

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA LICENCIATURA
EM TEATRO

ALINE BJERK GARCIA

A TEATRALIDADE PROPULSORA

**Uma prática de ensino, desenvolvida por monitoras da rede pública de
educação infantil em Porto Alegre.**

PORTO ALEGRE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA LICENCIATURA
EM TEATRO

ALINE BJERK GARCIA

A TEATRALIDADE PROPULSORA

**Uma prática de ensino, desenvolvida por monitoras da rede pública de
educação infantil em Porto Alegre.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Teatro. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Jorge Lopes Machado Ramos

PORTO ALEGRE

2021

RESUMO

“A teatralidade propulsora”, uma prática de ensino que nasceu como um grito nosso em favor do enriquecimento pedagógico em sala de aula no ensino infantil. Uma ação pedagógica norteadas por teorias e métodos da criação cênica, criada e desenvolvida de forma orgânica e visceral por três monitoras da rede pública de ensino infantil. Produto do encontro e confronto de ideias, de forma dialética, que criaram vários questionamentos que continuarão sendo objetos de minha pesquisa pessoal e profissional ainda por muito tempo. O que compartilho com vocês neste TCC é apenas um recorte da nossa investigação que visa analisar as concepções educacionais e teatrais que nortearam o percurso. Utilizamos a partir do conceito de "escrevivência", de autoria de Conceição Evaristo, nossas experiências pedagógicas vividas e relatadas em sala de aula como um método de investigação e produção de conhecimento que possibilitasse a resignificação da prática pedagógica, dos espaços e da rotina escolar e propusesse um ambiente pedagógico de acolhimento e desenvolvimento mútuo entre adultos e crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teatro Educação. Ensino. Aprendizagem. Escrevivência.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Objetivos..... | 7 |
| Uma breve contextualização..... | 8 |
| Capítulo I- Como Tudo Começou..... | 15 |
| Capítulo II- A construção da metodologia e a ressignificação da rotina na prática..... | 25 |
| capítulo III- A contribuição da Teatralidade..... | 40 |
| Considerações Finais..... | 49 |
| Referências Bibliográficas..... | 51 |

INTRODUÇÃO

Penso, logo dispenso. Não é sobre o que escrever, é sobre o que não escrever, sobre o que não pensar, como não agir. É sobre manter o foco e perseguir um sonho, não é sobre educar, é sobre conhecer, estar, permanecer e principalmente sobre pertencer. Este foi o primeiro escrito que fiz quando decidi fazer do meu TCC esta escrevivência.

Quando pensei em documentar minha investigação pedagógica, a primeira preocupação que tive foi deixar tudo que não tem potência construtiva de fora. Planejava me concentrar no que realmente pode construir significado para quem estiver na outra ponta sem perder o caráter visceral da (sobre)vivência, como tentamos fazer todos os dias em nossos cadernos de classe rasurados e exaustos.

“A teatralidade propulsora”, nada mais é do que uma escrevivência a partir de uma prática de ensino infantil permeada pela experimentação e vivência, que transpôs para a sala de aula exercícios, jogos, teorias e métodos da criação cênica na intenção de significar a prática pela arte e na ludicidade. Uma prática fundamentada na participação e autonomia das monitoras do ensino infantil como produtoras de conhecimento em complementaridade ao trabalho do professor regente.

O que proponho neste TCC é uma adaptação para o ensino que reconhece a partir do conceito de "escrevivências", de autoria da escritora Conceição Evaristo, as experiências pedagógicas relatadas por monitores em sala de aula como método de investigação e produção de conhecimento mútuo entre adultos e crianças.

Esta ação pedagógica foi pensada e desenvolvida de forma orgânica e visceral por mim, Aline Bjerck Garcia, em parceria com Luciana Meirelles, Estela Maris, e um grupo de crianças de maternal II em uma escola pública onde éramos monitoras. Um grito nosso a favor do enriquecimento pedagógico do tempo/espço escolar e da valorização do trabalho pedagógico em sala de aula. Produto do

desconforto, do encontro e confronto de ideias que criaram muitos questionamentos, objeto de minha investigação pela busca de um ponto de convergência entre as formas de pensar o momento do encontro em sala de aula.

Um (re)pensar que reconheça o encontro entre uma equipe de educadoras, suas vivências e necessidades pessoais e profissionais e uma turminha de crianças, seus diferentes interesses e realidades contextuais e familiares, como o acontecimento único, livre, multidisciplinar, planejado e ao mesmo tempo espontâneo que vivenciamos todos os dias.

Objetivos

Compartilhar a análise feita por meio de relatos escritos e memórias das monitoras em sala de aula e de sua posicionalidade na escrita de sua própria vivência. Evidenciando as concepções de ensino/aprendizagem utilizadas para a construção da metodologia desenvolvida durante a ação teatro-pedagógica realizada no ano de 2019, por três monitoras da rede pública infantil de Porto Alegre, com crianças de 3 a 4 anos. Reconhecendo, a monitora de educação infantil como produtora de conhecimento em complementaridade ao trabalho professor regente, a partir do conceito de escrevivência como ferramenta metodológica, primeiro para criação e depois para análise dos recursos e percursos pedagógico

Uma breve contextualização

Conforme Art 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para alcançar estes objetivos, a escola e seus educadores necessitam de uma prática reflexiva e crítica que permita pensar e repensar ações e consequências. O dinamismo do cotidiano escolar infantil exige flexibilidade e organização por parte da direção e criatividade e disponibilidade por parte dos educadores. Disponibilidade no sentido de ter um corpo “presente e atento”, estar sempre em “estado de jogo”, pronto para improvisar/performar a partir dos estímulos do encontro com o outro. Estar inteiro e aberto a pensar e dispensar soluções e experimentar diferentes possibilidades que tornem a aprendizagem realmente significativa para adultos e crianças.

Segunda semana de trabalho de 2019. Ainda abalada pelo resultado das eleições no ano anterior e voltando ao trabalho de umas férias conturbadas, decepcionada por ter ficado na “volância” e decidida a simplesmente cumprir meu horário de trabalho. Durante a minha pedalada matinal até a escola, por volta das 6h da manhã de uma segunda-feira, eu ouvi aquela música que me fez chorar um rio e chegar com a cara inchada na escola.

Pra quem não conhece o funcionamento de uma escola infantil da rede municipal, em Porto Alegre, antes de começar a análise da prática especificamente, vou dar uma breve explicadinha: uma turma de maternal precisa de pelo menos 3 monitoras e 1 professora para atender as crianças durante as 12h em que a escola pública se propõe a atender, porém nesta ocasião estávamos com falta de recursos

¹BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 09 abr 2021

humanos na escola. Eu havia solicitado trabalhar no maternal 2, mas fui resignada à ser volante.

Todo fim de ano rola um “Quero-Quero” que nada mais é do que um papelzinho que passa pelas salas ou uma reunião, uma urna ou coisa do tipo para fazer um levantamento das possibilidades e sugestões de cada um para a formação do quadro de funcionários para o ano seguinte, assim as equipes pedagógicas são montadas de acordo com as habilidades e interesses de todos. Em cada escola as divergências são resolvidas de um jeito, a depender do quão democrática é a gestão escolar. O fato é que nesta situação não houve diálogo e eu comecei o ano muito frustrada, me sentindo desvalorizada enquanto parte no processo pedagógico.

O volante, na educação infantil municipal, quando não há um projeto específico, é aquele profissional que fica “tapando buraco” atendendo a turma em que falta funcionário a cada dia. Uma parte importante do trabalho, mas com a qual neste contexto escolar, onde já não me sentia representada pela ação pedagógica, não me identifico. Gosto mesmo é de trabalhar pela construção do vínculo, pela continuidade do trabalho, pelo todo.

Contudo lá estava eu, pronta pra mais uma segunda feira. Com a cara inchada, porém animada, ou agitada depois de 9km matinais de *bike* e música muito alta. Assim como havia acontecido na semana anterior, fui orientada a cobrir a falta do monitor na equipe no maternal 2. Quando cheguei, lá estava minha colega Lú, sentada em uma cadeirinha. Entrei na sala e soltei logo o que ela depois veio a chamar de um “assustador bom dia”.

Lú e eu nunca tínhamos trabalhado juntas, porém no ano anterior havíamos passado por uma situação parecida, senão a mesma. Uma troca de turma realizada sem nenhum elemento transitório no meio do trabalho que estava sendo desenvolvido no ano de 2018. Nem eu nem Luciane havíamos concordado ou sequer sido consultadas sobre a decisão “administrativa” dos nossos postos de trabalho para aquele ano. Coloco isto entre aspas, pois na minha concepção, não há decisão ou ação unicamente administrativa em um ambiente escolar, sempre precisa ser uma decisão pedagógico administrativa. Assim como não havíamos sido

consultadas ou consideradas sobre a troca de equipe no ano anterior. Nem nós, nem as crianças, muito menos o trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido.

Já na primeira semana de trabalho tínhamos tratado de trocar nossas figurinhas, inspirações, aspirações e insatisfações sobre a (des)valorização do tempo e espaço das crianças e, conseqüentemente, do nosso trabalho, em meio a loucura do dia a dia e a rotina corrida, padronizada e estressante e a falta de recursos humanos e espaços adequados.

Luciane não havia pedido pra trabalhar no maternal 2, aliás nenhuma monitora havia pedido. A não ser eu, mas eu como disse anteriormente, não estava resignada para a turma. A professora que havia sido designada para esta faixa etária, foi remanejada, deixando a equipe. Remanejada é quando uma professora é transferida de uma escola para outra, dentro da rede.

Na escola municipal infantil, em Porto Alegre, o cargo de coordenadora pedagógica é ocupado sempre por uma professora do quadro, que na falta de recursos humanos pode ser designada a assumir uma turma, pois cada turma deve ter garantida a presença de um professor por no mínimo 4 horas diárias. Sendo assim a coordenadora pedagógica da escola assumiu a turma no período da tarde das 14h às 18h.

As crianças permanecem na escola de 10 à 12 horas diárias, entre as 7h e as 19h. Nesta faixa etária estão divididas em grupos de 20 crianças, onde a proporção de adultos por criança é de no mínimo 1 adulto para cada 10 crianças. Por este motivo é necessário que se tenha no mínimo mais 3 monitoras com carga horária mínima de 6h na equipe. Ou seja, para que uma turma de maternal possa funcionar em uma escola pública infantil não adianta que se tenha uma professora, é necessário que haja uma equipe pedagógica de no mínimo 4 pessoas para atendê-la durante as 12h em que as crianças permanecerão na escola.

Até aqui já podemos perceber que os professores em si, são apenas uma parte do trabalho na educação infantil, uma parte relativamente pequena, se compararmos o tempo de convivência das crianças com o professor ao tempo em que as crianças estarão na presença dos demais educadores, os monitores. Por este motivo, a valorização da escola infantil enquanto espaço de desenvolvimento,

passa necessariamente pelo trabalho em equipe, e valorização do trabalho do monitor em sala de aula.

