do olhar da professora, criando uma forma alternativa para poder sair do controle docente e voltar a brincar no recreio. Entretanto seu plano não dá certo. A professora se mostra firme, reiterando a ação de Renata. Em nossa observação, percebemos que a correria no recreio se sobressaía à quantidade de brincadeiras e jogos lúdicos, o que aumentava a possibilidade de *castigos*. Se alguma ação indesejada era julgada pelos adultos como feita intencionalmente, o causador era colocado de *castigo* por um tempo, terminando mediante a promessa de que não o faria mais e com um pedido de desculpas. Se mais de uma criança estivesse na confusão, ambas sofriam retaliações.

Havia também a privação de ir para o parquinho. Em geral, referia-se a atitudes ocorridas na sala referência ou em momento anterior ao horário de parquinho daquela turma. Esses comportamentos, como eram tidos como mais graves, poderiam deixar a criança na sala referência com a auxiliar de inclusão e sua duração também dependia da liberação da professora ou do comportamento da criança, de pedir desculpas ou demandar voltar para a atividade.

Carla Diniz assume a turma e entrega massinha para todas as crianças. Percebo que há algum problema na mesa de Gustavo, algo relacionado a escolha de cor de massinha. Carla Diniz o coloca de castigo, pois ele quer a cor que está com o

colega. Ela fica algum tempo conversando com ele, e o menino pede desculpas. Assim, ela o tira do castigo (trecho do diário de campo).

Nesta e em outras situações observadas, o *castigo* ou o “perder a vez” é uma ação presente na prática docente diante de comportamentos das crianças considerados inadequados. Conforme destaca Luz (2010), é importante lembrar que, na infância, especialmente no período que corresponde à Educação Infantil, as crianças ainda não compreendem as regras, sendo essa faixa etária um momento importante para que elas tenham oportunidade de aprendê-las, especialmente no ambiente coletivo. Assim, uma das funções dessa instituição (como é também o caso da família) é justamente a de ajudar os meninos e as meninas a aprenderem as formas mais adequadas de compartilharem um ambiente coletivo, seus materiais e portarem-se nas relações entre pares e com os adultos. Nossa observação permite afirmar que este é um desafio importante e, no caso da dimensão corporal da experiência das crianças, observamos que as ações docentes acabam por levar a maior contenção do corpo, somando-se àquelas descritas no capítulo 2.

É importante observar, a respeito da contenção corporal que acaba por ser excessiva na experiência das crianças, que essas situações se relacionam diretamente com os confrontos e embates corporais. Era comum que as represálias ocorressem quando as crianças interagiam através de brincadeiras de tiros, lutas, ou quando utilizavam expressões mais bruscas, como “vou meter bala na sua cara”, e eram chamadas a atenção pelas docentes. Estas lhes lembravam que fazia parte dos combinados não brincarem daquela forma. Em conversas informais com as professoras, elas relataram que tentam fazer com que as crianças não brinquem de modo a reproduzir situações que estão presentes na comunidade, como a violência e o tráfico de drogas. Em suas falas sobre as crianças, muitas vezes as professoras se referiam a elas como “violentas”. Conforme discutido por Luz (2010), nessa fase da vida, não se pode falar em violência, pois esta se constitui de ação intencionalmente voltada para causar dano ao outro, além da consciência das consequências dos próprios atos, o que ainda não está presentes nas crianças pequenas. Apesar de ter-se uma primeira impressão de hostilidade em tais momentos, percebe-se que isso faz parte do jogo empreendido pelas crianças, o que se pode observar pelos sorrisos e expressões de felicidade delas.

André vem até mim e pede que eu amarre seu tênis. Enquanto eu amarro, Bruno chega perto de nós e lhe dá um tapa na cabeça. Me assusto e André, vendo minha reação diz: “nem doeu, a gente tava só brincando” (...). Gustavo e Vítor brincam de lutinha e riem. Dão socos e chutes um no outro. Quando um parece estar

perdendo, este vai até a professora, fingindo que chora. Quando o primeiro se afasta, o segundo sai de perto da professora e retorna à brincadeira. A cena se repete algumas vezes. (trechos do diário de campo).

Em um primeiro olhar, nos parece que as crianças utilizam de tais ações, como os tapas e empurrões, como forma de aproximação e interação. Percebemos pela reação de André que, além de procurar tranquilizar o pesquisador informando que era uma brincadeira, não havia a intencionalidade de machucar o colega. Além disso, o outro menino não revidou nem demonstrou estar com raiva. Assim, tais atos aparentam fazer parte das brincadeiras em seus cotidianos. Se fazem parte de suas vidas, perguntamo-nos como trabalhar a favor das próprias crianças, evitando uma visão estigmatizada da comunidade em que vivem e de seus sujeitos e, ao mesmo tempo, favorecer que encontrem outras formas de interação que não a de tapas e empurrões.

Se por um lado vemos que com o tempo de espera o corpo que aguarda demonstra a necessidade de expressão, nos deslocamentos ou momentos quando não estão sob a supervisão constante de adultos, as crianças criam arranjos para se expressarem, o que geralmente ocorre independente do planejamento pedagógico. A percepção corporal nos tempos de espera nos ajuda a pensar sobre como a criatividade das crianças em tempos e espaços de passagem pode se tornar produtivos para os pequenos, especialmente se observados e potencializados pelas professoras.

MOMENTOS COM A PROFESSORA: MATERIAIS

Os materiais da instituição disponibilizados eram blocos de montar, blocos de madeira, massinha e brinquedos variados (animais, carrinho, bonecos, bonecas, objetos de cozinha, objetos domésticos, roupas e utensílios de vestimenta e adorno, materiais não estruturados diversos, como palitos de picolé e tampinhas de garrafas). A disponibilização desses materiais ocorria sempre na sala referência e, segundo orientação da professora, as crianças deveriam estar sentadas em suas cadeiras ou poderiam ficar à vontade no chão. Foram observados, em torno de 13h30m desses momentos, de um total de 155h observadas.

O horário de recreio termina e as crianças voltam para a sala. Renata pega brinquedos em cima do armário. Quando veem, meninas e meninos gritam e vibram, agitando-se nas cadeiras. Renata pede que fiquem sentados em suas cadeiras e separa duas mesas: uma só com meninas e outra só com meninos. Marcelo pega uma guitarra de brinquedo, do tipo com botões que fazem barulhos, se levanta e finge tocar. Joana vê, se aproxima e brinca junto com ele. Reparo que

Júlio vai até a mesa das meninas e não é retirado de lá. André começa a chorar e vai para um canto da sala. Ele grita dizendo que Bruno pegou o brinquedo de sua mão. Joyce se levanta, vem até mim e pede que eu solte os laços do cabelo de sua boneca. Enquanto o faço, ela diz: “você nem tem cabelo aqui (apontando para minha calvície)”; “você nem tomou banho hoje”; “você não enxerga sem óculos?”. Ela faz as perguntas consecutivamente, não esperando que eu responda. Rapidamente pega sua boneca, sai e volta para seu lugar (trecho do diário de campo).

Quando as crianças percebem que brincarão com os brinquedos, demonstram que gostam da atividade através de sorrisos e gritos de felicidade. Conforme ressalta Kishimoto (2010), a importância dos brinquedos para as crianças é que promovam o desafio, a boa qualidade das brincadeiras, tornando o brincar prazeroso.

A professora diz para ficarem sentadas e elas seguem suas orientações de permanecerem em suas cadeiras. Apesar disso, se levantam em alguns momentos não autorizados pela docente, mas nem sempre são repreendidas. Encontram formas de se colocarem de pé quando querem se expressar, demonstrando descontentamentos ou alegrias, ou para interagir com outras pessoas. Manifestam também que, apesar de a docente ter separado as mesas por gênero, as crianças encontram suas formas, quando possível, de subverter a ordem da adulta. Expressam que gostam de brincar com os brinquedos, se relacionando (ou não) uns com os outros.

Às sextas-feiras as crianças podem levar e brincar com os próprios brinquedos trazidos de casa. É pedido aos pais que a criança leve somente um brinquedo, para que não haja confusão ou troca de brinquedos. O trecho do registro de observação a seguir expressa um momento de brincadeira com brinquedos trazidos de casa:

Joyce vem até mim com sua boneca, que é do tipo que encaixa o dedo na boca imitando um bebê que chupa dedo. Ela pede que eu o encaixe, e assim que o faço e entrego de volta. Ela pega a boneca, coloca-a no lixo e sai, ocupando-se de um cavalo de pelúcia roxo. Vítor vem até mim sem dizer nada e passeia com o carro em minha perna, e logo sai. Larissa se aproxima de mim com uma boneca nas costas e segura a manga da roupa da boneca como se fosse uma mochila. Ela se encontra com Joyce e trocam a boneca pelo cavalo. Ela pega o cavalo e começa a jogá-lo para o alto. Vejo que as crianças correm, levantam, deitam-se e sentam-se no chão (trecho do diário de campo).

Percebemos que o fato de as crianças terem os brinquedos trazidos de casa leva a comportamentos diferentes daqueles observados quando brincam com os brinquedos da IEI. Apesar de haver momentos com os brinquedos da UMEI em que poderiam ficar à vontade pelo espaço da sala referência, no caso do uso dos brinquedos trazidos de casa não

observamos momentos em que ficassem sentados com os mesmos. Uma evidência disso, expressa no relato acima, é quando Joyce pede que eu faça algo que ela ainda não consegue por ainda não possuir destreza motora para tal, e logo depois ela deposita a boneca no lixo, lugar que é destinado a jogar as coisas fora. Como o objeto é seu, parece que tem liberdade de decidir onde colocá-lo, pois não foi repreendida pela professora.

Outro elemento observado em relação aos objetos, especialmente aos brinquedos, refere-se às possibilidades de rupturas com padrões estabelecidos. No caso de Joyce, ela demonstra romper com o sentido normalmente esperado, especialmente para as meninas, abandonando a ação de cuidado, ressignificando a ação de brincar de boneca. Ao transgredir não agindo conforme o esperado, Joyce utiliza do brinquedo sem seguir a padronização esperada. Assim, o objeto parece possuir outro significado, desconstruindo formas de brincar com a boneca e criando outras. E ainda subverte o gênero da brincadeira demonstrando que uma menina pode brincar de outras formas com uma boneca do que apenas através da relação de tipo maternal.

É importante destacar que tais possibilidades estão dadas pela cultura institucional que parece compartilhar da ideia de que as crianças podem brincar de diferentes formas, sem restrições atribuídas a meninos ou meninas. No entanto, cumpre destacar também que é justamente a dimensão da ludicidade, como fonte do imaginário que se expressa nas brincadeiras, conforme tanto as perspectivas psicológica de Vigotski (2008) quanto a sociológica de Sarmiento (2008) e Corsaro (2012), por exemplo, nos informam sobre a condição de criação por parte das crianças.

A seguir observamos as situações de conflito entre as crianças mediadas pela materialidade:

Hoje, 11/09/15, sexta-feira, é dia de trazer os brinquedos de casa. Juliene e Clara se aproximam, e Clara me diz que Juliene não quer lhe emprestar seu bebê. Digo para ela pedir “por favor” para Juliene, e a menina o faz. Juliene responde que não pode, pois a boneca é da sua irmã, e que se ela emprestar, a irmã vai “invocar” com ela. Logo após, Clara vem com uma câmera de brinquedo, e Juliene pede emprestado para a menina, que diz não. Juliene, aparentando querer brincar com o objeto e ter esquecido da irmã, oferece o bebê em troca. Clara aceita e sai com a boneca nos braços. Juliene sai brincando de tirar fotos pelo espaço (trecho do diário de campo).

Se os materiais exercem grande influência nas práticas corporais das crianças, indicando formas de ser e estar na sala referência, eles também se mostram como objetos de disputa e

poder entre meninas e meninos. Quando Juliene justifica não querer ou poder trocar de brinquedo por este não ser seu, demonstra o poder que tem sobre o objeto. Porém, quando Clara aparece com outro brinquedo que interessa à menina, esta rapidamente desfaz seu argumento, mostrando-se disposta a trocar e usufruir do outro objeto. Vemos que as crianças criam seus próprios códigos de conduta e apreensão da realidade. De outra forma, quando brincam com brinquedos da IEI são instruídos pela docente a compartilharem, não possuindo total poder sobre estes.

Destacamos que a variável gênero aparece em diversos momentos da rotina institucional. Porém este aspecto foi mais observado quando focalizamos as relações com os materiais. Os brinquedos geralmente não eram caracterizados e distribuídos por gênero. Foram observadas três vezes em que ocorreram tais separações. Essas situações ocorreram com brinquedos *estruturados*, com objetos que reproduziam equipamentos domésticos, tipo vassoura, panelinhas, e adereços de super-heróis. Aparecem também nos *não-estruturados* ou atividades em que o gênero não era sugerido pelos significados culturais do objeto mas pela organização dos grupos pela professora, como no exemplo que se segue:

Renata recolhe os trabalhos realizados e depois distribui blocos de madeira. Seria o horário de parquinho, mas como está chovendo não podem ir para o pátio. Renata separa a turma em dois grupos, meninos e meninas. Ela começa a fazer uma espécie de bingo com formas e cores de blocos. Ela vai pedindo determinadas formas de blocos, especificando se quadrado ou retangular, ou ainda determinadas cores. A criança que tiver, ela marca um ponto para o respectivo grupo de gênero (trecho do diário de campo).

Nesse dia, a professora optou por organizar a turma por meio da separação por gênero. As crianças não demonstraram se opor e demonstraram se divertir. Na segunda observação, houve um momento sem a orientação docente em que as crianças demonstravam questões ligadas ao gênero e que os próprios pequenos manifestavam estarem construindo seus próprios conceitos acerca o assunto, conforme o exemplo a seguir demonstra:

Larissa vem até mim com uma boneca tipo bebê e a coloca em meu colo. Ela ri, dizendo que sou mulher, pois estou com um bebê no colo. Pergunto se homem não cuida de bebê, ela diz que não. Pergunto se ela tem pai e ela diz que sim. Digo que quando ela era bebê o pai dela provavelmente cuidava dela também. Ela me responde que não, que só a mãe dela cuidava dela. Digo que tem pais que cuidam de seus bebês (trecho do diário de campo).

Vemos que, ao questionar, a menina expressa estar construindo delimitações de gênero e de funções que ela julga já estarem separadas. Para Larissa, cuidar de um bebê é assunto especificamente feminino dentro da relação materna. Quando questionada pelo pesquisador, a menina recorre às experiências pessoais e anteriores, explicitando o porquê de sua compreensão não abarcar um homem assumindo tal função. Logo, para ela mostra-se improvável que as ações dos pais incluam cuidar de um bebê.

De forma geral, quando havia a utilização de objetos ditos como sendo de um gênero pelo outro, não havia retaliação. As docentes incentivavam o desenvolvimento da imaginação através da utilização dos brinquedos por todos. Na terceira e última observação, enquanto a turma brincava com brinquedos variados, o menino Marcelo passeia pela sala com uma bolsa feminina, e foi elogiado pela professora.

Portanto, vemos que as relações com a materialidade da IEI são demonstradas de forma corporal explícita, e que expressam as questões de gênero. No primeiro caso vemos que as formas encontradas de utilizar os brinquedos se mostravam como forma de projeção do próprio corpo: ampliação dos movimentos, descobertas de ritmos, criação de histórias, aprendizagem através dos próprios objetos. Já as questões de gênero ora mostram delimitar ou ampliar as formas que compreendem as relações familiares e sociais, indicando modos de expressar e relacionar não apenas com seus pares, mas também com os adultos que as cercam.

MOMENTOS COM A PROFESSORA: ATIVIDADES

O foco deste item são as atividades das crianças na UMEI. Todas as atividades que ocorrem no turno da manhã são feitas, geralmente, das 08h até às 09h30, dividindo-se em três períodos de meia hora, e das 10h até às 11h, divididos em dois períodos de meia hora. Na parte da tarde, essas atividades aconteciam geralmente das 13h30 até às 14h30, em dois períodos de meia hora, e das 15h até às 16h30, em três períodos de meia hora. Somam-se cinco horas de atividades que contam com a intervenção direta da professora por dia.

Como visto no capítulo 2, compreendemos as *atividades dirigidas* como as que têm uma intervenção direta da professora, instruindo as crianças. As *atividades livres* são compreendidas como os momentos com as professoras em que a proposta das docentes era não intervir de forma intensa, nos quais as crianças poderiam criar brincadeiras a seu próprio gosto. Nessas situações, a professora se apresentava à distância observando as crianças e interagindo quando solicitada, ou para realizar alguma atividade de registro.

No caso das *atividades dirigidas*, geralmente aconteciam na sala referência, e as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras. Quando a indicação era para ficarem sentadas, os pequenos encontravam formas de movimentar seus corpos. Uma delas era a utilização das cadeiras, podendo estar ajoelhadas sobre as mesmas, dobrando a coluna, utilizando braços e pernas para expressarem-se. Ou então se viravam e sentavam-se ao contrário, com as pernas presas no encosto da cadeira. Ainda torciam a coluna para poder olhar ao redor. Havia a possibilidade de conversar com colegas que estavam mais distantes. Encontravam formas de ir ao chão, por alguns momentos, recolher brinquedos ou fugiam da vista da professora. As duas crianças com deficiência (uma com síndrome de *down* e outra com autismo) eram as únicas que, nesse momento, tinham certa liberdade para se levantar, ou para ir até a auxiliar de inclusão ou para interagir com o pesquisador.

As atividades eram de colorir, escrever o nome, ouvir história, leitura de livro, desenho livre ou orientado, bingo, criação de história coletiva. As contações de histórias ou leituras de livros poderiam acontecer também no espaço da biblioteca e as crianças poderiam sentar-se no chão ou em almofadas. Meninos e meninas diversas vezes demonstravam vontade de sentar-se com algum colega com quem tinham mais afinidade, o que geralmente era negado pela professora. Em atividades que demandavam ouvir orientação da professora na sala referência, continuavam sentadas virando o corpo para prestar atenção. Muitas vezes quando tinham dúvidas ou curiosidade levantavam-se para ir até a docente. A seguir, pontuaremos um momento observado em que as crianças participavam de forma corporal mais intensa e de variadas formas:

Renata vai até o quadro-negro e se coloca em pé, de frente para as crianças. Ela começa a contar uma história, mostrando desenhos que parecem ter sido feitos pelo por ela. As crianças, sentadas nas cadeiras, viram o corpo para ela, demonstrando interesse. À medida que ela conta, as crianças participam ativamente da história, emitindo interjeições a cada momento narrado e a cada desenho mostrado, como “nossa!”, “uau!” ou “oh!”. Em alguns momentos eles até inventam partes, como se continuando a história.

(...)

Renata mostra um pôster de um coelho e vai fazendo perguntas: “onde o coelho está? O que ele está fazendo? O que aconteceu com ele?”. As crianças vão respondendo e inventando histórias para as respostas. Chega um momento em que as crianças querem contar suas versões da história mostrando no pôster, como o momento que querem falar se chove ou está sol. Para isso, elas se levantam e vão até ele (trechos do diário de campo).

Vemos no primeiro exemplo que a participação das meninas e dos meninos se deu através da emissão de sons, que acompanhavam a história narrada. Além de mostrarem-se interessadas na atividade de Renata, arriscavam inventar por si mesmas possíveis continuações da história. No segundo exemplo, observamos que elas participavam com o corpo inteiro: olhar não é o suficiente, mas sim tocar e sentir o cartaz para poder vivenciar a atividade. Entretanto, de forma geral eram cobradas para que ficassem em silêncio e escutassem a professora ou que mantivessem atenção ao que estavam produzindo. O próximo relato de campo reproduzido nos mostra um momento em que a professora espera silêncio para poder contar a história.

Renata retoma o pôster do coelho do dia anterior. Ela o cola no quadro novamente e diz que ontem não conseguiu fazer a história e diz “nossa, que diferença”, sobre o silêncio das crianças (trechos do diário de campo).

A professora demandava silêncio para que pudesse explicar o que seria realizado. Entendemos que há duas intenções da docente: a primeira é que as crianças podem se expressar de várias formas, emitindo opiniões; a segunda é que essa participação tenha uma condição: que todos escutem a professora para que possa haver diálogo. Nos momentos das atividades como colorir, escrever o nome e desenhar deveriam focar nas atividades sem movimentarem-se demasiadamente e permanecendo sentados, não se levantando a todo tempo. Já nas atividades de contação ou leitura de história demonstravam prazer e atenção, rindo, conversando com os colegas, ainda sem se levantarem.

Observamos também situações em que a atividade proposta pela professora demandava que ficassem em pé e realizassem movimentos. Tratava-se de atividades tipo percurso, brincadeiras tipo “coelho sai da toca”, jogos de imitar animais e estátua. Essas foram observadas com menos frequência, totalizando 03 horas dentre as 150hs observadas. Poderiam ocorrer na sala referência, na sala de vídeo ou no pátio. Estas atividades se mostram como possibilidade de se movimentarem e expressarem dentro das regras da brincadeira. No percurso, por exemplo, as crianças teriam que passar por debaixo da mesa, rolar em um colchonete e pular no pula-pula, mas somente uma criança por vez. No jogo de imitar animais, a professora escolhia uma criança e pedia que as outras, sentadas, adivinhassem qual era o animal imitado com movimentos, expressões e sons feitos pela criança. Ainda que as outras crianças fossem espectadoras, havia a participação e demonstração de alegria e descontração, através das conversas, opiniões emitidas pelos pequenos e aplausos quando uma

criança acertava. Já em “coelho sai da toca” havia a participação da turma toda, com comandos da professora. Nesse momento, a única orientação era trocar de “toca” – círculos desenhados com giz no chão. A troca tinha que ser rápida, o que fazia com que as crianças corressem, trombassem e, às vezes, rissem.

Houve atividades que aconteceram na sala de vídeo, como sessão de filmes e desenhos animados. Estes têm como características serem vindos de canais de televisão paga ou serem filmes de companhias cinematográficas famosas, e que, em geral, geram brinquedos e produtos licenciados, tornando-se objetos de desejo das crianças. Isto foi observado quando as crianças diziam que seus aniversários seriam decorados com tais personagens ou que possuíam os brinquedos dos desenhos. Em nossas observações, somaram-se 10 horas de sala de vídeo. Nestes momentos, as crianças ficavam sentadas ou deitadas, diretamente no chão ou em colchonetes. Algumas vezes, meninos e meninas poderiam participar, emitindo opiniões, em outras eram orientadas a permanecerem em silêncio. Também foram observadas atividades corporais para dançar, em menor número, totalizando duas horas, acompanhadas de músicas ou vídeos.

Há ainda atividades programadas para a escola inteira, como por exemplo, a caça aos ovos de páscoa. Uma professora confeccionou ovos de páscoa com materiais reciclados e a coordenadora os escondeu pelos três andares da instituição. Uma turma por vez saía para procurá-los com ajuda da professora. As crianças corriam pela Unidade, à frente da professora, procurando os ovos. A postura corporal das crianças era de excitação, demonstrada por gritos, correrias, pulos e busca intensa nos locais da UMEI. No caso da turma dos Sentimentos, quando chegaram ao terceiro andar e procuravam nas caixas de madeira do parquinho, deixaram-nas cair com todo o material dentro, sendo necessária a intervenção da professora, retirando, ela mesma, os ovos da caixa. Neste momento, como havia muita euforia, não era cobrado silêncio, e as expressões sonoras e vocais das crianças eram livres.

Percebemos que nas *atividades dirigidas* há possibilidades de expressões. Entretanto vimos que a contenção da formação de grupos de pares é maior, objetivando a ordem e o silêncio para que a docente se fizesse escutar e seguir o planejamento da atividade. Visto que há muitas crianças, a professora necessita organizar os momentos de silêncio para que todos possam compreender suas explicações, ao mesmo tempo em que observamos que há momentos em que ela permite que as crianças se expressem. Entendemos tal fato como uma

característica da profissão e, mais especificamente, das condições de trabalho na UMEI pesquisada em que uma professora é responsável por 20 crianças de 04 anos.

III.II.II Momentos em pares

Neste item, analisamos como as práticas corporais de meninas e meninos da UMEI Sete Vilas se mostram no âmbito das interações entre as crianças. Para isso, partiremos das gramáticas da infância propostas por Sarmiento (2004; 2005). As gramáticas propostas pelo autor nos ajudam a compreender as brincadeiras das crianças presentes em um contexto cultural, atingidas por ele, passando por processos de compreensão do mesmo. Compreendemos que as quatro categorias estão presentes em todos os momentos em pares. No entanto, estão sendo focalizadas três categorias: ludicidade, fantasia do real e reiteração. Compreendemos que a quarta, a interação, se dá todos os momentos em pares, objeto de análise deste item.