Neste momento a equipe do maternal 2 era formada no período da tarde, pela professora e a monitora Estella Maris e no período da manhã pela monitora Luciana, apreensiva pela chegada de uma estagiária que fosse, pois o horário da Teca (como chamamos Estella) na escola era a partir das 10h da manhã.

Agora pra quem já conhece a rotina da escola infantil, chega a ser redundante dizer que a adaptação das crianças, no início do ano, às 7h da manhã beira o caos. Se não existir uma equipe de trabalho afinada e muito comprometida com este momento esta parte da rotina que deveria ser entusiasmante, de acolhimento e alegria se torna um grande dificultador para todo o resto do dia e da construção da rotina na escola.

Ao me ver entrar na sala gritando um enorme bom dia com a cara toda inchada, Luciane se levanta da cadeira com expressão de alívio e vem ao meu encontro com o caderno de classe em punho.

- Ahhh é tu! Tô fazendo o relatório de sexta, tu leu o registro da prof? (Eu peguei o caderno e passei os olhos) -Que cara é essa?
- Ahh, tu vai rir... Não, não li ainda, to chegando.

Enquanto organizava folhas de ofício na mesa, juntamente com a caixinha de giz de cera, eu continuei:

- Tô ainda mais louca hoje. Minha relação com essa profissão é quase uma relação abusiva. Não consigo parar de pensar porque eu fui parar na volância e hoje quando estava vindo eu ouvi uma música da Ana Carolina e chorei, não consegui não relacionar ao que eu sinto em relação a sala de aula.

- Ai, Ali, tu é doida mesmo! Que música?

As crianças foram chegando, o movimento foi ficando intenso. Fomos recebendo as crianças, muitas chorando, algumas gritando, assustando as que recém haviam se acalmado. Outras explorando o novo espaço, os novos brinquedos e a gente por enquanto, só tentando ser agradável, não perder os pertences de cada um, identificar as coisas que vem sem nome e essas coisas de todo início de ano,

como não confundir as crianças, os pais e etc. Até que por volta de uma hora e meia, ou duas horas depois, todas as crianças estavam tranquilas, agendas na caixinha em cima da mesa e casacos guardados.

Então, novamente para quem não conhece a rotina matinal de uma escola, eu vou dizer: Agora é que começa! Uma rotina eletrizante e muito barulhenta de higiene, lanche, higiene, sala, pátio, higiene, almoço, higiene e sono. Tudo isso em 6 horas e multiplicado por 20. Neste momento, vou destacar apenas o sono, ah o sono, ninguém imagina o momento crucial para o andamento da rotina que é a hora do sono. Depois de 5h e 45 minutos de pura loucura é que nós, monitores e professores da rede pública, conseguimos sentar e escrever o diário de classe, em silêncio, no escuro e muitas vezes ainda sacudindo amorosamente, com a mão esquerda, algum “bubum” sem sono.

Assim fomos vivendo os nossos primeiros encontros, nos conhecendo, inventando estratégias de acolhimento, de provocação e sondagem e principalmente de criação e manutenção de vínculos. A verdade é que ao final da primeira semana estávamos totalmente envolvidas com o trabalho pedagógico daquela turma, cheias de ideias e propostas. Nossas manhãs aconteciam “entredialogos” rápidos e pequenas análises do aqui e agora.

Naquela sexta-feira, depois de uma semana inteira de discussões calorosas sobre nosso papel enquanto monitoras da rede pública, sobre a qualidade e quantidade de tempo, que nós e as crianças passamos na escola e sobre a ressignificação da escola enquanto espaço pedagógico em sua totalidade. Convencida de que absolutamente todos os momentos na escola precisam ser pensados pedagogicamente e organizados de forma que favoreça o convívio e desenvolvimento mútuo, eu fui pra casa.

Inconformada com a rotina corrida, burocrática e padronizada de alimentação e higiene imposta pela mantenedora e com uma sensação de impotência enquanto monitora volante, fui pra casa encucada, me sentindo péssima, derrotada. No caminho pra casa, durante aqueles 9km característicos do meu deslocamento, prestes a “cortar os pulsos com uma bolacha Maria,” eu coloquei novamente, logo de saída, aquela música de segunda pela manhã, um *hit* bem comercial da minha

adolescência que representa com tamanha precisão o que eu sinto em relação a minha escolha de vida pela na educação.

E cada vez que eu fujo, eu me aproximo mais
E te perder de vista assim é ruim demais
E é por isso que atravesso o teu futuro
E faço das lembranças um lugar seguro
Não é que eu queira reviver nenhum passado
Nem revirar um sentimento revirado
Mas toda vez que eu procuro uma saída
Acabo entrando sem querer na sua vida ²

² GRIGNANI, Gianluca. **Quem de nós dois**. Compositor: Gianluca Grignani. Intérprete: Ana Carolina. Rio de Janeiro: Bmg brasil, 2001. CD ROM

Capítulo I

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida
De qualquer pessoa³

³ BELCHIOR, ANTONIO CARLOS. **Como nossos pais**. Compositor: Belchior. Intérprete: Elis Regina. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. CD-ROM

Como tudo começou

Não seria honesta, se não admitisse que este trabalho é apenas parte de uma caminhada que começa muito antes deste encontro em 2019 e com certeza não termina nesta escrita. O que temos aqui é uma pequena análise de uma prática pedagógica e uma identidade docente em constante construção. Esta análise começa a ser estruturada em 2017, ao fazer a cadeira de ensino e identidade docente⁴, retornando de um atropelamento que me deixou afastada das minhas atividades por um semestre inteiro, quando fui convidada a pensar e/ou repensar minha trajetória e prática docente.

Um momento difícil de adaptação e resignificação do eu e do espaço do educar na minha vida. A pesquisa foi muitas vezes dolorosa, mas ao mesmo tempo acabou evidenciando uma nova forma de enxergar o espaço educativo como um acontecimento vital e artístico. Uma ideia que começa a se esboçar nesta prática pedagógica desenvolvida durante o ano de 2019, na escola EMEI Tio Barnabé⁵.

O ano de 2016 foi um ano difícil para mim, o Brasil vivia uma grande crise política que culminou no golpe contra a primeira presidente mulher que tivemos em nosso país. Um período que atravessou minha vida como um desmoronamento. Não só ideológico e profissional, com conservadorismo ensaiando tomar as rédeas, mas físico e espiritual, onde fiquei por seis meses inerte. Momento em que meu corpo e minha alma precisavam de recuperação e reorganização. Meu pensamento vagou, se sobrepôs e conflitou o tempo todo enquanto via meus ideais, minha luta, minha história ser agredida e o retrocesso tomar conta em um golpe desesperado para frear a incondicionalidade do desenvolvimento.

Eu, monitora da rede pública, professora, estudante de licenciatura em teatro, artista, artesã e defensora dos direitos humanos, porque fui escolhida para viver? Fui

⁴ disciplina obrigatória do curso de licenciatura em teatro da UFRGS, No ano de 2017 a professora responsável pela turma A no primeiro semestre foi a professora Sonia Mara Moreira Ogiba.

⁵ Escola municipal de educação infantil situada na zona leste da cidade de Porto Alegre, que se dedica principalmente ao atendimento de filhos de municípios da cidade.

atropelada por um ônibus! Quebrei todos os ossos do rosto e ouvidos, cinco vértebras, três costelas e o ossinho que protege a medula. Fiquei 19 dias na UTI, fiz uma cirurgia e estou aqui, viva, vívida e um tanto vivida, mas pronta pra próxima etapa! Isso deve ter um motivo, um objetivo e pensando nisso não consegui encontrar outra razão, já na época, que não fosse a luta! Luta pela mudança, pela arte, pela educação e pelo diálogo. A luta pelo processo e pela vida.

Tudo, ou quase tudo em que acredito, diz respeito à percepção de que minhas vivências estão presentes em tudo o que eu sou, penso ou faço. Nos constituímos enquanto seres humanos, de acordo com nossas interações e relações com o meio e com os pares e não só, nos tornamos atores ou professores melhores e/ou diferentes de acordo com o que vivemos ou experimentamos, como nos tornamos pessoas diferentes a partir de cada vivência. Foi acreditando nisto que eu, em 2013, enquanto monitora de educação infantil apaixonada pelo desenvolvimento pleno das habilidades naturais, coletivas e individuais, ingressei na “faculdade de teatro”.

Com o objetivo, não de ser professora de teatro especificamente, mas de encontrar novas possibilidades de trabalho, que fomentassem ideias, vivências e experimentações, que pudessem enriquecer o trabalho na educação infantil. Gostaria de proporcionar aos meus alunos, em diferentes situações espaços de autoconhecimento, construção da autonomia e reconhecimento do próprio corpo, bem como de exploração de papéis e limites físicos e sociais, na intenção de favorecer a construção das estruturas emocionais, psíquicas e intelectuais para que lá na frente, essas crianças com quem tive a oportunidade de conviver, fossem capazes de fazer escolhas, seguir seus sonhos e confiar em si próprias. Afinal, só confiamos no que conhecemos.

O que chega a ser inocente e até mesmo surpreendente é que na época não percebi que na verdade quando pensava que era para os meus alunos, deixava de levar em consideração o quanto este espaço é primordial para mim. Ainda não havia percebido que a busca e a necessidade desta possibilidade de experimentação do eu, do outro, do nós e dos espaços de autoconhecimento e autoconfiança eram buscas minhas também. Minhas enquanto pessoa, artista, mulher, professora.

Durante este processo encontrei não só novas “fórmulas” e possibilidades de trabalho dentro da educação infantil como novas fórmulas e possibilidades de ser, viver, me relacionar, explorar os espaços e limites do ambiente e do meu próprio corpo.

Se antes eu não me imaginava em outro tempo/espaço que não fosse a sala de aula de uma escola pública infantil, hoje reconheço esta potencialidade, mas enxergo inúmeras outras possibilidades, vivências e facetas a serem exploradas. Nunca somos apenas uma coisa, sempre existem outras possibilidades. Sou educadora, mas não deixo de ser mulher, artista, brasileira. Pertencço a um contexto histórico, social e familiar, tudo está interligado e se relacionando o tempo todo e conforme vamos conhecendo e reconhecendo estas possibilidades, a realidade se torna uma questão de interpretação, de ponto de vista.

O tempo e os espaços da mesma forma, estão condicionados ao uso que damos a eles, a forma como performamos em relação às situações apresentadas como ideais ou não. E é neste sentido que a escola se torna um espaço de interação e construção de novas possibilidades que vão muito além do ensino, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento mútuo e a ressignificação dos espaços e aprendizagens. O desenvolvimento não para nem por um segundo e meu objetivo é compor este cenário de forma livre e orgânica para que possamos utilizar os momentos e a rotina em sala de aula de forma construtiva e afetuosa para todos e todas.