MOMENTOS EM PARES: LUDICIDADE

Nesse item, abordamos a ludicidade enquanto condição do aprendizado da criança, apresentada sob a forma da brincadeira, não havendo distinção das coisas sérias e sendo a linguagem própria da criança (SARMENTO, 2005). Como discutido no capítulo 1, o autor nos informa que a dimensão da ludicidade perpassa objetos e brinquedos. Abordamos a ludicidade expressa pelas crianças a partir de suas vivências no recreio. Ele acontece na parte da manhã, geralmente das 09h30 até as 10 horas, com duração de meia hora, e na parte da tarde das 14h30 até às 15h, contabilizando mais meia hora e totalizando uma hora de tempo de recreio por dia. Nesse horário, as crianças se organizam em suas brincadeiras sem grandes interferências das professoras. Utilizam do tempo para correrem e relacionarem-se com crianças com as quais não puderam ter contato, por diversos motivos, durante o horário de atividades em sala.

O horário de recreio é compreendido como tempo livre. No local e horário reservado para o recreio, observamos que predominam as atividades motoras e de gasto de energia. Percebemos que os objetos presentes neste local são um forte possibilitador de práticas lúdicas. Por exemplo, nos brinquedões de plástico as crianças passam por ele em grande velocidade, alternando as direções em que correm, entrando e saindo dele e escorregando e tornando a subi-lo. Há nesta correria demonstrações de alegria, prazer, através de risos,

abraços, toques e suor. Outro aspecto que demonstra a necessidade e intensidade da movimentação corporal é que os objetos nesse espaço, apesar de grandes, são movidos pelas crianças, tanto de forma involuntária com a força do movimento, quanto de forma proposital, ajustando-os em outras partes do parquinho. De forma geral, os brinquedões são utilizados de forma coletiva. O escorregador possibilita que as crianças desçam em “trenzinhos”, presas uma à perna da outra. Há ainda uma apresentação de desafio e risco, em que as crianças escalam paredes dos brinquedões, equilibrando-se no alto do objeto.



Figura 24: Brinquedo de plástico multifuncional

Percebo que as crianças correm muito. Duas meninas, Larissa e Clara brincam de “escorregar e cair” no chão, como que fingindo que tropeçaram. Duas outras meninas se juntam a elas (...). Um menino sobe no alto de um dos brinquedos de plástico, onde não há apoio, e pula para a divisória no meio, fazendo um grande barulho (...). Outras crianças sobem no alto do brinquedo de plástico, pulando no mesmo lugar, fazendo o mesmo barulho (trechos do diário de campo).

Percebemos que as crianças não calculam os riscos possíveis de se machucarem em suas práticas lúdicas. No caso de Larissa e Clara a ação de cair mostra-se como elemento importante para que seja engraçado e prazeroso. No caso do menino que sobe no brinquedão, o desafio parece consistir em chegar no lugar mais alto e sem apoio, demonstrando coragem e destreza, além de produzir um som alto, causado pelo contato do calçado com o plástico duro do brinquedo. Em ambos os casos outras crianças se juntam, atraídas pela diversão provocada pela nova forma encontrada de brincar.

Outro objeto que demonstra as formas lúdicas de se expressarem são os velotróis presentes no pátio. Têm seu assento vermelho, com estrutura azul, e rodas pretas com detalhes internos amarelos. Eles geralmente ficam enfileirados e encostados a parede, pois são

guardados pela turma que utilizou o espaço anteriormente. Quando as crianças saem para o parquinho, este é o primeiro objeto a que elas se dirigem. Algumas vezes as professoras liberam crianças de duas em duas para o parquinho e os que saem por último acabam por ficar sem utilizá-los inicialmente. Estes também podem ser utilizados individualmente ou em duplas: há em sua parte de trás um apoio para os pés, em que mais uma criança fica como “carona”. Assim, eram utilizados até mesmo em trios: criavam formas novas, em que cada criança coloca um pé em um apoio, ou mesmo com uma criança, fora do brinquedo, correndo atrás dos outros dois colegas.

Como há um número reduzido de velotróis, as crianças precisam criar formas para que todos possam utilizá-los. Observamos também que as crianças demandam com frequência a utilização do brinquedo, queixando-se às professoras, que, ao intervirem para assegurar o rodízio entre elas, fazem com que o tempo de cada um com o brinquedo seja menor.

As crianças desafiam limites de velocidade dos velotróis e altura dos brinquedões, fazendo com que muitas brincadeiras sejam repetidas frequentemente, causando exaustão das crianças. Dessa forma, não raro, acontecem quedas e machucados. Nem toda queda gera machucado ou choro – algumas vezes, aparentemente, a necessidade de brincar é maior que as consequências de ter caído ou trombado com outro colega. Mesmo assim, em algumas situações, presenciamos crianças chorando e queixando-se às professoras.

Apesar de essas atividades serem as mais recorrentes, também ocorrem atividades do tipo jogo nos brinquedões e na casinha. Esta é feita do mesmo plástico que os brinquedões e tem suas paredes amarelas e o teto vermelho. As crianças podem adentrá-la. Em seu interior há relevos na parede, imitando objetos domésticos. Os jogos são desde os mais simples, como o escorregar e cair, o que provocava o riso das crianças que assistiam, e iniciava-se novamente. Há também o pega-pega, mesmo que por vezes os papéis não sejam claramente estabelecidos: as crianças correm até alcançar o colega, mas este pode continuar correndo ou virar o pegador. Outra, também mais simplificada, era “polícia e ladrão”, em que se prendia uma criança dentro da casinha.

Ainda se encontra no pátio o pula-pula, redondo, todo preto com a marca escrita em letras brancas e preso por molas. Ao ser utilizado, soa um barulho metálico. É talvez o objeto mais fácil de ser movido, tanto pelas crianças quanto pelas professoras. Nem sempre está disponível durante o recreio, visto que pode ser levado para ser utilizado em outro espaço por uma turma. Também pode ser utilizado tanto individualmente quanto coletivamente.

Vemos, portanto, as diversas formas que as crianças portam-se nestes espaços. Por ser um espaço mais amplo do que a sala referência, ele favorece ações de correr, saltar, jogar bola, movimentos mais amplos. Mesmo assim, há uma grande limitação da estrutura: em dias de chuva, fica inutilizável, não havendo um espaço alternativo para o recreio ou brincadeiras e atividades em espaços abertos. Os materiais mostram-se de boa qualidade, porém sem número suficiente para todos, como no caso dos velotróis e do pula-pula. Ainda que estes sejam dificultadores para um fortalecimento das brincadeiras das crianças, estas encontram as formas mais diversas de se expressarem, conviverem com seus pares e criar suas próprias culturas.

MOMENTOS EM PARES: FANTASIA DO REAL

Neste item, analisamos as situações em que as crianças se envolvem em situações de faz-de-conta, jogos de papéis ou jogos simbólicos. Na fantasia do real, segundo Sarmento (2004), a criança transfere as situações imaginárias para seu cotidiano. Fantasia e real, se encontram e se entrelaçam nas práticas e no desenvolvimento da criança.

Inicialmente faz-se importante ressaltar que no pátio a intensa movimentação corporal mostra que as interações entre as crianças são de curta duração, pois podem ter contato com várias crianças ao mesmo tempo. E em um espaço mais amplo e sem a mediação de objetos encontrados na sala referência, as crianças criavam possibilidades de brincadeiras dramáticas, deixando, nesses casos, de se utilizarem dos objetos do pátio. Além das já comentadas nas seções anteriores, aqui observamos expressões de situações familiares, chamando os colegas por figuras como pai, mãe, bebês; ou representações de animais domésticos ou selvagens; e ainda super-heróis e personagens de filmes e desenhos animados.

Podemos perceber que diversas situações familiares do cotidiano são vivenciadas através da representação de papéis comumente constituídos em uma família. Em uma dessas situações em que brincavam de troca de tiros, Maurício e Joana incluem Daniela e se relacionam com ela como se se referissem a um membro da família. A compreensão dos papéis que compõem uma família é expressa pela forma como as crianças brincam. Na situação mencionada, observamos que Daniela se relaciona de forma mais direta com Joana, respondendo-lhe e ignorando os chamados de Maurício. No próximo evento, observamos outra situação familiar:

Três meninas brincam no recreio, uma delas imita o choro de um bebê. Duas delas vão até o bebê, fazem-lhe carinho, tentam acalmá-lo, mas o grupo logo se desfaz e as meninas saem correndo (trecho do diário de campo).

Apesar de rápidas, as ações do grupo demonstram que as crianças compreendem que o choro dos bebês exige, como resposta, ações de cuidados. Quando cuidam do neném, partem para outra forma relacional da brincadeira. Vemos que as situações ligadas aos jogos de papéis são também uma forma de representação no jogo dramático além da forma verbal expressa – demonstradas nas formas corporais:

Três meninas estão brincando: uma está engatinhando e aparenta representar uma gatinha, pois mia; as outras duas são as donas, fazendo-lhe carinhos e segurando-a pela gola da camiseta, como se fosse uma coleira. A interação dura pouco mais de um minuto e as meninas logo saem correndo (trecho do diário de campo).

A interação, apesar de também ter durado pouco tempo, nos mostra que são igualmente significativas as situações que envolvem animais de estimação. Na brincadeira, demonstram que o trato com os bichos também perpassa a situação de cuidado e carinho. Tal assimilação de personagens variados parece ser mobilizada para formarem pares e expressarem sentimentos. Esses jogos são realizados também por meio da representação de personagens de filmes e desenhos, presentes em seus cotidianos fora e dentro da instituição através da mídia em geral, especialmente, da televisão e do cinema.

Na sala de vídeo, Renata coloca o filme “Deu a louca na Chapeuzinho”. Algumas crianças dizem já terem visto o filme. Porém quando os personagens aparecem na tela, começam a falar “eu sou essa, eu sou esse”. Se antes as crianças demonstravam ser determinado personagem apontando para os desenhos em minha camisa, agora assumem os personagens que aparecem na televisão da sala multimeios (trecho do diário de campo).

Vemos que as crianças se reconhecem nos super-heróis e demais personagens, que discutem entre si, justificando ou negando cada papel designado por si ou por um colega. E ainda se compreendem dentro das características dos personagens, procurando demonstrar poderes, força, beleza, posição social, caráter, papel na história. As crianças parecem se identificar com os personagens, possivelmente pelas qualidades e características que apresentam e que mais admiram, se aproximam ou desejam. Além disso, o universo fantasioso dos desenhos, as cores fortes e movimentos rápidos chamam a atenção das crianças.

Consideramos importante ressaltar o caráter extremamente comercial presente nos desenhos e filmes apresentados para as crianças, os quais se tornam objeto de desejo material. A inserção precoce da criança em um mercado de consumo nos leva a reconhecer, como o fez Rosenberg (2013), a participação da criança na economia, mas que continua um sujeito que não participa de forma ativa ou sendo reconhecida como tal por não ser detentora do poder de compra. A relação das crianças com a publicidade e com materiais de consumo antecipa uma produção corporal inscrita em um campo que pode potencializar ou delimitar uma experiência condicionada pela mídia. Acreditamos que o uso de tais mídias precisa ser pensado pelos adultos a fim de proporcionar uma experiência estética e expressiva para as crianças.

MOMENTOS EM PARES: REITERAÇÃO

Nesta seção analisamos como as ações das crianças nos permitem compreender a criatividade corporal no contexto da IEI a partir do conceito de reiteração formulado por Sarmiento (2004; 2005). Segundo o autor, na reiteração percebemos as formas como as crianças recriam as ações em seus cotidianos e brincadeiras através da repetição, da não linearidade e da não literalidade das situações.

Os momentos em que as crianças utilizam de suas criatividade para burlar, quebrar ou modificar a regra institucional aparecem quando precisam seguir orientação e encontram formas de se movimentar e expressar. Estas situações aparecem em todos os espaços e tempos da UMEI Sete Vilas, quando meninas e meninos estão entre seus grupos ou mesmo na relação com as profissionais. Vejamos o exemplo a seguir:

Na sala de vídeo, as crianças então sentadas em colchões dispostos no chão. Elas ficam na maior parte do tempo deitadas, aparentando estar confortáveis. Marcelo vai para debaixo da pia. Joana vê e deita-se na pilha de colchões que sobrou. Depois de um tempo, Renata pede para saírem e se deitarem nos colchões, como as outras crianças (trecho do diário de campo).