Minha vivência está presente na minha personalidade de tantas formas que fica difícil enumerar. Todo o percurso foi fundamental para que eu fosse hoje, a pessoa, atriz, professora, cidadã que eu sou, e para que direcionasse minha pesquisa pessoal e profissional no sentido do desenvolvimento infantil, que é a primeira etapa do desenvolvimento humano e tão logo à arte de (co)viver.

Tudo começou muito antes de eu ter consciência do significado da educação ou do trabalho com as crianças no contexto macro. Começou quando minha mãe precisou trabalhar e eu fui pela primeira vez acolhida em um ambiente de convivência infantil. Uma creche, que hoje chama-se Escola Municipal de Ensino

Infantil João Salomoni⁶, primeiro espaço de interação e construção da identidade e do conhecimento fora do ambiente familiar que tive acesso. Fui tão feliz lá, que quando eu tinha três anos, minha mãe conta que ao ser perguntada o que eu seria quando crescesse, eu respondi convicta: “tia de creche!”.

Vivi uma infância livre e feliz. Meus pais, ainda muito jovens, vindos do movimento pós hippie, muita paz e amor, sempre trabalharam muito e eu tive a oportunidade e o privilégio, não só, de estar na escola pública durante toda a idade escolar, como de ter uma família amorosa e preocupada com o meu desenvolvimento, não só intelectual, como emocional e cognitivo. O amor, a confiança, a amizade e o diálogo sempre estiveram muito presentes na minha vida e a convivência e a música sempre fizeram parte do meu aprendizado e da constituição das noções de individualidade e coletivo.

Aos seis anos eu ganhei um irmão mais novo que foi meu primeiro objeto de estudo em relação ao comportamento infantil. Sempre fui muito observadora e muito cedo passei a tomar conta dele por pequenos períodos. Logo pude observar a forma como cada ação minha, da minha mãe ou do meu padrasto parecia provocar determinada reação no comportamento dele, e que isso seguia uma linha bem lógica de raciocínio. Ali começava minha pesquisa ainda que muito inconscientemente.

Fiz o primeiro grau em uma escola municipal, Escola Aramy Silva⁷, a qual devo boa parte da minha formação pessoal e profissional, entre os anos de 1994 e 2001, período em que nossa cidade era governada pela esquerda⁸ e tínhamos a melhor educação pública municipal do país. Por volta de 1996 o construtivismo vai força no Brasil e em 1998 a SMED implantou os ciclos nas escolas do município.

A escola passou a seguir a linha construtivista onde o saber passa pela construção, o aluno é parte ativa da mesma e o aprendizado dá-se por meio da experiência. Os professores organizavam-se para dar oficinas nos turnos inversos. A escola tornava-se cada vez mais envolvida com a comunidade, chamando para debates, levando os alunos a congressos e encontros de educação que aconteciam

⁶ Escola Municipal de Ensino Infantil situada na zona sul de Porto Alegre.

⁷ Escola municipal de ensino fundamental localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre

⁸ Neste período o cargo de prefeito de Porto Alegre foi ocupado por Tarso Genro de 1993 a 1997 depois por Raul Pont de 1997 a 2001 e depois por Tarso Genro novamente de 2001 a 2002, ambos foram eleitos pelo Partido dos Trabalhadores

na PUC⁹ e eram custeados pela mantenedora (SMED), mobilizando a comunidade para o Orçamento Participativo, onde construímos juntos uma escola nova com praças e quadras de esportes, saneamento básico para o entorno da mesma e a convicção de que a política não é algo impalpável, que está a nosso alcance mudar a vida da nossa comunidade. Isso muda a perspectiva de uma comunidade. Ali eu descobri o que eu queria fazer pelo resto da minha vida. Queria instigar, provocar, fomentar a mudança, a vivência e o diálogo. Decidi ser professora, à princípio de matemática.

Como toda pessoa, naquela época, que queria ser professora, fui fazer o magistério, onde teoricamente eu aprenderia a ser professora. Entrei no Instituto Estadual General Flores da Cunha, mantido pelo estado. Foi um choque de realidade, a escola era bem tradicional, seriada. Os professores agiam como transmissores de conhecimento, avaliavam por nota e sequer conheciam os seus alunos. Durante este período tive a oportunidade de estagiar em escolas particulares e estaduais, mas o meu trabalho lá não fazia sentido, tudo o que eu acreditava era constantemente jogado na lixeira diante da reclamação de um pai ou do não “atingimento” de uma nota, de um padrão. A evolução e a vivência daquelas crianças parecia ser o que menos importava diante do sistema tradicional de ensino.

Em 2003, ainda estudante, fui trabalhar como estagiária na SMED, uma SMED até então construtivista baseada na vivência e experimentação como forma de construção de uma nova geração, crianças de 0 a 6 anos. Foi quando me apaixonei conscientemente pela educação infantil, sem aquele currículo fechado, sem notas, cheio de experiências e descobertas.

Percebi que tudo o que as crianças viviam através das brincadeiras, elas apresentavam mais à frente das mais variadas formas. Creio que aqui me tornei apta a fazer uma pesquisa mais objetiva e consciente. A observação da prática me fez acreditar que as turmas que tinham a oportunidade de ter em sua equipe, pelo menos uma professora ou monitora, que proporcionasse coisas diferentes, prazerosas, instigantes a seus alunos, tinham um desenvolvimento muito mais amplo, que eram mais felizes e confiantes, e decidi ser esta educadora.

⁹ Pontifícia Universidade Católica, instituição de ensino superior privada, que no período em questão também sediava encontros e congressos com temáticas educacionais.

Durante todo o decorrer do curso de magistério eu ouvi dos professores e professoras, dos colegas e até mesmo das professoras titulares que eu não tinha perfil de professora, que não poderia me vestir ou agir daquela forma ou que não poderia chegar de skate na escola. Mas foi inútil, todo o esforço para eu me enquadrar no padrão só me dava mais e mais vontade de ser diferente, de fazer diferente e de chegar no resultado.

Meu termômetro sempre foi a criançada, é pra eles que eu trabalho, eles é que são o “cliente” final. Por algum motivo, a relação sempre deu liga. As crianças me escutavam e eu escutava elas, aliás esta é uma palavra muito importante, a escuta. A escuta é essencial ao desenvolvimento. Em um mundo tão preocupado com o consumo é necessário que tenhamos uma escuta cuidadosa, investigativa e amorosa.

Chegada a hora do estágio de conclusão recebi uma turma de quarta série da Escola Estadual Três de Outubro¹⁰. 31 alunos entre 9 e 15 anos. O início foi desesperador. Imaginei que não conseguiria jamais terminar, que seria um desastre, e foi de certa forma, pois os alunos do quarto ano de uma escola tradicional e seriada do estado não estavam preparados para a quebra de paradigmas que eu representava. 18 anos, cheia de piercings e utilizando um skate como meio de transporte. Foi uma grande luta pelo meu espaço, pelo que eu acreditava e me sentia capaz e foi lindo.

Após o primeiro momento de estranhamento a relação começou a crescer e em pouco tempo éramos um grupo. Travamos batalhas na escola pela livre expressão e participação ativa dos alunos no processo de escolha dos temas abordados e culminamos o trabalho com uma avaliação em formato “Passa ou Repassa¹¹”, com direito a torta na cara e tudo. Claro que a direção e a professora titular da turma quase “piraram”, mas enfim, me formei no magistério em 2006, com conceito B. Hoje já tive alunos, filhos de alunos desta época. O que me possibilita acompanhar todo o processo e me deixa muito segura de que estou no caminho certo. Se queremos uma sociedade diferente, precisamos começar diferente.

¹⁰ Escola estadual de ensino fundamental situada na zona sul da cidade de Porto Alegre.

¹¹ Programa de auditório no estilo Game show transmitido pela emissora SBT na década de 80.

A partir de 2006, recém formada no magistério, trabalhei com educação particular domiciliar e institucional em Florianópolis e Porto Alegre, até que passei no concurso para monitora da prefeitura, educação infantil. Ingressei em 2010 e os anos que sucederam foram de uma profunda decepção. A secretaria municipal de educação já não era a mesma e as escolas voltaram pouco a pouco a se tornar depósitos de crianças, com falta de recursos humanos e até mesmo de material pedagógico. As formações que eram mensais e repletas de oficinas e debates em torno das concepções de ensino/aprendizagem, tornaram-se reuniões administrativas e almoços confraternizadores.

Eu não desisti de fazer minha parte, de ser feliz no meu espaço de trabalho. Inconformada com esta situação, em 2013, ingressei na faculdade em busca de novos horizontes, motivações e até mesmo respaldo teórico. Afinal, era uma “reles monitora”, que tinha apenas o magistério e queria falar para as colegas professoras, pós graduadas, como não agir com seus alunos. A mantenedora já não estava nem um pouco preocupada com o trabalho pedagógico, e desde já encaminhava-se para o retrocesso. A secretaria municipal de educação de Porto Alegre, da qual havia sido aluna e estagiária, que fomentava o desenvolvimento construtivista, neste momento já se direcionava à comunidade com outra visão de escola, de caráter assistencialista, onde o cliente final é o trabalhador que tem um local para deixar seus filhos enquanto trabalha. Sem se preocupar em primeiro lugar com a qualidade pedagógica do tempo das crianças na escola.

Foi a melhor escolha que poderia ter feito. Na UFRGS eu encontrei não só novas possibilidades de trabalho como novas possibilidades de pessoa e de existência. Não só novos caminhos para percorrer com as minhas crianças, como novos caminhos para chegar até as pessoas, novas formas de diálogo, de escrita, de troca. A partir de práticas corporais e vocais, tive a oportunidade de entrar em contato com meus limites, meu corpo, minha alma, com o próximo. Eu descobri novas possibilidades de Aline, de atriz, de professora e essas descobertas têm sido muito importantes para superar a frustração deste momento político, deste turbilhão de retrocesso que atravessa diretamente minha vida, minha luta e minhas escolhas.

Trabalhei de 2010 até o ano de 2016, quando fui atropelada pelo tal ônibus, na escola EMEI Camaquã¹² onde fui presidente do conselho escolar e desenvolvi projetos relacionados a arte-educação. Ao retornar da licença saúde, no início de 2017, fui encaminhada para a escola EMEI Tio Barnabé, sem nenhuma possibilidade de retorno para a escola da qual me sentia parte da comunidade escolar.

Minha chegada na EMEI Tio Barnabé foi complicada, o funcionamento da escola é bem diferente das demais escolas do município, por várias razões que vão desde o local onde a escola é situada e o espaço privilegiado até as condições sociais das famílias e pouco envolvimento da comunidade escolar no processo democrático de gestão. No primeiro ano trabalhei o primeiro semestre nos berçários como volante, no segundo semestre acabei mudando para os jardins pois não me recuperei bem e fiquei com um problema nos braços que me impedia de levantar peso e fazer esforços repetitivos. Em 2018 eu assumi a monitoria de um Jardim B, no turno da manhã.