Vemos que a sala de vídeo é um espaço em que podem se deitar nos colchões e postar-se de forma confortável. Mesmo assim, ainda procuram outras formas de se expressar mais livremente do que dentro da sala referência e outros tempos e espaços. Em momentos como este poderiam inclusive distanciar-se de pessoas e objetos para criarem situações imaginativas.

Observamos também a expressão vocal e musical, como cantar e emitir sons diversos. Em diferentes situações, sussurravam, gritavam, riam, conversavam, narravam histórias,

realizavam sons com o próprio corpo ou com objetos. Demonstravam corporalmente o que imaginavam e desejavam. Como exemplo, temos a situação em que as professoras penduraram no teto da sala referência diversos fios com três corações cada, formando móveis pelo espaço. Curiosas e surpresas as crianças, ao verem o resultado final, sobem nas cadeiras e tentam pegar, no que são repreendidas pela professora e sentam-se. Logo após, o nível de entusiasmo e excitação demonstrou ser tão grande que começaram a bater os pés no chão, em um mesmo ritmo. Repetindo a ação de bater os pés, as crianças descobrem novos sons.

Quando chegavam ao refeitório conforme orientações das professoras sentavam-se em mesas separadas por turmas, cada turma em uma longa mesa com dois longos bancos. As professoras serviam as crianças e pediam que essas permanecessem sentadas. Nesses momentos da alimentação as crianças continuavam a movimentar-se, conversando com os colegas, apoiando-se nas mesas ou passando por debaixo delas, querendo levantar-se. Em um momento observado, a professora Renata precisou sair repentinamente da sala, deixando a turma sob observação da auxiliar de inclusão. Enquanto aguardavam, três meninos ficaram surpresos com a saída da professora. O ato gerou dúvidas quanto ao que ela poderia ter ido fazer:

Pedro, Guilherme Gustavo e Guilherme ficam intrigados e começam a formular hipóteses. Guilherme diz que ela fugiu. Guilherme Gustavo diz que ela foi fazer xixi. Pedro nega as duas hipóteses, mas também não apresenta uma alternativa, observando a porta em silêncio (trecho do diário de campo).

Os meninos demonstram curiosidade com o fato de a professora correr, saindo sem avisar aonde iria. Eles o fazem imaginando situações possíveis para tal fato. Dessa forma, criam uma breve história a partir da novidade de ação da docente. A discussão criativa elenca diversas justificativas, que são mostradas através das contradições entre os meninos, realizando um pequeno debate a fim de descobrir onde, afinal de contas, a professora havia ido. Outras formas de demonstração de curiosidade a partir do corpo, expressas de forma não verbal, aparecem também no recreio, quando não estavam sob a supervisão constante de uma docente. A curiosidade na forma de subversão com materiais não convencionais do cotidiano pedagógico, como árvores e animais.

Aparece um inseto na lixeira da sala, e as crianças se mostram interessadas, formando uma roda em volta do bicho. Renata tira o bicho do lixo e joga do lado de fora. Pedro e Jucana saem de sala escondidos para verem o bicho. Eles voltam, sentam-se e começam a arrancar letras de papel da mão de Joana. Júlio brinca com

a lixeira (...). As crianças saem para o recreio. Há algumas poças d'água, pois havia chovido mais cedo. Um grupo de crianças vai até uma árvore pequena plantada em um vaso e a estrangulam. Riem

(...)

Um grilo aparece no chão. Ele pula e voa. As crianças ficam curiosas e excitadas. Elas fazem uma roda em volta do grilo, todos querem vê-lo. Quando ele pouca, as crianças se aproximam. Quando ele salta, as crianças gritam e dão pulinhos, alternando os pés. Mostram-se extremamente curiosos. Daniela fica observando de longe (trechos do diário de campo).

Notamos que a forma das crianças de mostrarem curiosidade e felicidade fica explícita nos gestos e nos movimentos, alternando formas de se portar, envolvendo pulos e gritos. Tanto em sala referência, quando estão em momentos mais orientados, quanto no recreio, a necessidade de compreensão do que lhes rodeia passa pelo corpo.

A ludicidade aparece também na relação com materiais encontrados ao acaso, como um fiapo de palito que é encontrado no chão e, na volta do recreio, pelo gesto percebe-se que o menino “está fumando”, e outro segue uma linha imaginária no chão, como se andasse na corda bamba. Vemos também a forma de subversão do que passa pelo sensorial:

Na biblioteca, Camila Cristina pede que eles guardem os livros. As crianças parecem não escutar, e começam a correr, pular, “bater” uns nos outros com almofadas.

(...)

Um lenço de papel está no chão da cantina. Com o vento, ele voa e faz movimentos pelo ar. As crianças o olham fixamente, interessadas. Renata pega o papel e o joga no lixo.

(...)

Em determinado momento, uma criança diz que quer determinada cor. Carla Diniz responde, modulando a voz de forma que fique bem aguda: “Esse negócio de querer é perigoso”. Quando ela altera a voz, todas as crianças ficam em silêncio e olham para ela. Parece-me que ela não percebeu que as crianças ficam atentas a ela (trechos do diário de campo).

Estes exemplos nos possibilitam observar que formas de falar, observar um papel pelo ar ou sentir o toque da almofada em uma brincadeira, podem ser compreendidos como elementos da reiteração. Ou seja, compreendendo outras formas em que acontecimentos cotidianos são transformados pela não literalidade em seus usos. Demonstrações como o riso e a voz, o toque e o contato com o corpo e texturas de objetos, a visualidade plástica, se mostram recorrentes. Eles nos encaminham para uma percepção estética ampla, mudando concepções e ampliando conceitos do sensível sobre si, o outro e o mundo. Um papel voando na cantina nos mostra como invisibilizamos percepções relacionadas ao movimento, à

apreciação, às leituras cotidianas de mundo através de formas simbólicas. E, principalmente, deixamos de perceber como as crianças fruem e aproveitam destes momentos.

Podemos perceber que o movimento, o toque, o som, a visão são ações que revelam os interesses das crianças e que as fazem desviar da regra: no recreio, curiosas a ponto de parar com as brincadeiras para ver um inseto ou um animal. Balançar-se quando deveriam aguardar. Admirar quando deveriam comer. Neste sentido, entendemos que a percepção de materiais e ações de sujeitos, se observados de uma forma não costumeira e não presa à sua literalidade, pode potencializar as ações das crianças para descoberta do corpo e de objetos, contemplação de objetos e sons.

III.III Experiências e sentidos atribuídos pelas crianças: corpo, fala e desenho

Nos itens anteriores focalizamos os elementos que foram obtidos por meio da observação do contexto de relações da UMEI. Em tais observações, embora o foco tenha sido a dimensão corporal das ações das crianças, procuramos compreendê-las no contexto interativo que as envolvia o que incluía os adultos: professoras e pesquisador. Neste item, abordamos os sentidos que as crianças atribuem às experiências na UMEI, sob a perspectiva corporal, durante o tempo em que permanecem na instituição. Nossa intenção foi compreender como elas se sentem em relação aos espaços, à temporalidade e às brincadeiras, A pergunta que nos orientou na interação com as crianças procurou apreender o que mais lhes agradava, e como isso é demonstrado através do corpo. Construimos um roteiro de perguntas para a conversa e para a produção de desenhos tentando captar as ações de que as crianças mais gostavam, para podermos captar suas expressões nas brincadeiras. O foco no que as crianças mais gostavam, justifica-se pelo nosso desejo de compreender como suas expressões corporais podem ser refletidas e, ao mesmo tempo, potencializadas. Também com esse propósito, realizamos atividades teatrais com as crianças. A seguir, apresentamos as análises dos dados obtidos por meio das conversas com as crianças, boa parte delas acompanhada de desenhos realizados por elas para favorecer nossa comunicação, conforme anunciamos na introdução desta dissertação. E, em seguida, as análises das atividades teatrais.

DESENHO CONJUGADO COM ORALIDADE

Realizamos uma conversa com as crianças na sala referência, baseados em três perguntas que abrangiam a instituição de forma geral, seus espaços e a organização dos

tempos a saber: 1. Eu e a UMEI (O que venho fazer aqui? Por que venho para a UMEI?); 2. O lugar da UMEI de que eu mais gosto (Quais são lugares que mais gosto? Por que gosto de estar nesse lugar?); 3. Minha brincadeira preferida na UMEI (Do que eu gosto de brincar? Com quem? Com quais materiais eu gosto de brincar?)³³. Pedimos para as crianças que realizassem um desenho³⁴ sobre esses temas, totalizando 20 produções. Após esse momento, conversamos individualmente com cada menina e menino, conjugando suas produções com a oralidade, de modo que cada um e cada uma pode explicar o que tinha desenhado³⁵. Foi levado em conta a influência do grupo de pares que poderia fazer com que aparecessem respostas repetidas ou que influenciassem uns aos outros (SANTOS, 2013). Como desejávamos captar a singularidade da experiência de cada uma, combinamos com a professora que quando alguma criança estivesse em entrevista, ela permaneceria com a turma na sala referência.

Diante da pergunta sobre o que faziam na UMEI, a maioria das respostas se direcionava para o aspecto de que a UMEI é um local relacionado ao ensino, ressaltando o aprender e estudar. As crianças demonstraram entender que estudar e brincar ocorrem de forma total, na sua relação com o mundo, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Joyce: Entender as coisas, escutar.

Vítor: Brincar, estudar, aprender as coisas, jogar bola no parquinho, ver vídeo, ir embora, depois a mesma coisa, depois a mesma coisa... todo dia.

Clara: Porque a gente brinca, a gente faz de tudo, a gente faz aqueles trabalhinhos, nós brinca de tudo, daquele negócio da panelinha, de lego.

(Trechos das entrevistas com as crianças).

As manifestações das crianças indicam sua compreensão de que a instituição é um local de aprendizagem que elas frequentam diariamente. Desde pequenas elas assimilam que a UMEI é parte de seus processos de inserção na vida social e educacional. Elas reconhecem em seu cotidiano na UMEI que suas experiências estão permeadas pelo educar e pelo brincar. Estudar e aprender coisas diferentes acerca do mundo não se diferencia dos momentos de brincadeira, sendo este último o momento preferido das crianças. Logo, os espaços da

33 Ver apêndice.

34 Os nomes dos desenhos foram apagados para preservar o anonimato das crianças

35 É importante ressaltar que não analisamos os desenhos e as respostas corporais das crianças de inclusão, apesar de reconhecermos sua importância. A inclusão dessas produções nos exigiria a incursão por outro campo de discussão teórica e outra abordagem metodológica que não caberia nos limites desta pesquisa e desta dissertação.

instituição e as situações lá vividas se mostram de forma imbricada, mas principalmente como momentos prazerosos que elas gostam de vivenciar.

Percebemos também que as questões de ordem institucional já estão incorporadas pelas crianças desde pequenas. Seus discursos abarcam as regulações de comportamento e a disciplina corporal presentes na instituição, como no exemplo a seguir.

Juliene: *Estudar, aprender, ficar quieto dentro da aula.*

Guilherme: *Brincar, estudar, beber água, quando eu vou embora pegar a mochila.*

Pedro: *Venho ficar com a Luzia, ela faz coisa com a gente, a gente vai almoçar, a gente faz atividade, a gente brinca, tem dia que a gente traz brinquedo de casa, tem dia que a gente brinca com brinquedo novo, tem dia que a gente brinca de bola.*

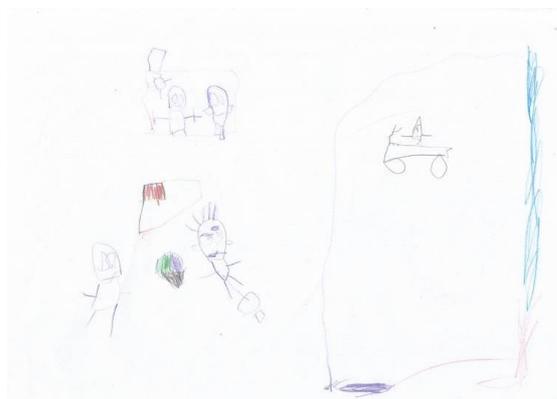
(Trechos das entrevistas com as crianças).

Há momentos em que as professoras exigem que fiquem em silêncio e que estejam empenhadas na atividade. As crianças demonstraram compreender que determinadas condições e regras da instituição são constitutivas da rotina e necessárias para o funcionamento da vida em grupo, como organizarem-se para ir embora, para se alimentar, e que há dias específicos para os brinquedos de casa.