No Jardim as coisas funcionam um pouco diferente, a proporção é de 25 crianças para cada adulto e as turmas tem 25 alunos. Por este motivo a monitora fica sozinha em um turno e a professora fica no outro. Nesta escola há estagiários ou monitores volantes para o turno da professora. Também há professores especializados em música e educação física, durante o turno de 4h da professora. Eu trabalhava de manhã e estava maravilhada com as possibilidades de trabalho naquele espaço e com aquelas crianças que tinham acesso a coisas que as crianças com quem trabalhei jamais poderiam imaginar.

Nas escolas situadas em comunidades carentes, como algumas escolas em que trabalhei, na zona sul da cidade, além de o quadro de funcionários ser ainda mais apertado, muitas das famílias têm carência de itens básicos à sobrevivência e conseqüentemente ao desenvolvimento, como alimentação e saneamento básico. Nesta escola, por ser destinada preferencialmente a filhos de funcionários públicos e estar situada em uma zona nobre da cidade, a realidade era outra. Não vou entrar neste mérito, pois precisaríamos de pelo menos mais um TCC para isto.

¹² Escola Municipal de Ensino Infantil localizada na zona sul de Porto Alegre

Assim, de supetão, como veio este parágrafo, no meio texto interrompendo o raciocínio. No meio do ano, independentemente dos braços ferrados eu fui trocada de equipe para a equipe de berçário. Fui simplesmente abduzida do trabalho pedagógico que estava realizando, do vínculo que havia sido construído com as crianças. A mesma coisa aconteceu com a Lu, que estava desenvolvendo seu trabalho tranquilamente no berçário e foi jogada no meio do trabalho do jardim B. Segundo a coordenação pedagógica, por uma decisão administrativa. Mais uma vez nem vou entrar no mérito, de que em uma escola, “não existe” uma decisão simplesmente administrativa, visto que não somos uma empresa, não somos dados ou números, somos pessoas em desenvolvimento, portanto qualquer decisão na escola é pedagógica. Mas o foco aqui não é na forma como as coisas não devem acontecer, e sim o contrário.

Dois anos depois da minha chegada, naquela segunda-feira, eu me sentia de certa forma perdida, encurralada, diminuída. Estava tão fragilizada que cheguei a questionar minhas escolhas e foi justamente neste ponto que eu tive a oportunidade deste encontro. Durante aquela semana, fui mais uma vez, provocada a repensar e analisar a minha prática pedagógica e sua função naquele contexto. A Luciane estava estudando para o concurso de professora, para a educação infantil municipal e me falou sobre o que ela estava estudando, sobre a aprendizagem significativa, educação híbrida, o conceito da educação 3.0, fundamentos da sala de aula invertida. Discutimos alguns aspectos da BNCC¹³ para a educação infantil e o quanto parecia lindo, porém impossível colocar tudo aquilo em prática levando em consideração a nossa realidade.

Eu falei pra ela de todo meu projeto de transformar a sala de aula em um acontecimento parateatral onde todos jogam e improvisam a partir das regras constituídas pelo grupo e o quanto tudo que eu aprendia na universidade como possibilidade para a cena se tornava automaticamente uma possibilidade para a sala de aula, para o encontro. Falei sobre o significado intrínseco na teatralidade e sobre as possibilidades de experimentação e pesquisa para desenvolvimento das

¹³ Base Nacional Comum Curricular, documento que define objetivos de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

habilidades múltiplas individuais e coletivas, nossas e das crianças. O fato é que, naquela sexta-feira, fui pra casa borbulhando.

Ao começar a semana eu não esperava tamanha reviravolta, mas naquela sexta-feira mesmo eu vasculhei o quarto a procura de escritos pessoais antigos, fotos e relatos que foram sendo guardadas ao longo da minha caminhada e depois de um final de semana inteiro me debatendo, admiti o motivo pelo qual escolhi a minha profissão, eu sou apaixonada, apaixonada pelo encontro, pela troca. Só pode ser paixão, a paixão não faz mesmo sentido, não espera nada em troca. Ou espera? Na verdade espera satisfação pessoal, e quando não tem se frustra, sofre, chora, como tenho feito a dias.

Pensando nisso, em mim, em ressignificar meu tempo, fiz inúmeras anotações e mandei pra Lú, pedindo ajuda para escrever o que seria um projeto de “volância”, uma loucura de aproximação e apropriação entre o fazer educacional construtivista e alguns aspectos do fazer teatral, que iria comigo onde eu fosse a cada dia. Prontamente, Luciane Meirelles me respondeu entusiasmada, fundamentando a prática na LDB e me convidando a conversar novamente com a direção na intenção de integrar-me à equipe do maternal 2.

Faço isso há 18 anos, não posso morrer na praia, pensei eu cá com meus botões. Não posso deixar de me divertir, de fazer parte, de aproveitar o tempo que tenho na convivência escolar para aprender. Preciso seguir em frente, mas já que estou agora, sendo tão honesta, preciso admitir que não é pelas crianças apenas, mas por mim, muito mais por mim. Porque esta é minha rotina, a rotina que eu escolhi, que eu sempre amei e que precisa urgentemente ser ressignificada.

Sendo assim, na segunda-feira seguinte, Luciane solicitou uma reunião pedagógica para expor nossas ideias e pedir que eu fosse agregada à equipe levando em consideração que não faria sentido ter uma volante fixa, quando se tem falta de um monitor na turma de maternal 2. Expôs sua dificuldade em atender a turma sem outro adulto referência durante a chegada e depois de muito diálogo sobre o direito das crianças em ter um momento de chegada acolhedor e uma equipe completa e comprometida com o trabalho de ponta a ponta do atendimento, conquistamos nossa primeira vitória, eu fui integrada a equipe de maternal 2.

Capítulo II

Um dia parece que tudo
Tem tudo prá ser o que eu sempre sonhei
No outro dá tudo errado
E acabo perdendo o que já ganhei¹⁴

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Bom Dia**. Intérprete: Zizi Possi Rio de Janeiro: Velas , 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJKZD9MUb9Q>. Acesso em 5 fev 2021

A construção da metodologia e a ressignificação da rotina na prática

A partir daí começamos a delinear a nossa forma de trabalhar em equipe, Luciane e eu chegávamos à escola às 7 horas da manhã, o que nos permitia explorar o momento da chegada das crianças. Desenvolver vínculos, não só com as crianças, como com as famílias e observar a reação de cada uma delas em relação ao momento de separação dos pais e ao espaço da escola na organização familiar. Buscamos nos afastar cada vez mais da recepção mecanizada centrada na organização burocrática de chamada, agenda e identificação de pertences.

No início do ano, crianças chegavam chorando, dormindo, comendo. Argumentos como “o papai precisa trabalhar”, “não tem ninguém em casa” ou “se você ficar a mamãe te traz um presente” eram usados com frequência na porta, à rigor de convencimento, por parte da criança e da própria família, de que a criança precisaria ficar na escola. A insegurança das famílias era notória e se refletia diretamente na maneira como as crianças se relacionavam com a rotina escolar. A professora, no entanto, não tinha a oportunidade de estar nestes momentos visto que sua carga horária de 4 horas em sala de aula, já encontrava as crianças após 7 horas de atendimento.

Conscientes desta realidade assumimos a responsabilidade em tornar mais evidente o espaço pedagógico de desenvolvimento direcionado à criança, que é a escola. Decidimos começar pela ressignificação, primeiramente deste momento de chegada. Criamos ferramentas como diferentes disposições dos espaços e jogos de improvisação feitos na porta, onde abríamos a porta e não enxergávamos nada além de uma mochila misteriosa, visto que as crianças normalmente estavam agarradas, escondidas atrás das pernas do adulto que às trazia. Não no sentido de enganar a criança, mas na tentativa de interação, de estímulo à criatividade. Aos poucos foram surgindo braços atrás daquela mãe, pernas dançantes, ou rugidos e aos poucos fomos criando um jogo de improviso onde cada um, ao chegar na escola usufruía de um momento de criação espontânea observada e muitas vezes aplaudida pelos colegas e educadores.

Sobre a comunicação entre a equipe que se divide para atender às 12 horas que a escola pública se propõe a atender, Infelizmente não temos garantido um

momento semanal de planejamento em equipe e por este motivo o relatório diário das atividades e percepções dos educadores foi a base para o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico. Foi a partir do relatório diário de classe que, muitas vezes escrevemos como desabaços em meio ao estresse da rotina organizacional da escola infantil, que nos comunicamos com quem estava na outra ponta do processo ensino/aprendizagem, afinal, a construção do conhecimento dá-se de forma contínua e permanente, sem determinar tempo ou espaço específico para o desenvolvimento de determinado aspecto. Através dos relatos, nossos e de nossos colegas educadores, podemos observar os diferentes pontos de vista e a linha evolutiva dos encontros. Os erros e acertos pedagógicos, os interesses e necessidades do grupo.

Foi também a partir dos relatos escritos e orais (nossos e das crianças) que construímos diariamente caminhos, possibilidades e soluções mais significativas, tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Processo este que segundo Paulo Freire, é resultado da interação entre sujeitos que aprendem, alunos e educadores, em oposição ao ensino entendido como transmissão de conteúdo, pelo professor ao aluno. Sobre estes relatos, acompanhados por lembranças, fotos e vídeos é que me debruço hoje na proposta de compartilhar com vocês a nossa busca e vivência, nossa disponibilidade em aprender a aprender, para quem sabe um dia, melhor deixar aprender.

Sobre a concepção de aprendizagem, Paulo Freire, educador brasileiro, contemporâneo à minha educação primária, fonte de inspiração declarada dos meus professores mais queridos e mais inspiradores, coloca a ideia de construção com clareza na pedagogia, transitando como diz Fernando Becker¹⁵ pela *Pedagogia do Oprimido*¹⁶, perpassando pela *Pedagogia da Esperança*¹⁷, um ano antes de eu ingressar na primeira série do ensino tradicional, até então chamado primeiro grau, e daí, à *Pedagogia da Autonomia*¹⁸, quando eu estava no primeiro ano do segundo

¹⁵ BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

¹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁸ FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

ciclo, na nova organização escolar construtivista, sempre afirmando que o processo de libertação é resultado de uma luta coletiva construída na interação de sujeitos que aprendem, adultos e crianças. Como comentei anteriormente, tive a oportunidade de vivenciar o grito da educação pública construtivista com todas as suas falhas e acertos, que ajudaram a me tornar hoje a pessoa, mulher, artista, professora, profissional que eu sou.

Segundo Fernando Becker: “aprende-se por que se age e não porque se ensina”¹⁹, desta forma o ensino não pode mais ser visto como fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito. O indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica, ações que buscam êxito e ações que a partir do êxito obtido buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito.

Neste sentido, nós monitoras também estamos continuamente construindo estruturas de assimilação, em busca de aprender estratégias para fomentar o aprendizado das nossas crianças. A prática de ensino foi a ação, agimos porque queríamos algo, a ressignificação do tempo/espço pedagógico, e depois, em um segundo momento agimos para apropriar-nos dos mecanismos que desenvolvemos naquela primeira ação. Hoje busco a apropriação deste mecanismo resultado das ações as quais julgamos êxito naquele segundo momento.

Cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e consequentemente de entender completamente. Isto obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu **aluno**.²⁰

Desta forma a prática se construiu organicamente na interação entre os educadores, famílias e crianças com o meio escolar. Não nasceu com intenção de ensinar nada, mas sim de proceder em uma síntese constantemente renovada entre a continuidade e a novidade. A proposta não se define de maneira alguma pela

¹⁹ BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003

²⁰ PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 2008. (Publicado em 1937).

passividade ou omissão por parte dos educadores, pelo contrário, baseia-se, como sugere Piaget, na criação de situações experimentais para instigar a invenção e a construção do conhecimento. Seja por parte dos alunos, seja por parte dos adultos envolvidos no processo.

A primeira intervenção que propusemos neste sentido, não foi na direção da criança, na brincadeira dela ou na maneira dela de utilizar determinado tempo, material ou espaço, mas sim nos objetos, no tempo e no espaço. Deixando à disposição diferentes materiais, dispostos de formas diferentes, em espaços diferentes a cada dia. A ideia não era ensinar a usar determinado instrumento ou espaço, ou jogar determinado jogo, mas sim observar a interação deles, observar e aprender a forma como as crianças experimentavam a utilização dos próprios objetos, instrumentos, espaços e jogos.

O filósofo suíço Henri Frederic Amiel já propunha: “Estimular, inspirar, essa é a grande arte de quem pretende ensinar.”²¹ E para isso é preciso adivinhar aquilo que realmente interessa, ler a mente infantil como quem interpreta uma partitura.” Conscientes de que a adivinhação não era nosso maior dom, nossa primeira ação em direção a construção da aprendizagem foi conhecer, desvendar o grupo. Identificar seus interesses, necessidades e habilidades, individuais e coletivas.

Fazer viver o brincar quando nos tornamos “gente grande”, é uma forma de perpetuá-lo. Adultos que assim vivem -para brincar e fazer brincar- podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isso consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace - recordemos o étimo da palavra brincar- constitui nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazemos viver, pelo brincar, novas formas de vida.²²

²¹ FREDERIC AMIEL, Henri. **Diário íntimo**. 1. ed. Tradução, SANTOS, Mário Ferreira, São paulo: é realizações, 2013.

²² FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59

A partir da proposição de um espaço de liberdade criativa, observamos a manifestação espontânea das crianças, que como já dizia Piaget, vale mais do que qualquer interrogatório, e assim entendemos o funcionamento do grupo em relação à rotina escolar e identificamos nossos primeiros objetivos enquanto educadores.

Neste momento, passado pouco mais de um mês de aula, a professora da turma foi afastada por licença saúde, antes mesmo da primeira reunião com os pais para a apresentação da proposta pedagógica para o decorrer do trabalho. Desta forma, fomos avisadas pela direção que a reunião seria adiada até o retorno da professora. Luciane e eu não concordamos com o adiamento e argumentamos que o trabalho está sendo desenvolvido na presença, ou não, da professora e que precisamos deste espaço de compartilhamento com as famílias para que possamos dar continuidade ao nosso trabalho. Infelizmente a direção apontou que não teríamos recursos humanos para garantir o atendimento das crianças enquanto estivéssemos em reunião.

Inconformadas com a situação e convictas da importância do envolvimento da família no processo ensino/aprendizagem e da criação de vínculo escola/família para o desenvolvimento pleno das crianças. Solicitamos a alguns pais que nos ajudassem na exigência da reunião pedagógica e assim, com a ajuda da comunidade de pais deste grupo conquistamos nossa segunda vitória: o estreitamento de laços entre nós educadoras e as famílias envolvidas no processo.

É preciso levar em consideração que a criança está na escola como um espaço de obrigatoriedade, a criança não levanta e vai à escola por vontade própria, esta ação faz parte da rotina da família em primeiro plano. A criança antes dos 2 anos de idade não tem sequer a possibilidade se manifestar oralmente à espeito, no máximo ela pode expressar como se sente neste espaço, sorrindo, chorando, mordendo, puxando. Mesmo que a criança sinta-se acolhida e goste de estar neste convívio, ainda que construa vínculos e estruturas psicológicas ou cognitivas importantes, não deixa de ser um espaço de obrigatoriedade, onde ela em muitos momentos não gostaria de estar, não está pronta ou não se sente confortável.

Na Escola municipal são 12 horas por dia de atendimento, onde por mais que se tente explorar a individualidade, a realidade é compartilhada pelo grupo, durante

a rotina padronizada em disputa de atenção, tempo e espaço. No berçário 1, por exemplo, a equipe é formada por 3 educadores a cada turno de 6 horas. São matriculados 6 bebês com idades entre 6 meses e 1 ano para cada educadora, o que traduzido em trocas de fraldas, são no mínimo 12 trocas de fralda por educador a cada turno. Pensando no espaço, por exemplo, imagina como funciona um trocador de berçário, um espaço compartilhado por 18 bebês e 3 adultos, em que acontecem pelo menos 36 trocas de fraldas garantidas a cada 6 horas.

Durante estas mesmas 6 horas ocorrem 36 alimentações, duas alimentações por criança, administradas por estes mesmos 3 adultos. Se dividirmos essas 6 horas em que a educadora está em contato com o grupo pelas 12 fraldas e 12 alimentações, deixando todo o resto de fora, teríamos exatos 15 minutos de atenção individualizada para cada realização. Isso significa que cada criança teria 1h(recortada) de atendimento individualizado, a cada 6h em que permanece na escola. Isso ocupando todo o contato individualizado apenas para mantê-las limpas e alimentadas. Eu gostaria de dizer que conforme eles crescem essa massificação diminui, mas a verdade é que quanto maiores eles vão ficando, mais alunos entram no grupo e menos profissionais integram as equipes.

Desta forma ao chegar no jardim, resta apenas 1 adulto para cada 25 crianças, o que em um turno de 4h, já pensando que temos uma hora de chegada e uma hora de sono, se transforma em 9,6 minutos de atendimento individualizado para cada criança, contando com higiene, alimentação, cadarço de sapato, organização de materiais e etc. Individualizado no plano das ideias, porque as demais 24 crianças não somem quando você atende alguém no banheiro, elas continuam lá, interagindo, tendo ideias, reproduzindo comportamentos. Na minha concepção isso parece no mínimo desumano e torna o atendimento mecanizado.

Pensando neste grupo de Maternal 2 especificamente, sabendo que eles vêm juntos desde o berçário 1, que entraram na escala com idade em torno de 9 a 12 meses e que no ano de 2019, tinham em torno de 3 anos de idade. Sabendo da necessidade de 10 a 12 horas de sono, para crianças bem pequenas, podemos perceber que a escola é o espaço onde eles passaram mais tempo acordados durante a vida. Um lugar significativo de construção e inserção do eu e de apropriação do outro.

O grupo estava institucionalizado, já haviam passado por no mínimo 16 possibilidades de educadoras, considerando o número de profissionais em cada equipe de trabalho, passando pelos berçários 1 e 2, e depois pelo Maternal 1. Um grupo que, sabidamente na escola, as famílias mantinham distância em relação aos educadores. Crianças que nos foram apresentadas por um temperamento difícil e com várias questões de inclusão sendo avaliadas. O grupo que nenhum profissional da escola queria trabalhar e que nós, estávamos dispostas a desvendar.

O processo se concretizou a partir da reunião que teve como pauta a apresentação da identidade docente da equipe, do que havíamos observado até o momento e dos nossos objetivos a partir de então. Nesta reunião conhecemos as famílias, compartilhamos fotos e vídeos do processo de sondagem, explicamos à que viemos e conquistamos nosso espaço pedagógico. A partir daqui fomos agregadas ao grupo de *whatsapp* das famílias, que já vinham juntas pelo quarto ano consecutivo na escola, sem a presença de educadores no grupo. Foi um grande feito, quebramos uma ruptura que existia entre este grupo de famílias e a escola e assim recebemos todo o apoio que precisamos ao longo da nossa jornada.

O melhor grupo com quem já trabalhei. As famílias mais envolvidas que tive a oportunidade de conhecer e as crianças e colegas mais fascinantes que eu poderia ter ao meu lado na construção da minha jornada enquanto educadora pela arte. Um grupo de pessoas de diferentes contextos, que atravessam diferentes estágios de desenvolvimento e compartilham não apenas o mesmo tempo/espço e direito à aprendizagem, mas a mesma demanda de cuidados específicos e recursos, humanos e/ou materiais, exigidos pela faixa etária. Um grupo curioso e investigativo, disposto e atento, formado por 20 crianças com idades por volta dos 3 anos, 3 monitoras com experiências distintas e uma professora que também era coordenadora pedagógica da escola.

Fernando Becker, em seu livro: *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*²³. No primeiro capítulo coloca como o grande desafio da aprendizagem humana, a difícil superação das concepções epistemológicas inatistas e empiristas e apesar da expressa oposição sobre a origem do conhecimento, entre estas duas

²³ BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003

concepções, chama a atenção para um ponto em comum entre elas: a passividade do sujeito no processo ensino/aprendizagem. Já que em uma o sujeito não precisa agir, pois herdou todo o conhecimento e na outra o sujeito não precisa agir porque o meio o dará todo conhecimento. É neste mesmo capítulo que Becker aponta que os progressos da genética, neurologia, sociologia e psicologia têm questionado cada vez mais esta passividade.

Concordamos que se por um lado a genética demonstra dados que desautorizam a aprendizagem empirista, por outro lado a neurologia coerente à epistemologia genética demonstra que os precários instrumentos da criança recém nascida desenvolvem-se de maneira rápida e extremamente expressiva, logo nos primeiros anos de vida. No entanto, reconhecemos que este desenvolvimento se dá à medida da interação, não como maturação do que foi herdado como dom, nem como resultado do que lhe foi imposto pelo meio, mas sim através da interação entre estes dois fatores. É neste ponto que encontramos nosso principal ponto de convergência sobre a concepção de aprendizagem.