Quando perguntados tanto sobre espaços quanto por brincadeiras preferidos, entre os meninos a brincadeira preferida foi o futebol. Já entre as meninas, a resposta mais frequente foi o brincar com as bonecas. As crianças também falavam sobre a materialidade presente no pátio, disponibilizada para suas brincadeiras.



Desenho 01: Gustavo e os amigos no pátio da IEI e o pesquisador



Desenho 02: Guilherme Gustavo e os amigos no pátio da IEI

Os desenhos expressam o que as crianças explicitaram verbalmente: o pátio é o local em que brincam como e com quem querem. Até mesmo a presença do pesquisador no desenho de Gustavo nos mostra que o menino reconhece o pesquisador como pessoa ligada de alguma forma à vida institucional. Sendo o parquinho o local em que mais gostam de estar, aparecem poucos locais diferentes em suas respostas. A partir da pergunta do pesquisador, seguem alguns exemplos das respostas de meninas e meninos:

Larissa: Jogar bola, estudar. Brincar no parquinho, brincar de massinha.

Gustavo: Jogar futebol, [andar]de velotrol, “dibrar” o Guilherme, o Guilherme Gustavo, todo mundo e faço gol.

Clarissa: Porque eu fico brincando no parquinho.

Guilherme: Recreio, porque tem um tantão de brinquedo. Brincar de escorregador.

Guilherme Gustavo: Eu gosto do elevador, porque gosto de andar nele.

(Trechos da entrevista com as crianças).

O pátio aparenta ser o espaço em que há mais possibilidades de ampliação das práticas corporais. As crianças relatam as brincadeiras que gostam de fazer e também locais que gostam de explorar, ainda que estes não façam parte dos ambientes previstos para atividades ou interações, como no caso do elevador, como expresso por Guilherme Gustavo. Mesmo que não tenha sido observada atividade relacionada a este espaço, o garoto demonstra ser um lugar da UMEI pelo qual ele tem interesse e curiosidade. O elevador não é um local que comporta todas as crianças de uma turma de crianças maiores, e enquanto meio de locomoção é utilizado somente pelos bebês e adultas da IEI. As crianças demonstravam querer utilizá-lo, apertando seus botões quando passavam em frente, enquanto se deslocavam entre os andares.

Já nos desenhos abaixo percebemos também as situações ligadas a locais imaginativos, evidenciados pela mistura de dados da realidade com elementos fantasiosos.



Desenho 03: Pedro desenha os colegas

- **Pesquisador:** Pedro, me explica seu desenho?
- **Pedro:** Aqui é eu, o Jucana, a Joyce e a casinha.
- **Pesquisador:** E onde vocês estão?
- **Pedro:** Na floresta do macaco.



Desenho 04: Larissa desenha os colegas

- **Pesquisador:** Larissa, o que você desenhou?
- **Larissa:** Eu desenhei um sapo, a chuva. Aqui é o meu cachorro e essa aqui é a Joyce e eu. Só tem nós duas, e um balão da Joyce.

As crianças foram orientadas a desenharem seus locais preferidos na UMEI. Em suas produções é possível ver que espaços imaginários como a “floresta do macaco” ou elementos da vida pessoal, como o cachorro de Larissa, se misturam com dados da UMEI. Comprendemos que esses elementos surgem seguindo a ordem do pensamento infantil, ligada à fantasia do real, potencializando ações e relações.

Já quando questionados sobre quais os brinquedos de que mais gostam de brincar, percebemos que gostam de ter contato com os objetos na sala referência, e que a maioria aparenta gostar de brincar nas *atividades livres* nesse local. Em alguns momentos elas falam sobre as atividades em que podem se movimentar de forma mais livre e que sentiram prazer em realizar:

Larissa: Jogar bola, estudar. Brincar no parquinho, brincar de massinha, vídeo. [Gosto de vídeo] Porque a Joyce, ela não gosta de Peppa.

Vítor: Jogar bola, porque eu adoro jogar bola, [gosto do] Hulk, motinha do Hulk. É mó engraçada.

Clarissa: Esconde esconde, porque eu gosto disso, Let it go (Filme “Frozen”), porque minha mãe vai comprar tudo dela.

Os brinquedos menores, como bonecos e utensílios só são disponibilizados para as crianças na sala referência. A materialidade ainda possibilita maior interação com os colegas, sendo um mediador que favorece a convivência. Entre as crianças, vemos que essa materialidade ainda abarca questões com personagens de filmes e desenhos. Percebemos que questões ligadas ao consumo perpassam suas falas. Diversos personagens aparecem cotidianamente na rotina das crianças, de várias formas: nos desenhos televisionados, em bonecos industrializados, fantasias e roupas temáticas e até em tatuagens (decalques que eram transpostos para seus braços) de produtos alimentícios. Eles se tornam objeto de poder, definindo amizades e relações. No que se refere às relações entre as crianças, quando perguntados sobre com quem gostam de brincar mais, fazer amizade e com quem mais gostavam de se relacionar, geralmente respondiam que era um colega do mesmo gênero. Porém, em suas respostas verbais não fica tão claro com quem gostam mais de brincar quanto em seus desenhos. Quando perguntada sobre de qual brincadeira gostava da UMEI, Larissa responde cantando. Ou Vítor, quando perguntado sobre quais locais mais gosta na UMEI, o faz apontando, esticando o braço e o dedo. Temos então uma relação entre o verbal e do não verbal.

As crianças nos demonstraram que suas experiências são ricas em criatividade e imaginação. Porém, olhando para determinadas ações institucionais de controle corporal, pode significar que as possibilidades das crianças não estão sendo utilizadas em sua potência. Sustentamos então que se as crianças fossem escutadas a partir de tais ações corporais, estas poderiam ser potencializadas, proporcionando também maior qualidade do trabalho educativo na UMEI.

AS ATIVIDADES TEATRAIS

Este item tem por objetivo apresentar as atividades teatrais experimentadas com e para meninas e meninos da UMEI Sete Vilas. Realizamos, como anunciamos na introdução desta dissertação, uma atividade inspirada na pesquisa-ação, como terceira etapa da nossa metodologia que previa uma ação no campo do Teatro. Tivemos como objetivo compreender

as ações corporais das crianças e suas possibilidades expressivas, de modo a oferecer subsídios que contribuam para ampliar as possibilidades de práticas corporais.

Foram desenvolvidas 10 atividades em horários e espaços indicados pela professora da turma. Solicitamos a ela que nos ajudasse com os registros por meio de fotos. Na realização da atividade, lançamos mão de um recurso simples: formamos quadrados com o uso de fita crepe e a disposição de materiais dentro de cada quadrado³⁶. Esta atividade foi escolhida visto que os materiais eram disponibilizados pela UMEI, faziam parte do cotidiano das crianças e eram de fácil acesso às professoras.

Foram planejados dois conjuntos de atividades que se diferiam pelo grau de orientação adulta: um, na primeira semana, com atividades com reduzida intervenção do pesquisador, o que permitiu observar as relações das crianças somente com os signos propostos. E no outro período, também de uma semana, desenvolvemos atividades que contaram com orientações claras do pesquisador. Nossa intenção era perceber as diferentes formas corporais de as crianças se expressarem no espaço e, também, compreender como a mediação da materialidade influenciava suas práticas corporais.

Cada atividade teve duração de 30 minutos, em um total de 5h. A intenção foi realizar intervenções que abrangessem cinco elementos teatrais apontados por Lehmann, denominados por ele de signos: corpo, espaço, texto, tempo e materialidade³⁷. A análise que se segue é relativa ao corpo e ao espaço. No entanto, a materialidade se mostra influente, atravessando todos os signos. Assim, analisaremos como as crianças agiam e reagem, apresentando outras formas de utilização e expressão do corpo com motivação estética. Ressaltamos que, segundo Schiller (1963), a educação estética é resultado do impulso lúdico. Logo pode não ser uma motivação consciente na criança pequena, mas compreendemos ser estética.

36 Esse recurso já havia sido utilizado em experiências anteriores do pesquisador em outra UMEI e por outros pesquisadores do campo do teatro. Ele mostra-se potente para reflexão sobre as formas de experimentação da linguagem teatral em instituições de educação que não contemplem espaços adequados para a experiência teatral. Citamos ainda a utilização desta atividade no trabalho de conclusão de curso de Lavinias (2011).

37 Sobre este último, Lehmann nomeia de *mídia*, mas julgamos que seria melhor chamar de materialidade, entendendo-a como uma mídia, ou seja, uma projeção do corpo. Assim, utilizamos materiais de conhecimento do cotidiano e rotina das crianças e da UMEI, entendendo que a materialidade possibilita a liberação de sentimentos de forma catártica.



Figura 25: Sala preparada visando o signo corpo



Figura 26: Sala preparada visando o signo corpo

A chegada das crianças nesse ambiente modificado é descrita a seguir, por meio de trechos das anotações do diário de campo:

Quando as crianças sobem vindo da cantina, Guilherme é o primeiro a chegar à sala. Me ponho parado junto à porta aberta. Ele e as outras crianças ficam tímidas e me olham, perguntando o que é tudo aquilo. Tento não influenciar muito, e digo que é algo que fiz para eles. Aos poucos eles vão entrando e observando os objetos. Logo quando entram, vejo que Pedro começa a seguir um dos barbantes no chão com os pés, andando sobre ele (trecho do diário de campo).

Percebemos pelas ações das crianças, especificamente por Guilherme, que ainda há um receio com o diferente, um estranhamento corporal frente a essa organização que alterou o ambiente da sala referência.



Figura 27: Corpos pelo espaço



Figura 28: Corpos pelo espaço

Apresentamos algumas das ações corporais realizadas pelas crianças, motivadas pela modificação do ambiente da sala referência:

Depois de reconhecerem o ambiente, Guilherme e Jucana brincam de lutinha em um grande quadrado, que parecem fazer de ringue. Pedro e Vítor sentam-se no chão e

assistem. Depois pegam duas cadeiras e se colocam à frente dos meninos, fingindo jogar vídeo game, utilizando um controle imaginário. Os amigos são os personagens. Joana e Maurício brincam de lutinha em cima do colchão, do outro lado da sala.

Juliane e Daniela se juntam em um colchonete. Ora parecem usá-lo como um tremó, em que uma se senta e as outras empurram ou puxam, ora usam de trenzinho, conforme me informam quando pergunto; elas ficam em pé e colocam-no sobre suas cabeças. Elas pedem para que eu seja o gigante de sua história, e que corra atrás delas para pegá-las. Resolvo aceitar, visto que é uma demanda de participação dentro de sua imaginação criativa. Quando chego perto modificando meu corpo, as meninas se escondem embaixo do colchonete. Maurício vê e pede para que eu o pegue junto com Joana. Vou até eles, modificando meu corpo, curvado, com as mãos em garra e urrando (trecho do diário de campo).

Os meninos brincam de luta, mesmo sabendo ser algo proibido pela professora. Entendemos que esta é uma forma de utilizarem suas experiências anteriores e, através da imaginação, criarem um jogo de *videogame*, dentro da linguagem midiática conhecida por eles para fantasiar e se expressarem. Eles ainda utilizam os quadrados para se colocarem corporalmente em uma dimensão fantástica. Assim, descubrem outras formas de utilizar o corpo para criar situações e histórias. Já o grupo de meninas utiliza os materiais para criação de situações fantásticas, envolvendo o corpo na representação de um trem e posteriormente se relacionarem com o pesquisador.

O caso a seguir nos ajuda a observar como as crianças utilizam os objetos como complemento ou extensão corporal:

Bruno retirou as fitas no chão e as colocou em torno do tornozelo. Pergunto o que ele está fazendo, e o menino me responde que é uma roupa de luta. As crianças, vendo que eu não ralho com o menino, começam a retirar as fitas do chão. Outras crianças fazem o mesmo (trecho do diário de campo).

A ação de Bruno que encontra um objeto e o utiliza como extensão do seu corpo, expressa o que foi identificado por Machado (2004; 2012; 2012a; 2014): as crianças encontram formas próximas dos *performers* de se portarem. A utilização dos materiais que encontram para se expressarem se dá através da ressignificação de objetos, denotando gostos e experiências, atribuindo novos sentidos para o material, em sua relação com o corpo.