A epistemologia genética situa na ação do sujeito o núcleo a partir do qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. Não importa qual a bagagem hereditária de um indivíduo, ele traz uma capacidade de aprender própria da espécie humana; porém, essa capacidade é traduzida por um de características individuais, irredutíveis à espécie como um todo. Os números citados anteriormente ajudam a pensar o indivíduo como único e, como tal, ele interage com o meio, produzindo um fenótipo também único. Isto é, em uma sociedade não há dois indivíduos iguais, nem devido a herança genética nem devido às interações desse indivíduo com seu entorno social. Nessa concepção epistemológica, não há mais lugar para rebanhos, para turmas indiferenciadas, para massa, para multidão sem fisionomia. Ao contrário, assim como a sociedade, enquanto totalidade, tem leis próprias, irredutíveis às partes que a compõem, aos indivíduos, também o indivíduo tem um estatuto próprio, irredutível à totalidade social. Penso, pois, que a sociedade do futuro deve considerar cuidadosamente as capacidades, os interesses e as qualidades individuais e, ao mesmo tempo, investir os recursos à disposição para administrar essas capacidades, esses interesses e essas qualidades de todos os indivíduos. Não há mais lugar para uma ordem social que atople os indivíduos, assim como minorias (oligarquias)

de indivíduos que atraem para si quase todas as possibilidades sociais.²⁴

Sobre a abordagem utilizada, transitamos entre três pontos de convergência em que acreditamos. Três possibilidades que se complementam entre si e são muito bem apresentadas por Mizukami em seu livro: *Ensino As Abordagens Do Processo*.²⁵

A abordagem cognitivista, onde o sujeito não pode ser concebido como um ser inerte, tem como características gerais da organização do conhecimento comportamentos relativos à tomada de decisões e coloca o ser humano e o mundo analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto. Regras, valores, normas e símbolos variam de acordo com grupo, com o desenvolvimento intelectual das pessoas que constituem o grupo. O conhecimento está em contínua construção, a passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

Mizukami (1986) ressalta o importante papel de provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios, adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento. Como já mencionado, Piaget lembra que a escola deveria começar ensinando a observar e credita os fracassos da educação formal essencialmente ao fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos de ações fictícias) ao invés de o fazer pela ação real e material.

A segunda abordagem potente para a prática realizada é a abordagem sociocultural, situada por Paulo Freire em sua obra, enfatizando aspectos sócio-políticos-culturais, com grande preocupação em relação à cultura popular. O ser humano está inserido em um contexto histórico e familiar, é sujeito da educação. A ação educativa promove o próprio indivíduo, como ser único dentro de uma sociedade/ambiente. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização e toda ação educativa, para que seja válida, deve necessariamente ser precedida tanto de uma reflexão sobre o sujeito como de

²⁴ BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

²⁵ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

uma análise do meio de vida desse sujeito concreto, a quem se quer instigar para que se eduque. Assim a escola torna-se um local onde é possível o desenvolvimento mútuo dos adultos e crianças, no processo de conscientização.

O terceiro ponto de convergência entre as formas de pensar o momento do encontro combinadas nesta ação é a abordagem humanista, com ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano, e no crescimento centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Na sua capacidade de atuar como parte integrada ao meio. Como disse anteriormente, não pretendemos transmitir conteúdo algum, e sim proporcionar um ambiente de convívio facilitador da aprendizagem e criar condições para que os alunos aprendam. O conteúdo é resultado das próprias experiências. Nós, sujeitos do ensino/aprendizagem, somos pessoas situadas em um contexto. Nós, adultos e crianças, professores e alunos não podemos nos contentar com modelos prontos e regras vazias. Precisamos nos reservar o direito de termos objetivos enquanto seres humanos, seja a autorrealização ou o uso pleno de nossas potencialidades e capacidades humanas.

Nesta concepção, o ser humano se apresenta, segundo Mizukami²⁶, como projeto permanente e “mau acabado”. Eu diria, que somos projetos “não acabados”. O mundo é algo produzido pelo indivíduo diante de si próprio. O contexto escolar, familiar, social, tem o papel fundamental de criar condições para a expressão do sujeito, cuja tarefa vital é o pleno desenvolvimento do seu potencial, ocupando papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. A ênfase é no sujeito, porém as condições necessárias para o desenvolvimento individual provêm do ambiente. O conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. Na experiência pessoal e subjetiva. Ao experienciar, o conhecimento é inerente à atividade humana.

Pensando nisso, durante o desenvolvimento da prática, tivemos em mente, como objetivo principal a criação de condições que facilitassem a aprendizagem de forma que fosse possível o desenvolvimento tanto intelectual, quanto emocional. Condições nas quais crianças e educadores pudessem exercer a iniciativa, de

²⁶ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

responsabilidade e autodeterminação e pudessem utilizar a aprendizagem em construção, no que lhe servisse como solução para os problemas cotidianos. Utilizando-se do conhecimento construído na própria existência. Como faço hoje ao escrever este TCC.

Os motivos de aprender precisam ser do próprio aluno, do próprio pesquisador, num processo de autodescoberta e autodeterminação. Neste sentido buscamos ao longo de nossa jornada pedagógica criar um espaço que respeitasse a criança e o adulto como eles são em sua individualidade, que oferecesse condições para que pudessem desenvolver-se em seu processo de construção da autonomia. Como princípio básico buscamos não interferir no crescimento das crianças, ou pressioná-las a serem formatadas e isso implica necessariamente em aceitar o outro, tal como compreender os sentimentos que ele possua.

Levando em consideração a abordagem humanista, o foco central esteve no desenvolvimento de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias únicas, num tipo específico de relacionamento interpessoal em relação ao meio escolar. A prática de ensino teve a qualidade do envolvimento pessoal. Cada educador desenvolveu seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da relação entre as concepções adotadas e de seu próprio conhecimento, comportamento, experiência. As possibilidades do processo de ensino dependem do caráter individual (do educador), e coletivo (da equipe de educadores) e como isso se relaciona com o caráter pessoal do aluno, e coletivo do grupo. Assumindo a função de facilitadoras no processo ensino/aprendizagem entramos em contato com problemas reais, que repercutiam diretamente na nossa existência, das crianças e dos educadores, como a rotina escolar padronizada e a falta de recursos humanos.

Ainda se utilizando da mesma abordagem, o sujeito é considerado inserido em seu contexto social. Adultos/educadores e crianças/alunos negando a existência de um transmissor e um receptor de informação. Eu aprendi, muito provavelmente, tanto quanto qualquer outro ser humano envolvido nesse processo. Cada um aprendeu algo a partir do que já tinha previamente construído como conhecimento. Em sala de aula cabe ao adulto criar as situações, que proporcionem as condições para que se estabeleça a reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo

moral e racional. E cabe à todos os envolvidos, por meio da interação balançar as estruturas a fim de adquirir novos conhecimentos

Sobre a relação professor-equipe-aluno buscamos a superação da relação opressor-oprimido através da horizontalidade, enquanto educadoras empenhadas na prática transformadora que procura desmistificar e questionar, junto às crianças, a situação de ensino-aprendizagem. Buscamos a autenticidade e a compreensão empática, a aceitação e confiança no aluno e no processo, conscientes de que não há técnica ou método específico para facilitar a aprendizagem, apostamos no que acreditávamos, na arte, no encontro e na experiência.

Cada educador colaborou com sua forma de facilitar a aprendizagem, amparado pelas escolhas conceituais elencadas pelo grupo, no que se refere ao que ocorria em sala de aula. Com ênfase na escuta, na aceitação das propostas trazidas por eles, na relação pedagógica e no clima favorável ao desenvolvimento, buscamos a liberdade em aprender a todos os envolvidos no processo. No próximo capítulo vou me ater mais especificamente em alguns pontos da forma como eu contribuí e nas atividades em que eu, licencianda em teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do sul, monitora da rede pública infantil de Porto Alegre propus e analisei durante o percurso.

O uso da noção de escrevivência como ferramenta metodológica, primeiro para criação e depois para análise, dos recursos e percursos pedagógicos a partir da posição de monitora de educação infantil, está relacionada à subversão da produção de conhecimento. Quando se fala em educação, a primeira coisa que se pensa é o (des)valor do professor, os professores municipais conquistaram muitas vitórias financeiras em relação a sua valorização como por exemplo carga horária de 4h, salário digno, aposentadoria especial, plano de carreira. E nós monitores da rede pública, que nas escolas infantis somos a grande maioria de profissionais, estivemos ao lado deles nesta luta. Por eles, por nós e pelas crianças, para que elas tivessem garantido pelo menos um professor em sua equipe de trabalho e para que nós tivéssemos pelo menos um profissional formado na área da educação infantil para nortear o nosso trabalho.

Os tempos mudaram, as monitoras especializaram-se, seja na experiência ou na academia. Sabemos que o desenvolvimento não está restrito ao tempo da professora em sala de aula, as monitoras são peça chave para o funcionamento de uma escola enquanto espaço pedagógico. E se existe uma lacuna enorme entre os salários, carga horária, aposentadoria, plano de carreira, se legalmente não somos considerados parte do processo de educação, na prática a história é outra. Na prática, uma escola infantil não funciona sem monitores motivados e empenhados com seu trabalho.

Mas se você, assim como eu, trabalha a 10 anos na prefeitura de porto alegre como monitora de educação infantil, ganha 1600 reais para estar ali, da mesma forma como sua colega professora, que acabou de se formar em pedagogia e passar no concurso, muitas vezes sem experiência nenhuma, e ela ganha 2.400 reais para trabalhar 2 horas a menos que você. Além disso, tudo que é atividade diferenciada proposta pela escola está reservada ao tempo de sala de aula da professora e você trabalha no turno inverso e precisa se contentar em manter as crianças vivas e estar, na hora certa, com eles organizados para determinada parte da rotina. Se você corre o risco de a qualquer momento, por algum motivo administrativo, ser interrompido em sua trajetória pedagógica com um grupo, como se ele não existisse. O que resta para motivar o trabalho?

Sobre nossa motivação, a mim, e ousei dizer, à Lú e à Teka restava a vivência, a convivência e a responsabilidade ética. Reconhecemos a responsabilidade coletiva em tornar o ambiente escolar um ambiente de acolhimento e desenvolvimento mútuo entre adultos e crianças. A partir da (co)vivência e do registro dos nossos encontros no cotidiano escolar, estávamos inclinadas à construir e analisar nossa prática pedagógica introduzindo caráter artístico e existencial à construção e análise da trajetória pedagógica percorrida no ano de 2019 e consequentemente à minha escrita neste TCC.

Capítulo III

Quando a atitude de viver
É uma extensão do coração
É muito mais que um prazer
É toda carga da emoção
Que era o encontro com o sonho
Que só pintava no horizonte
E, de repente, diz presente
Sorri e beija a nossa frente²⁷

²⁷ GONZAGUINHA. **Viver, amar, Valeu**. Intérprete: Zizi Possi. Rio de Janeiro: Velas, 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7f8nslxdMo>

As Contribuições da Teatralidade

Como vimos, o século XX colocou em xeque as certezas do mundo, das artes, do teatro e da educação. O que ainda era importante para a verdade até então definida e essencialmente normativa, ao final do século XIX, para a cena e para a sala de aula, foi questionado veementemente no século seguinte. Desta forma, as concepções segregadas e centradas no conteúdo externo, foram sendo desautorizadas por estudos pedagógicos, sociais e científicos. Ao mesmo passo que a cena se distanciou do texto e do lugar que ele (o texto) ocupava no centro da realização teatral, a aprendizagem se distanciou da transmissão de um determinado conteúdo, tirando-o (o conteúdo) do centro do processo de ensino-aprendizagem.

A emergência da teatralidade em outros espaços que não apenas o palco, se deu através da dissolução dos limites das distinções formais entre as práticas pedagógicas e teatrais. Limites estes que nos dispomos a explorar juntos em sala de aula. Três monitoras, uma profe, vinte crianças e suas respectivas famílias, o propósito era meu, mas o envolvimento foi de todos.

A teatralidade é uma propriedade que pertence, em sentido próprio e único, ao teatro, ou pode investir, paralelamente, o cotidiano? É uma qualidade (no sentido kantiano do termo) pré-existente ao objeto em que se aplica, a condição de emergência teatral? Ou seria antes a consequência de um determinado processo de teatralização dirigido ao real ou ao sujeito?²⁸

Quando conheci o livro *Além dos Limites Teoria e Prática do Teatro* de Josette Feral, em aula na cadeira de teorias e métodos da criação cênica, com o professor Henrique Saidel²⁹, minha cabeça borbulhou, eram tantas as possibilidades de trabalho e pesquisa a partir da teatralidade no meu cotidiano de trabalho na educação infantil que fiquei realmente maravilhada. Segundo Josette Feral a noção de teatralidade parece ter surgido na história ao mesmo tempo que a noção de literalidade, porém só se difundiu ativamente há cerca de alguns anos, e eu logo atribuí essa difusão à busca da construção do sentido, que entende um sujeito que

²⁸ FERAL, Josette. **Alem dos limites: teoria e pratica do teatro**. São paulo: Perspectiva, 2015. v. 319.

²⁹ Professor de teatro, performer, diretor de teatro e curador crítico.

age por motivação própria na construção do sentido e conseqüentemente do conhecimento.

A autora me fez pensar que a teatralidade não pertence, em sentido exclusivo, ao teatro. A teatralidade assim como a construção do conhecimento reside na relação do indivíduo com o objeto, ela por si só não existe no objeto sem a percepção do sujeito. A teatralidade, deste ponto de vista, é a capacidade de produzir sentido individual e coletivo de quem vivencia um encontro. E neste sentido torna-se imprescindível à sala de aula na educação infantil.

O encontro em sala de aula em seu aspecto espetacular, do ponto de vista pós-dramático, consciente no fato de que o ato teatral, assim como o encontro em sala de aula se configura enquanto acontecimento. Para Hans Thies-Lehmann “o teatro significa tempo de vida em comum que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente”.³⁰ Para mim o ensino/aprendizagem significa tempo de vida em comum que alunos e educadores passam juntos. No ar que respiram juntos daquele espaço em que educadores e crianças se encontram frente a frente.

Neste sentido, começamos a borrar as fronteiras entre a arte e a vida a partir da consciência da situação teatro/pedagógica, preenchendo as lacunas, desfazendo contradições e rachaduras dentro do sistema artístico e escolar. O teatro pós-dramático questiona o alcance do impacto da arte na vida, bem como o da vida na arte. E foi nesta direção que empenhamos nossos esforços.

A rotina escolar, assim como um espetáculo teatral, tem marcações precisas, objetivos a serem cumpridos e um tempo determinado de duração. Como num espetáculo existem regras pré existentes atreladas ao meio onde ela acontece e dependem de circunstâncias mais ou menos controláveis inerentes ao aqui e agora. Ao acontecimento, que não prevê retroceder no tempo para refazer o que já foi feito. Desta forma, como um espetáculo no momento em começa, a convivência em sala de aula é um acontecimento real, previamente planejado, mas dependente de circunstâncias.

³⁰ LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. Cosacnaif: São Paulo, 2011.

Em uma das nossas primeiras atividades após o período de adaptação e sondagem, na roda de conversas, mostrei às crianças como ponto de partida o material que escolhi para contar uma história, uma folha de jornal. A partir daí eu tinha 3 marcas pré-estabelecidas que eram a transformação da folha, primeiro em chapéu, depois em pipa e barco. Depois algo aconteceria e o barco seria rasgado virando uma camiseta. Minha ideia era trabalhar com a noção de transformação e o tema específico que eu queria explorar que era o choro, deles e das outras pessoas, o choro em si.

Criamos juntos uma história coletiva que tomou forma em construção de improviso, cenário e figurino, dando vida ao nosso segundo mês de encontro. Neste período eu fazia uma cadeira de teorias e métodos da encenação, com Chico Machado³¹, que me apresentou muitas possibilidades de experimentação para a sala de aula. Partindo da concepção da utilização do jornal, criamos cenários, figurinos, objetos e jogos.

Mais tarde, este trabalho gerou uma investigação pelos motivos pelos quais choramos e pela diferenciação do choro enquanto forma de expressão e ou negociação. Na história o menino chorava tanto que acabava ilhado por suas próprias lágrimas à partir desta história, investigamos os motivos pelos quais choramos, seus benefícios e sua diferenciação enquanto forma de expressão de sentimentos ou ferramenta de convencimento. Com finalidade em si, como maneira de se expressar, ou como meio para atingir seus objetivos.

Na construção da rotina pensamos em um planejamento flexível, que levasse em consideração o brincar dentro da realidade da escola pública, direcionado aos objetivos das crianças. Um planejamento que não só respeitasse e valorizasse as particularidades de cada um como promovesse, durante as nossas manhãs, um espaço de construção das noções básicas de convivência, consciência de grupo e rotina, exercitando a autonomia de ação e pensamento. Através de jogos e brincadeiras desenvolvemos habilidades criativas, críticas e reflexivas, complementando o trabalho realizado pela professora regente da turma,

³¹ João Carlos Machado é artista plástico bacharel em pintura e desenho, mestre e doutor em poéticas e visuais e é professor efetivo do departamento de artes dramáticas da UFRGS.

e proporcionando um desenvolvimento mais abrangente e desafiador a todas as pessoas envolvidas no processo.

Fazer viver o brincar quando nos tornamos “gente grande”, é uma forma de perpetuá-lo. Adultos que assim vivem -para brincar e fazer brincar- podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isso consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace - recordemos o étimo da palavra brincar- constitui- nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazemos viver, pelo brincar, novas formas de vida.³²

Buscamos “fazer viver o brincar”, fugimos de toda forma pré estabelecida e mergulhamos de corpo e alma no jogo. Prontas para aceitar propostas, dizer sim, experimentar novas formas de fazer, de pensar e de propor, de se adequar a individualidade de cada um. Independentemente de um diagnóstico de especificidade cognitiva ou intelectual. Temos especificidades de ordem intrínseca ao ser humano e precisamos ser justos em garantir o direito de cada um em existir de forma significativa no espaço e desenvolver o senso de justiça, individualidade e coletividade, desestimulando a construção do conceito de igualdade, no sentido de formatação da personalidade.

Gosto de pensar o acontecimento em sala de aula como um acontecimento parateatral. Situado entre o que entendemos como arte dramática e fato real. Um espetáculo único, preparado, e nunca repetido, uma adaptação para o ensino que se aproxima da experiência do “happening” visto pela primeira vez em outubro de 1959, na Reuben Gallery de Nova Iorque, com a mostra dos “Dezoito Happenings em seis partes”, de Allan Kaprow. O Happening surgiu no final dos anos 1950, utilizando linguagem híbrida e misturando elementos do teatro, artes visuais, música, entre outros, sem texto decorado, ou representação ficcional. Estimulava a participação ativa do espectador, em tempo real, sem determinação de um espaço específico, podendo ocorrer tanto em museus, galerias e instituições, quanto em ambiente

³²Ibidem, p. 25.

urbano e/ou público. Os registros da ação podem ocorrer por meio de fotografias e vídeos, mas o caráter da obra é efêmero, único para cada indivíduo e passageiro como a vivência.

Um acontecimento em que proponentes e viventes improvisam juntos, compram ideias, apostam na proposta um do outro, de forma que a determinado ponto, já não se identificam marcações ou condutores, e o jogo espontâneo se sobressai com alto nível de realidade significativa. O aluno em sala de aula, como o espectador no “*happening*”, torna-se co-autor da cena, do conjunto dramático, entretanto os participantes não interpretam, não fazem de conta, apenas agem, vivem seu dia-a-dia.

O adulto neste processo não pretende de forma alguma representar ou manipular a ação dos indivíduos no improviso do encontro. As regras se constituem diariamente através das circunstâncias ocasionais e a delimitação precisa entre o que foi planejado, idealizado (que faz parte do planejamento pedagógico) e o que constitui o presente pragmático torna-se quase indetectável quando improvisação espontânea toma conta do espaço preenchendo de sentido a construção do conhecimento.

Desde a recepção das crianças até a forma como as propostas eram apresentadas, Xbuscamos explorar toda a teatralidade que habitava nosso corpo e entorno de forma mais orgânica possível. Usar a teatralidade que nos habita não significa de forma alguma representar(no sentido de idealizar o real) ou enganar a criança, mas sim utilizar as possibilidades de interação com atenção, como se houvesse uma lupa sobre a relação interpessoal, aproveitando o diálogo, as pausas, as nuances de voz.

Há teatralidade na comunicação, na maneira como o educador se comunica com o grupo. Como performa em relação aos pais, aos colegas, na forma como ele intervém nas situações do cotidiano, na resolução do conflito. O conflito no convívio infantil, assim como na cena, é a oportunidade de ação do sujeito, de desenvolvimento, do exercício do debate, da elaboração do ponto de vista. É a possibilidade de experimentar da sua própria maneira emoções e sentimentos e transcrevê-los primeiramente em ações, para mais tarde organizá-los em palavras.

Há teatralidade na construção e utilização de um espaço propositivo, na iluminação, na disposição dos objetos que inspira a criação natural e orgânica. Na experimentação e construção do conhecimento no convívio com outro, não só para os alunos, como para os profissionais da educação, mas a teatralidade por si só não basta, ela é parte de um todo, é a resignificação de objetos, de acontecimentos.

Sempre que penso em Teatro Educação imergi um debate interno sobre os objetivos da proposta. Se devo encaminhar o trabalho pelo caráter primeiramente artístico, ou se em primeira instância estamos lidando com uma atividade de caráter formativo. Formativo na concepção de formar, fazer parte, no sentido de desenvolvimento. Nunca de formatação, jamais na intenção de formatar uma atitude ou comportamento normativo, nem de aquisição de determinado conceito ou conduta. Mas sim no sentido de construção de determinadas estruturas de aspecto cognitivo e afetivo de forma a subsidiar escolhas e decisões para a constituição do sujeito.

Elliot Einsner³³, apresenta estas duas características distintas, segundo ele opostas, do ensino da arte na escola, denominando-as como justificativas essencialistas ou contextualistas. A meu ponto de vista, estas duas características devem coexistir em qualquer proposta que pretenda fomentar o desenvolvimento.

Se a arte por si só tem uma contribuição única a experiência e a cultura humana, por outro lado, não podemos desconsiderar sua contribuição instrumental na construção de estruturas assimiladoras. Enquanto educadora me preocupo em equilibrar qualquer ação pedagógica de forma que a experiência da criança, não seja prejudicada em relação ao objetivo educacional do adulto.