Figura 29: Outras utilizações para um fio de barbante

Em outra situação, ofertamos instrumentos musicais às crianças. Um grupo de meninas utiliza os objetos musicais repetindo a forma comumente lhes apresentada, criando sons e ritmos. A seguir, apresentamos um trecho de nossos registros que permitem observar como um grupo de meninos e uma menina agem ao longo da experiência com os objetos musicais:

O grupo dos meninos com o tambor fica cada vez maior. De repente Jucana solicita que façam um trenzinho, encaixando as pernas no amigo da frente. Ele guia o trem, sentado à frente com o tambor. O grande grupo de meninos fica dentro de um quadrado maior, ainda com o tambor. Eles realizam uma troca: assim que o primeiro acaba de tocar passa o instrumento para o colega de trás e vai para o final do trem. Clara vem até mim, com o chocalho dentro de um copo de plástico, e diz que é um sorvete. Ela segura nas extremidades do objeto e o chacoalha, produzindo som (trecho do diário de campo).



Figura 30: Trenzinho com o pandeiro



Figura 31: Sorvete de chocalho

Vemos que o trenzinho e o sorvete se transformam em novas brincadeiras, criadas através dos instrumentos. Em ambas as situações as crianças partem da utilização comum dos instrumentos para criarem forma de utilização do material. Se o brinquedo antes possuía uma forma diferenciada e não cotidiana para as crianças, a brincadeira que foi originada dele se deu por meio de brincadeiras já conhecidas, e possibilitou nova forma de expressão. A comunicação/expressão se deu na invenção de formas da brincadeira.

Em outro caso, apontamos a relação corporal com orientação do pesquisador. Solicitamos às crianças que desenvolvessem ações dentro dos quadrados, descobrindo novas formas de se mover. A seguir, um relato da atividade:

Em um quadrado, chamo Clarissa, Larissa, Gustavo e Guilherme. Peço um por um para que explorem o quadrado, movendo-se de formas diferentes. Os meninos e meninas mantêm o plano alto, pondo-se de pé, sem se diferenciarem uns dos outros. Depois peço para todos irem ao mesmo tempo. Eles resolvem agir da mesma forma. Joyce pede pra entrar no quadrado, e a menina faz como seus colegas. Luzia interfere, dizendo para fazerem coisas diferentes e sugere que Joyce faça uma bailarina. A menina automaticamente levanta seus braços, tocando as pontas dos dedos acima de sua cabeça, e ficando na ponta dos pés. Depois peço que Pedro e Bruno entrem em outro quadrado, e os meninos fazem da mesma forma que anteriormente, aparentando ser um robô. Depois André se voluntaria para entrar, e o menino dá uma cambalhota no chão, mudando a forma que tinha, naturalmente, se estabelecido, postando o corpo mais próximo ao chão (trecho do diário de campo).

Percebemos que inicialmente as crianças sustentam suas ações seguindo o colega que foi inicialmente. Quando há interferência da professora, a menina Joyce segue sua orientação, deixando de seguir os colegas. Se por um lado há uma nova forma de expressão no grupo, a determinação de um adulto interrompe o fluxo o que transforma o que é definido entre pares.



Figura 32: Imitando a ação do colega



Figura 33: Seguindo orientação da professora

No exemplo a seguir vemos a relação corporal com signos textuais:

Solicito a Guilherme que entre no quadrado com os instrumentos, e chamo Guilherme Gustavo para entrar no quadrado com os livros. Ao meu comando elas vão pulando de um espaço para outro. Aos poucos vou colocando as crianças nos outros quadrados: Larissa junto a Pedro no quadrado com as letras coladas ao chão, e Daniela no quadrado vazio. Sem que eu faça demandas, Larissa e Pedro conversam entre si sobre as palavras coladas; digo à Daniela para mostrar um “texto no vazio”, e a menina realiza uma pose, com os braços abertos, como uma estátua (trecho do diário de campo).

Vemos que Larissa e Pedro sentem-se mais seguros quando encontram apoio um no outro para poderem se expressar. O contexto de grupos valoriza o significante do signo expresso: percebemos que a comunicação, além de evidenciar uma interação entre quem assiste e quem realiza, mostra-se necessário uma comunicação entre as crianças que dialogam entre si, sobre as palavras no chão, na representação. Mas isso não é a regra: Daniela mostra-se firme ao realizar uma ação que os amigos ficaram anteriormente sem saber como agir. Inferimos que, pelo fato de estarem acontecendo cenas simultâneas, a menina mostra firmeza em sua expressão: o espaço textual e vazio já não está desocupado.



Figura 34: Nova relação de texto no vazio



Figura 35: Nova relação com as letras ao chão

Vimos que a modificação do espaço causa a hesitação das crianças. Frente a esse estranhamento logo começam a explorar o ambiente, criando novas ações e imitando uns aos outros. Percebemos que um ambiente com mais espaço possibilitou às crianças movimentarem-se e se expressarem de outras formas – ou até mesmo escolher não realizar as

atividades, sentar e fruir assistindo os colegas. As ações motoras, cognitivas, sociais e/ou emocionais perpassam as expressões sob a luz do signo corporal, ou seja: são expressas de modo direto e visível.

Assim partimos para as atividades que visavam a compreensão do signo relativo ao espaço. Preparamos as atividades com uma atenção maior para a interação espacial, a fim de uma explicitação, compreensão e demonstração corporal por parte das crianças.



Figura 36: Sala preparada para o signo espacial



Figura 37: Sala preparada para o signo espacial

Em outra atividade, logo quando chegaram na sala referência, as crianças descobriram o espaço modificado por cadeiras dispostas por toda a sala. Mesmo que ainda não lhes fossem dados comandos, começavam a observá-lo, como percebemos no exemplo a seguir:

Quando as crianças voltam do refeitório, entram e vão olhando o espaço e fazendo comentários e perguntas: “hoje não tem cordinha?”, referindo-se aos barbantes do dia anterior; “pra quê essas cadeiras?”; “tá tudo vazio”. Vejo que Joyce, Larissa, Clara, André e Pedro logo começam a juntar cadeiras. Chego perto e pergunto o que vão fazer. Me dizem que vão brincar de dança das cadeiras. Vejo que Guilherme, Maurício, Guilherme Gustavo e Vítor estão brincando de algo que se assemelha a um cavalo: um menino se põe de quatro no chão e outro sobe em suas costas. Formam dois pares (trecho do diário de campo).

As crianças parecem esperar a mesma experiência anterior. Se a organização se mostra diferente, isso não impede que as crianças vão alterando o espaço com as cadeiras, realizando brincadeiras já conhecida por elas. Alguns meninos começam a brincar de cavalo: assim, nos são apresentados dois espaços, um representacional e outro situacional simultaneamente, ou seja: representacional, preenchendo o espaço real em que as crianças experimentam a atividade, e situacional como o que apresenta a brincadeira enquanto situação cênica. A

atividade proposta, da cadeira, e a brincadeira criada, da dança das cadeiras, parecem ser uma conjugação natural para as crianças. A seguir, um relato do diário de campo:

Depois de quase 10 minutos da brincadeira, resolvo fazer uma proposta, sem falar com as crianças – uma proposta corpóreo-espacial. Vejo que há três grupos de crianças que estão brincando de dança das cadeiras, como no dia anterior, sem se importar com os quadrados. Resolvo, aos poucos, ir tirando as cadeiras para ver como as crianças reagem. As crianças começam a correr e criar situações, como pega-pega. Percebo que um grupo de meninas brinca pulando de um lado para o outro. Deixo as crianças brincando, observando suas brincadeiras, percebendo que não estão se relacionando com os quadrados (trecho de diário de campo).

Com as cadeiras retiradas, há maior amplitude, com um espaço menos delimitado pela materialidade. Reforçamos nossa observação de que as crianças vão se apropriando do espaço às suas formas. O espaço torna-se repleto de expressões. Logo a formação de grupos de pares assemelha-se ao que ocorre no espaço do recreio, em que as crianças criavam situações. A definição espacial, quando mediada de forma menos intensa pelos materiais, especialmente o mobiliário, possibilita outras expressões através dos grupos, que criam as brincadeiras e situações.



Figura 38: Espaço sem as cadeiras



Figura 39: Apropriação do espaço pelas crianças

Preparamos uma atividade de contação de história, afim de observar como, nesse espaço organizado de forma distinta da convencional, se manifesta a fantasia. Na atividade proposta, uma criança se colocava de pé em uma cadeira para ser a contadora de história. A seguir, um relato sobre a atividade:

Pergunto se alguma criança pode me ajudar e contar uma história. Juliene se prontifica, e depois peço que alguma criança fique dentro de algum quadrado. Larissa se dispõe e peço para que a menina faça com o corpo a história que Juliene

contar. Quando Juliene começa a contar, Larissa diz que não a escuta, pois ela fala muito baixo. Além disso, há outra turma no recreio, o que dificulta a compreensão. Digo para ela falar mais alto, mas ainda não é o suficiente. Vou repetindo o que ela fala para Larissa poder compreendê-la. A menina vai realizando as ações de modo tímido (trecho do diário de campo).

Vemos que a configuração espacial da UMEI Sete Vilas interfere de modo intenso na representação espacial de Juliene e Larissa: a primeira não faz sua voz projetar no espaço, e a segunda, não consegue realizar com o corpo a história narrada pela colega, por causa dos barulhos externos. A influência de um espaço real sobre um espaço fantasioso mostra a necessidade de uma escuta atenciosa, que possibilite amplitude vocal para a concretização corporal no espaço.



Figura 40: Juliene tenta contar uma história

Também realizamos atividades com o objetivo de favorecer multiplicidade de cenas, aproximando-nos dos *happenings*. Para tal, nos posicionamos abaixo do quadro de giz:

Peço que Daniela e Pedro entrem no quadrado de Juliene. Ela continua sua história, e os meninos vão criando e seguindo as ações que ela narra contando com mais detalhes. Depois de um tempo, crio outra situação, chamando Joyce para ir em um terceiro quadrado contar história e André e Guilherme dentro de outro quadrado. Joyce apresenta uma maior desenvoltura contando histórias. Com dois quadrados completos, pergunto quem quer ir contar história em um terceiro quadrado, e Joana se prontifica. Para ficar dentro, Clara demonstra vontade. Quando Joana começa a contar história, Clara se senta e passa o dedo no chão, como se desenhasse a história de Joana. Renata pede que a menina se levante e faça a ação que Joana narra, e digo que pode ser assim (trecho do diário de campo).

Quando aparecem os espaços múltiplos de representação, as crianças aparentam ficar mais à vontade para realizarem suas ações, sem se sentirem observadas pelos adultos. Nas

diversas cenas apresentadas, as crianças vão seguindo suas histórias sem maiores instruções ou orientações, se expressando e descobrindo outras formas de ocuparem os espaços narrados.



Figura 41: Múltiplos espaços



Figura 42: Clara faz a história no chão

Quando Clara começa a desenhar com o dedo, inventando um desenho no espaço, a menina demonstra outras formas de se expressar no chão da sala, através de algo que gosta de fazer. Entretanto a menina é orientada pela professora a agir de outra forma. Como a menina demonstrou, mesmo que sem lápis e papel, essa era sua forma de representar a história narrada por sua amiga. No trecho a seguir, reforçamos a ideia de subversão espacial através de representações em grupo:

Peço que Juliene, Guilherme Gustavo e Joyce comecem a contar histórias simultaneamente. Troco os grupos, preenchendo dessa vez o terceiro quadrado. Joana pede para continuar a contar história com Larissa dentro do quadrado; Guilherme Gustavo conta história para Guilherme e André (que depois trocam, eles mesmos, o contador de história, por André); Pedro troca com Juliene, contando história para a menina; e Daniela troca com Joyce e lhe conta uma história. Clarissa não quis participar (trecho do diário de campo).

As cenas acontecem de forma concomitante. Podemos perceber que Guilherme e André conseguiram eles mesmos criar formas de subverter a atividade, intercalando, sem orientação adulta, o narrador da história. Enquanto todos contam história, os diversos espaços dentro dos quadrados permitem que outros espaços apareçam com as outras histórias, sem que um interfira na história do outro. Todas as crianças dos grupos, cada uma em seu momento, arrumam formas de alternar a função de narrador com a de quem representa sua história. A escolha de formas de participação permitiu ainda que Clarissa decidisse não mais participar, voltando a se sentar. Entendemos que a menina torna-se espectadora, função necessária para o

teatro. É importante ressaltar que quando concebemos tais espaços múltiplos, não temos a ideia de uma apresentação finalizada, logo possibilita à criança participar observando.