Quando afunilo o pensamento em direção à educação infantil, essa discussão torna-se ainda mais inquietante. Na prática, assim como o caráter de cuidado é indissociável ao caráter educativo na ação pedagógica, me parecem ser indissociáveis as abordagens essencialistas e contextualistas da experimentação da arte na educação infantil.

³³EINSTER, Elliot. O que pode a educação aprender com as artes sobre a prática de educação. **Currículo sem Fronteiras**, Califórnia, p. 5-17, 3 maio de 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

Ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama*, no sentido amplo, e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado em uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda elevada, não sente tal diferenciação particularmente nos primeiros anos - cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega *drao* - "eu faço, eu luto". No *drama*, isto é no FAZER e LUTAR, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiência de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós à imponhamos.³⁴

O encontro em sala de aula deve ser um acontecimento livre e espontâneo, de desenvolvimento de habilidades e potencialidades. Os objetivos educacionais devem estar a serviço do aumento das capacidades de aprendizagem do sujeito, ou seja, da construção de novas estruturas e não a serviço de um fim conteudista. A finalidade é o próprio desenvolvimento, a própria vivência. Desta forma não podemos justificar a vivência da arte na escola simplesmente por sua abordagem contextualista, mas também não podemos deixar de perceber e aproveitar sua contribuição de caráter experimental e formativo.

A criança é um organismo em desenvolvimento de suas potencialidades a partir da relação com o meio, e portanto a arte com o objetivo da livre expressão criativa por si só, contém uma contribuição única ao desenvolvimento das estruturas emocionais, psicológicas e cognitivas que farão parte da constituição do sujeito na experiência, justificando a vivência. O que, no meu modo de pensar, não se opõem aos objetivos embasados nas consequências instrumentais da arte para o desenvolvimento.

Com isso quero dizer que não considero nenhuma abordagem absoluta, e sim complementar, ou seja, a exploração da arte no contexto educacional infantil é essencialista sim, mas é também contextualista e das duas formas se opõem, de todo o modo, à visão de um produto final, como a preparação de um espetáculo, por exemplo, que não seja construído por interesse e envolvimento do próprio grupo. No

³⁴ SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1958.

entanto é necessário atentar-se para não reduzir a proposta artística a objetivos meramente psicológicos ou cognitivos.

A educação institucional preocupa-se muitas vezes com o conteúdo em detrimento da forma. Deste modo justifica a proposta relacionada ao fazer artístico em um ou outro conteúdo que não é necessariamente criativo, correndo risco de se tornar mera execução. Seja porque o próprio educador não percebe o valor da arte por sua existência, ou pelo fato de que é preciso convencer a coordenação pedagógica da escola e o sistema de que a arte precisa estar integrada ao espaço escolar.

Segundo Brian Way³⁵: O Drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com o objetivo de dar uma ilusão de lógica(...)" A nós, enquanto experimentação pedagógica, interessa em primeiro lugar o Drama. Porém, no decorrer do segundo semestre as próprias crianças começaram a organizar apresentações entre elas, cantaram uma música de natal para o Papai Noel, no Shopping João Pessoa³⁶ e posteriormente apresentaram para os pais, na confraternização de encerramento anual.

O teatro é uma arte, e como tal, uma forma de conhecimento que deve ser valorizada em suas especificidades técnicas e teóricas. Em toda minha caminhada "prafrentex", levei muito tempo para perceber esta potencialidade intrínseca. Por muito tempo cometi o erro de pensar as técnicas de criação cênica como ferramentas, para atingir algum outro fim. Justifiquei à mim mesma, a experimentação artística simplesmente como meio, sem perceber que muito além de um meio ela é o fim. A finalidade da arte é uma só: a vivência da arte. Os objetivos da experimentação artística é que são muitos.

Pensando nisso, fizemos questão de explicar às crianças sobre a minha redução de carga horária. Toda a quarta feira pela manhã eu tinha liberação para estudos, ou seja, eu deixava de ir para a escola, para poder frequentar cadeiras do

³⁵WAY, Brian. **Development through Drama**, Londres: Longmans, 1967.

³⁶ Primeiro shopping center inaugurado em Porto Alegre, se localiza na avenida João Pessoa

currículo de licenciatura em teatro na UFRGS. Conteí às crianças que eu também frequentava uma escola, onde eu aprendia jogos e técnicas específicas do teatro.

Falamos um pouco sobre nossas experiências teatrais enquanto espectadores, quem já foi, quem não foi, quem já viu, na escola, na tv, de fantoche, de pessoas, de sombras e todos aqueles questionamentos básicos de sondagem. As crianças ficaram muito curiosas, perguntaram se eu estava aprendendo a ser chapeuzinho? Se um dia eu seria lobo ou madrasta?

Em seguida continuei explicando que eu continuaria sendo eu, e continuaria sendo prof. Expliquei que na faculdade eu aprendia como aqueles espetáculos poderiam ser feitos, se a gente quisesse fazer, por exemplo. Continuei comentando que fazer teatro não é apenas ensaiar a peça, que muitas vezes é necessário aprender jogos antes, e jogar com os colegas.

Eles ficaram muito entusiasmados, falei que eu tinha aprendido técnicas de luz, som e cenário e muitos jogos, então combinamos que experimentaríamos jogos e técnicas que eu aprendesse na faculdade, juntos em sala de aula, conscientizando-os da existência do teatro como forma de conhecimento com finalidade na arte.

Sendo assim, toda a prática de ensino foi norteadada por improvisações e experimentações a partir de propostas simples, onde todos eram ao mesmo tempo proponentes e espectadores, propostas de improviso pensadas de acordo com o nível de atenção e concentração dos grupos envolvidos, e disparadas por técnicas de luz e som. Mas a quinta-feira era o dia mais esperado.

Toda quinta feira, depois de ter estado ausente no dia anterior, eles já sabiam, já esperavam. Eu propunha atividades de experimentação e vivência de exercícios e técnicas de criação cênica adaptadas, onde ficassem mais explícitas a relação com o fazer teatral enquanto espetáculo. Ao longo do ano estes momentos foram tomando corpo e chegamos a criar encenações para algumas músicas, ensaiar e analisar o processo em grupo. Divididos em pequenos grupos, as crianças se organizavam entre atores e plateia e depois do ensaio aberto, conversávamos sobre o que havíamos observado.

Em outubro, Luciane foi chamada para assumir o cargo de professora na rede pública municipal, já que havia passado no concurso que mencionei no início da escrita, foi aí que conquistamos nossa terceira vitória: Os pais organizaram-se e solicitaram por meio de abaixo assinado e muitos e-mails que a professora Luciane fosse integrada ao quadro de professores da escola EMEI Tio Barnabé, assumindo a turma como professora regente até o final do ano. E assim culminamos nossa jornada em um lindo encontro onde expusemos fotos e vídeos da nossa caminhada e as crianças apresentaram uma música de natal para os pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na vida, na arte ou na educação tudo acontece em simultaneidade, e precisamos manter o olhar atento para perceber as nuances dos acontecimentos que se transformarão em estruturas lógicas capazes de construir caminhos diferentes.

Este TCC com certeza não dá conta de compartilhar nosso aprendizado, é apenas parte da análise, um recorte meu sobre a nossa jornada de experimentação e aprendizagem sobre o teatro-educação na educação infantil. O início da escrita de uma pesquisa iniciada há muito tempo e ainda muito longe de acabar. Uma pesquisa que na verdade não tem a menor presunção de um dia se dar por acabada.

Como sinalizei mais a cima , o ensino institucional como um todo vem sendo revolucionado ao longo da história, determinado a rever o sistema didático pré estabelecido e o conjunto de princípios regentes na forma tradicional de ensino.

Como principal contribuição do trabalho desenvolvido, aponto a construção da noção de tempo, acontecimento e desenvolvimento através do tempo, por parte das crianças. Para que elas próprias pudessem se observar no mundo como seres em construção, em desenvolvimento. Percorremos suas histórias na escola a fim de delinear sua trajetória individual e coletiva e identificar o crescimento e desenvolvimento do grupo.

As noções temporais de passagem de tempo, início meio e fim, causa e consequência e sequência de acontecimentos que deram subsídios para a construção da rotina foram exploradas a partir da vivência das próprias crianças em sala de aula, neste ano e em sua pequena trajetória anterior. Uma investigação que parte do indivíduo para o meio e conseqüentemente para arte.

Não imagino quantas outras verdades ainda serão construídas a partir daqui, mas posso dizer que hoje a minha verdade é que a partir da (co)vivência teatro-educação, somos capazes de improvisar diferentes situações e aproveitar o tempo destinado a troca de forma significativa, inventando diferentes possibilidades de ser e estar em determinado espaço e (re)construindo na experiência formas e regras de convívio, que serão a base para toda convivência democrática. A arte teatral não necessita de argumentos que justifiquem sua presença no currículo escolar, mas ainda assim, eles continuarão existindo.

Para finalizar esta etapa, cito uma expressão simples de Gilles Deleuze, em seu texto de *Abecedário*³⁷, que me emociona ao dizer: criar é resistir. Foi nesta perspectiva que ressignificamos nossa rotina e escrevemos esta prática educacional. Resistir, criar, recriar e resistir, este é o nosso trabalho enquanto educadores e é nesta luta que eu seguirei criando e recriando novos caminhos e possibilidades de diálogo, de convivência, de experimentação e vivência.

³⁷ DELEUZE , G., Parnet, C. **Abecedário** de Gilles Deleuze. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003

BELCHIOR, ANTONIO CARLOS. **Como Nossos Pais**. Compositor: Belchior. Intérprete: belchior. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. CD ROM

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013. 45p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 09 abr 2021

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995

EINSTER, Elliot. **O que pode a educação aprender com as artes sobre a prática de educação**. Currículo sem Fronteiras, Califórnia, p. 5-17, 3 maio de 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FERAL, Josette. **Alem dos limites: teoria e pratica do teatro**. São paulo: Perspectiva, 2015. v. 319.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar**. In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59

FREDERIC AMIEL, Henri. **Diário íntimo**. 1. ed. Tradução, SANTOS, Mário Ferreira, São paulo: é realizações, 2013.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Bom Dia**. Intérprete: Zizi Possi Rio de Janeiro: Velas, 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJKZD9MUb9Q>. Acesso em 5 fev 2021

GONZAGUINHA. **Viver, amar, Valeu.** Intérprete: Zizi Possi Rio de Janeiro: Velas , 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7f8nslxdMo>

GRIGNANI, Gianluca. Quem de nós dois. Compositor: Gianluca Grignani. Intérprete: Ana Carolina. Rio de janeiro: Bmg brasil, 2001. CD ROM

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático.** Cosacnaif: São Paulo, 2011

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1958.

WAY, Brian. **Development through Drama,** Londres: Longmans, 1967.