Quando a atividade segue, passamos para espaços ficcionais e sua relação com a expressão corporal:

Monto outro grupo, com Maurício, Joyce e Vítor. Peço que Juliene suba em uma cadeira e comece a contar uma história. Digo às crianças dos quadrados que façam com o corpo a história que a menina conta. Aos poucos vou pedindo que cada criança vá entrando em outro quadrado. Vou mudando o contador de história. Com o ritmo de mudança de contador, as crianças começam a se expressar de formas mais intensas e livres, cada uma à sua forma, sem que eu precise orientá-las (trecho do diário de campo).

À medida que a história muda, as crianças começam a se divertir, rindo, criando outras formas de participação, demandando participar em determinadas funções. Nesse sentido percebemos que os diversos espaços ficcionais, além de atender a demanda de que todos querem contar um pouco suas histórias, fazem com que o corpo das crianças se expresse rapidamente e que os movimentos e ações corporais sejam mais expressivos, repletos de possibilidades, que elas encontram por si mesmas.

A prática corporal proposta para as crianças obedeceu à lógica de organização da instituição, no que se refere à preparação e organização de tempo e espaço. As atividades, no entanto, tinham por propósito a educação estética para as crianças. Nos diversos momentos propostos, as crianças seguiam as instruções demonstrando novas formas de se expressarem criativamente. Nesse sentido, observamos que o corpo não deixava de ter a plasticidade das brincadeiras livres, mesmo quando há orientações por parte do adulto. Observando as crianças, agindo e reagindo nos ambientes criados por nós e que os tornavam estranhos a elas, percebemos que é possível acompanhar as saídas inventivas das crianças, compreendendo-as como inovadoras e possibilitadoras de movimentos, ações e sentimentos.

Portanto, defendemos a relação da Pedagogia da infância com a educação estética, como, aliás, está previsto em um dos princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Parece-nos necessário ir além da dicotomia conteúdo escolar *versus* a pedagogia do teatro. Compreender a cultura corporal das crianças em instituições supõe a educação do olhar das pessoas adultas, especialmente das professoras que atuam cotidianamente com meninos e meninas nas IEI. Quando observamos que as crianças demonstram ter uma relação direta com um conteúdo estético, reforçamos a

compreensão delas como seres sociais e históricos que, através da educação podem ter potencializadas suas capacidades criativas produzindo-se, através da educação, distanciamento da alienação representada por produtos de consumo de massa. Reafirmamos então nossa convicção de que a participação das crianças em produções que têm o objetivo explícito da expressão corporal, potencializa suas capacidades de inovar, de criar, de realizar o inesperado, de fugir à regra, tornando o corpo local de inscrição estética.

CONCLUSÃO

DO CUIDADO E DA DELICADEZA: expressão, imaginação e criação

Este trabalho percorreu um longo caminho. Surgiu de um desejo inicial e da vontade de escutar e ver as crianças em suas atividades rotineiras e cotidianas, suas brincadeiras e emoções. Partiu do desejo de compreender como um adulto pode contribuir junto às atividades de pequenas e pequenos, sem acarretar em suas contenções dos movimentos, dos sentimentos, de seus interesses. Vem do propósito, principalmente, de contribuir com o pensamento de compreender a Educação Infantil não como uma preparação para o Ensino Fundamental, acirrando concorrências e uma lógica mercadológica perversa.

A análise da literatura nos mostra que há um pensamento que nos encaminha para as formas de se observar os corpos infantis nas instituições. Há também trabalhos que inserem a relação da criança nas linguagens artísticas. Observamos que faltam ainda trabalhos que pensem na criança mesma, produtora de significados a partir de suas próprias ações.

Se compreendemos que todo nosso diálogo apresentado visa destacar, ainda que sutilmente, a voz corporal das crianças, as intensidades de suas brincadeiras, o texto imagético reproduzido em tempo espaço ou corpos de sonhos, aqui chegamos ao final. E o dizendo de outra forma: intentamos neste trabalho apontar as formas de inteligência que perpassam a expressividade corporal. Aquelas formas que são geralmente desprezadas desde a tenra idade, principalmente no que tange às instituições de Educação Infantil. Percebemos que a instituição é perpassada por tempos, espaços, rotina, que se relaciona com diversos atores. Temos um local cercado de cuidados e seu compartilhamento. Logo, intentamos abranger o cuidado de si e do outro relacionando-o à estética e à expressão artística. Destarte, percebemos que nas sutilezas do dia a dia podemos encontrar formas para olharmos, experimentarmos, incorporarmos e estender nossa compreensão sobre as expressões corporais e artísticas.

Quando observamos o papel dos ambientes, reforçamos que a qualidade dos espaços, formas de os adultos se portarem e se apresentarem criando e instaurando climas agradáveis, promovem a capacidade simbólica, providenciando e encaminhando para uma vivacidade qualitativa das experiências corporais e expressivas das crianças. No começo desta dissertação já apresentávamos diversas questões com uma possível ideia: que o espaço simbólico da brincadeira potencializa espaços, tempos, corpos, materiais e textos, visando a expressão e a

criatividade das crianças. Um possível e grande dificultador era a forma como o teatro é compreendido, ou seja, como mídia de massa.

Compreendemos que a relação com vídeos recheados de movimentos alucinados e intensamente coloridos que, não trabalhados como potencial artístico, visam comunicar com as crianças sob pretextos que reforçam estereótipos de beleza, comportamento, gênero; com produtos materiais que reforçam o consumismo crescente e latente; e principalmente, inibindo nas crianças movimentos corporais. Quando anunciamos e percebemos que esses pontos estão ligados ao nosso objeto, eles nos mostram um retrato da realidade educacional, em que enfatizamos que o acesso a bens simbólicos e culturais históricos, a grupos de pessoas de baixa renda ainda se mostra insuficiente. Visamos, portanto, distanciar de uma visão estigmatizada da comunidade e de seus sujeitos.

Vemos ainda que o avanço das políticas educacionais, dos currículos sobre arte e educação, e a própria presença do teatro, percorreram longos caminhos, marcados por ausência de comunicação entre os campos da pedagogia e das artes, da não valorização dos processos relacionados à arte enquanto campo de conhecimento e experiência para a formação das crianças. Assim, objetivamos tratar desses assuntos a partir da relação adulto-criança, na qual entendemos que os corpos das crianças não podem ser vistos de uma forma romantizada. Compreendemos que as ações das crianças são ricas e potencialmente dotadas de criatividade, movimentos e expressões. Compreendemos que a criança se encontra em um momento de desenvolvimento biológico e social, que acarreta na elaboração, progressão e avanço das formas e usos corporais estéticos.

Nesse sentido, percebemos que a investigação, a descoberta e o aprimoramento do corpo enquanto matéria-prima para a expressividade passa por sentimentos, como medo, insegurança, e até mesmo e principalmente nesta idade, muitas vezes é vivido como “incompetência”. Nesse sentido, o aporte do teatro pós-dramático vem nos mostrar que devemos levar em consideração a estética da possibilidade, da capacidade de abstração e desenvolvimento da criatividade. A realização de perguntas, verbais e corporais, questionando e visando a compreensão de como as crianças agem; a transformação da relação entre adultos e crianças, na medida em que se confia nas possibilidades das crianças, possibilitando uma relação agradável; entendemos que essas são as formas possíveis de iniciar o desenvolvimento do senso criativo e estético nas crianças.

Entendemos que se o corpo é o instrumento próprio do ator para expressar, comunicar, dialogar, precisamos compreender da mesma forma os corpos infantis, das crianças que se apresentam para outros diálogos. Com todos os signos analisados e apresentados, justificamos que suas escolhas foram tomadas se pensando para além do texto dramático, como mostrado anteriormente, para entendermos como cada signo perpassa os corpos das crianças. Portanto, no âmbito das suas relações com a criança e a infância, é possível conceber a experiência da multiplicidade das linguagens de modo que cada criança seja valorizada.

Compreendemos que há uma invisibilização já naturalizada da inteligência corporal, não apenas das crianças, mas também no conjunto das relações geracionais das instituições. As formas com que nos relacionamos com as percepções estéticas se mostram tanto nos elementos cotidianos da UMEI, quanto o como ou porquê as crianças se expressam. Estes nos revelam que existem diversos momentos em que a participação das crianças pode ser conjugada com a organização escolar, visando o funcionamento e a ordem institucional, a preocupação com a docência e o projeto educativo que se faz nas relações inter e intrageracionais. Se isto realmente for adotado enquanto assimilação da realidade, poderemos assegurar, com mais qualidade, as possibilidades de desenvolvimento pleno das crianças e de seus direitos.

Nossas observações e as análises realizadas permitem afirmar que a criança, quando conta ou imagina uma história, está adentrando os campos da dramaturgia, da criação de histórias. A combinação dos elementos da realidade é o material para criação da imaginação. Quanto mais proporcionarmos experiências ricas às crianças mais geram-se criações ricas e imaginativas. Sendo algo nato do humano, a criatividade é importante para o desenvolvimento da criança, e se mostra nas brincadeiras que expressam função vital. Ela amplia a experiência do ser humano individual e coletivamente, podendo ele projetar suas ações no futuro. A ação cotidiana das crianças denota ações criativas, o que geralmente ignoramos. Tais brincadeiras não são apenas reflexos da experiência anterior das crianças, elas não se apresentam da mesma forma que se apresentaram. Não basta apresentarmos músicas e cantar com as crianças no caminho da cantina ou ver filmes variados: é necessário pensarmos em seus processos criativos, e como as próprias crianças são protagonistas destes processos.

Em nosso trabalho de campo visamos propor outra metodologia, que partiu também de atividades práticas para nos ajudar a compreender as crianças de outras formas. Compreendemos que tais atividades se mostraram como potentes para dialogarmos com as

crianças. Para concluirmos esta etapa, questionamos neste momento se criamos condições para que as crianças fossem realmente ouvidas ou, especificamente sobre o teatro, que fossem escutadas corporalmente, propósito deste trabalho. Quando observamos as práticas coletivas das crianças, seus ritos de repetição e a expressão dos sentimentos, a coletividade demonstrou que o tempo se mostrou saturado.

Por fim, esperamos com este trabalho poder contribuir para os pensamentos e questionamentos da área de teatro e artes na Educação Infantil. Intentamos falar da força diária das docentes em um campo com tantas adversidades, e que são enfrentadas cotidianamente; mas principalmente gostaríamos de dialogar com as crianças, quando essas têm tanta coisa para falar, e insistimos em não escutá-las. Visamos, portanto, uma construção e uma participação da criança na produção simbólica teatral dentro das IEs. Isso se dá a partir do momento em que compreendemos que não há corpos padrões, mas sim as possibilidades de corpos variados. Essas formas teatrais se aproximam das concepções de liberdade, de locais públicos onde se encontram sujeitos diversos e plurais. Entendemos que deve ser possível que cada um se construa, se entenda, se questione, possibilita que cada um crie, que cada um seja artista, e que seja possível que cada um reflita sobre meios de produção contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marcelo Otávio. *As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico* (Dissertação de Mestrado). UFMG: Escola de Arquitetura, 2010.

ARROYO, Miguel. *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional*. In.: *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos*. Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *A infância interroga a pedagogia*. In.: *Estudos da infância: Educação e prática sociais*. Orgs.: Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvêa. RJ: Vozes, 2008, p. 119-140.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. *Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos*. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

Disponível em:

www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3189/2699

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil* (Tese de doutorado). Campinas, SP : [s.n.], 2000.

BELO, Fábio. *A importância do brincar em Winnicott e Schiller*. Tempo Psicanalítico, Rio de Janeiro, v. 45.1, p. 91-109, 2013.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. *Caixa escolar*. 2016b

Disponível em <www.portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17934> Acesso em 15 de abril de 2016

_____, Prefeitura Municipal. *Planta arquitetônica da UMEI Sete Vilas*, 2015.

_____, Prefeitura Municipal. Site da Regional Oeste, 2012.

Disponível em:

regionaloestebh.blogspot.com.br/2012/10/lancamento-do-projeto-educa.html

_____, Prefeitura Municipal. *Notícia: Região é dividida em Unidades de Planejamento*. 2013.

Disponível em:

[portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=15895&chPlc=15895&pIdPlc=&app=salanoticias)

[evento=conteudo&idConteudo=15895&chPlc=15895&pIdPlc=&app=salanoticias](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=15895&chPlc=15895&pIdPlc=&app=salanoticias)

_____, Prefeitura Municipal. *Regional Oeste: Apresentação*. Sem data.

Disponível em:

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionaloeste&lang=pt_BR&pg=5483&tax=6604)

[evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionaloeste&lang=pt_BR&pg=5483&tax=6604](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionaloeste&lang=pt_BR&pg=5483&tax=6604)

_____, Prefeitura Municipal. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental Arte Rede Municipal De Educação De Belo Horizonte*. Junho de 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas* (Tese de Doutorado). Florianópolis, SC, 2012.

_____. *Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos*. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.

COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORSARO, William A. *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, c2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *O corpo dos bebês como lugar do verbo*. In.: Corpo infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTO, Nara Soares; ARENA, Dagoberto Buim. *Jogo de papéis e linguagem: diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. *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, 2008.

DIAS; Isabel Simões; CORREIA, Sônia; MARCELINO, Patrícia. *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p.9-24, 2013.

DIONNE, Hugues. *A Pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

ELALI, Gleice Azambuja. *O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil*. Estudos de Psicologia 2003, 8(2), 309-319. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. cadernos pagu (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Rev. Bras. Educ. no.14 Rio de Janeiro Mai/Ag. 2000.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas*. Pro-Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

_____. *Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil*. Consulta pública. 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GOMES, Ana Maria Rabelo. *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, 2008.

HANK, Vera Lucia Costa. *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. 2006.
Disponível em:
www.meuartigo.br/brasilcola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm

HORN, Maria da Graça Souza. *Criança quer mais do que espaço*. Educação (São Paulo) , v. 1, p. 42-59, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. *Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil* (Dissertação de mestrado). São Carlos: UFSCar, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 11ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do i seminário nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

LANSKY, Samy. *Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público* (Dissertação de mestrado) UFMG: Faculdade de Educação, 2006.

LAVINAS, Gabriella Jorge. *O teatro pós-dramático na educação infantil: uma experiência de ensino na UMEI Alaíde Lisboa*. 2011.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

_____. *Das Crianças, do Teatro, do Não-compreender*. Revista brasileira de estudos da presença, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 268-285, jul./dez., 2011.

Disponível em:

www.seer.ufrgs.br/presenca

LUZ, Iza Rodrigues da. *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 2010.

LUZ, Iza Rodrigues da. ; SILVA, Isabel de Oliveira e; TEIXEIRA, Bárbara de Souza; SILVA, Eleone Olinda. ; LOMBA, Maria Lúcia Rezende. *O Castelo do Morro: história do processo de municipalização de uma creche comunitária de Belo Horizonte/MG*. In: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2014, CURITIBA. ANAIS DO X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. *Cacos de infância: teatro da solidão compartilhada*. São Paulo: FAPESP, 2004. 130 p.

_____. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 117p.

_____. *Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea*. In: Lamparina - Revista de ensino de Teatro, v. 1, n. 4 (2012a).

_____. *A criança é performer*. In: Revista Educação & Realidade, v. 39, n. 2 2014. 115 – 138.

_____. *O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas*. In: Revista Sala Preta, vol. 2, 2002. 260 – 263.

_____. *A poética do brincar*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso de. *O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 266-279, jan./abr. 2014.

MARANHÃO, Damaris, Gomes. *O cuidado como elo entre saúde e educação*. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 115-133, dezembro/2000

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & saúde coletiva, 17 (3): 621 – 626, 2012.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho. *Encontros e diálogos: notas introdutórias*. In.: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro/ Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). - São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-28.

NUNES, Ana. *A educação estética de Schiller na contemporaneidade: o uso da arte para uma educação moral* (Dissertação Mestrado). ULISBOA: Faculdade de letras. Lisboa, 2013.

PAVIS, Patrice; GUINSBURG, J.; PEREIRA, Maria Lúcia. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; ALVES, Luciana Pires. *Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças*. Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.281-298, jan./jun. 2012.

Disponível em:

www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2246/2791

PONTES, Bruno. *O brincar e o teatro: relações e interfaces na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso. UFMG, 2013.

PRADO, Patrícia Dias. *Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil*. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs). (Org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009, v. , p. 93-111.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REDIN, Marita Martins. *Crianças e suas culturas singulares*. In.: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro/ Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). - São Paulo: Cortez, 2009. p.115 – 126

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. *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. 2010

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. *Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007

ROSEMBERG, Fúlvia. *Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo*. In.: *Infâncias do campo*. SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM; Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

Disponível em:

www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a07v38n133.pdf

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade": a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). UFMG: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. Manuel Sarmiento, Ana Beatriz Cerisara (ed.), Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores: 9-34. 2004.

_____. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378. 2005.

_____. *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, 2008.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Herder, c1963.

SILVA, Ana Márcia. *Entre o corpo e as práticas corporais*. Revista Arquivos em movimento, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

SILVA, Maurício Roberto da. *"Exercícios de ser criança": o corpo em movimento na Educação Infantil*. In.: Corpo infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte* (Tese de Doutorado). UFMG: Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2004.

_____. *Educação Infantil no Brasil*. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. “Relação Escola-Família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas” e “Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil”. Relatório parcial de Pesquisa, 2015.

SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOUZA, Valéria Pereira de. *O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil*. Revista Brasileira de Ciências e Esporte vol.34 no.2 Porto Alegre Apr./June 2012. Acesso em várias datas.

SITTA, Kellen Fabiana. *Possibilidades de mediação dos Espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação infantil*. São Carlos: UFSCar, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. *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, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação* – 13ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

VIANNA, Haroldo Marelin. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora. 2003.

VIGOTSKI L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. “*Eu fiz um robô e tomada misturado com uma pessoa qualquer...ele tem um canhão com bola e raio laser...*” *Um estudo sobre representações corporais de crianças*. In.: *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos*. Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITTER, Geraldina Porto. RAMOS, Oswaldo Alcanfor. *Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008, p. 37-50.

ANEXOS E APÊNDICE

Anexo A: Termo de concordância da Unidade Municipal de Educação infantil – unidade Sete Vilas

Anexo B: Termo de compromisso do pesquisador

Anexo C: Termo de consentimento livre e esclarecido para as profissionais da Unidade Municipal de Educação Infantil Sete Vilas

Anexo D: Termo de consentimento livre e esclarecido para a família das crianças atendidas pela unidade municipal de Educação Infantil Sete Vilas

Apêndice A: Roteiro de produção de desenhos das crianças da turma dos sentimentos, crianças de 04 anos.

ANEXO A**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL – UNIDADE SETE VILAS**

É autorizado o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, intitulada “corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil”, de responsabilidade da Professora e pesquisadora Isabel de Oliveira e Silva e do pesquisador Bruno Pontes com crianças regularmente matriculadas nesta instituição de ensino, na modalidade Educação Infantil. É autorizado a observação juntamente com as professoras regentes e a realização de experimentos teatrais.

Atenciosamente;

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2015

ANEXO B**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro que conheço e, nesse sentido, cumprirei as determinações da Resolução 196/96 e complementares. Comprometo-me em utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins previstos no protocolo e, bem como, publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Por fim, tenho ciência de que essa folha será anexada ao projeto, devidamente assinada e fará parte integrante da documentação.

Bruno Pontes

Mestrando em Educação/FAE UFMG

Assistente de Pesquisa

Matrícula 2014655620

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFISSIONAIS DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SETE VILAS

Título da pesquisa: Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil.

Esta é uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação, vinculada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo como professora responsável Dra. Isabel de Oliveira e Silva. Este termo é também um convite à(s) professora(s) da Unidade Municipal de Educação Infantil Sete Vilas, para participação voluntária e sem remuneração.

O presente estudo se destina a compreender como as práticas corporais já realizadas pelas crianças em seu cotidiano na UMEI podem contribuir para realização de atividades artísticas e teatrais. Além disso, pretende-se valorizar o lugar social da criança como portadora e construtora de saberes e cultura. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para os Estudos sobre a infância, em Belo Horizonte e no Brasil. A parte prática desse estudo, locada na UMEI Sete Vilas, começará em fevereiro de 2015 e terminará em abril de 2015.

Esta pesquisa propõe-se a desenvolver, primeiramente, a partir da observação do cotidiano das atividades propostas pela professora. Posteriormente, serão propostas atividades teatrais planejadas juntamente com a professora da turma. Todas as etapas da pesquisa contarão com a participação deste pesquisador em sala de aula e outros ambientes, sendo constantemente supervisionado e acompanhado tanto pela professora quanto pela coordenação da UMEI Sete Vilas. Sempre que a(s) professora(s) participante(s) desejar(em), serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Pode acontecer algum desconforto da(s) professora(s) durante a realização da pesquisa. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, a(s) professora(s) participante(s) tem o direito de se recusar(em) a participar(em) das atividades e, também, poderá(ão) retirar este consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe(s) traga qualquer penalidade ou prejuízo. Durante todo o período da pesquisa, qualquer professora UMEI Sete Vilas poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592. Todos os dados fornecidos pela(s) professora(s) participantes serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se os/as participantes tiverem algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado. Se os/as participantes sofrerem algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, serão indenizados. Cada participante também receberá um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com a profissional da UMEI e a outra com o pesquisador Bruno Pontes.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra Isabel de Oliveira e Silva/Orientadora. E-mail: isabel.os@uol.com.br 31.3409-6363
Pesquisador Co-responsável: Bruno Pontes/ Mestrando em Educação – b.pontes@hotmail.com – 31.9680.1645
Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que pode-se retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceitamos a ocorrência da investigação intitulada **“Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil”**.

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “**Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil**”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

Assinatura

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS ATENDIDAS PELA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SETE VILAS

Título da pesquisa: Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil.

Esta é uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação, vinculada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo como professora responsável Dra. Isabel de Oliveira e Silva. Este termo é também um convite aos pais das crianças da turma _____, professora _____, da Unidade Municipal de Educação Infantil Sete Vilas, para participação voluntária e sem remuneração.

O presente estudo se destina a compreender como as práticas corporais já realizadas pelas crianças em seu cotidiano na UMEI podem contribuir para realização de atividades artísticas e teatrais. Além disso, pretende-se valorizar o lugar social da criança como portadora e construtora de saberes e cultura. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para os Estudos sobre a infância, em Belo Horizonte e no Brasil. A parte prática desse estudo, locada na UMEI Sete Vilas, começará em fevereiro de 2015 e terminará em abril de 2015.

Esta pesquisa propõe-se a desenvolver, primeiramente, a partir da observação do cotidiano das atividades propostas pela professora. Posteriormente, serão propostas atividades teatrais planejadas juntamente com a professora da turma. Todas as etapas da pesquisa contarão com a participação deste pesquisador em sala de aula e outros ambientes, sendo constantemente supervisionado e acompanhado tanto pela professora quanto pela coordenação da UMEI Sete Vilas. Sempre que a família participante desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Pode acontecer algum desconforto da criança e/ou da família durante a realização da pesquisa. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, as famílias e as crianças participantes têm o direito de se recusarem a participarem das atividades e, também, poderão retirar este consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo para ambos. Durante todo o período da pesquisa, qualquer família atendida pela UMEI Sete Vilas poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592. Todos os dados fornecidos pelas famílias participantes serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se os/as participantes tiverem algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado. Se os/as participantes sofrerem algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, serão indenizados. Cada participante também receberá um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com a família da criança e a outra com o pesquisador Bruno Pontes.

<p>Pesquisadora Responsável: Prof. Dra Isabel de Oliveira e Silva/Orientadora. E-mail: isabel.os@uol.com.br 31.3409-6363</p> <p>Pesquisador Co-responsável: Bruno Pontes/ Mestrando em Educação – b.pontes@hotmail.com – 31.9680.1645</p>
<p>Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG</p> <p>Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901</p> <p>Telefax: (31) 3409-4592</p> <p>E-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que pode-se retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceitamos a ocorrência da investigação intitulada **“Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil”**.

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “**Corpo, cuidado e experiência teatral na Educação Infantil**”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

Assinatura

APÊNDICE A

ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DESENHOS DAS CRIANÇAS DA TURMA DOS SENTIMENTOS, CRIANÇAS DE 04 ANOS:

TEMAS CENTRAIS A SEREM DISCUTIDOS PARA PRODUÇÃO DOS DESENHOS (Tempos, momentos, brincadeiras):

1. Eu e a UMEI (O que venho fazer aqui? Por que venho para a UMEI?).
2. O lugar da UMEI de que eu mais gosto (Quais são lugares que mais gosto? Por que gosto de estar nesse lugar?).
3. Minha brincadeira preferida na UMEI. (Do que eu gosto de brincar? Com quem? Com quais materiais eu gosto de brincar?).