

A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA

Jeórgia de Fátima Rodrigues²¹
Janaina Bacelo Figueiredo²²
Faculdade Padre João Bagozzi

RESUMO

Este trabalho trata da linguagem cênica na pequena infância, do ensino do teatro dentro das escolas e do professor que trabalha com esta disciplina. Tomando como base teórica Peter Slade(1978), Beatriz Cabral(2010), Heloise Vidor(2010), Vygotsky(1988 e 1991), Eulália Bassedas (1999), entre outros. A elaboração deste projeto refere-se ao levantamento do perfil do profissional que trabalha com a linguagem teatral nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) de Curitiba, assim como a experimentação das possibilidades do professor/personagem em sala de aula. Por fim, relata uma experiência do professor/personagem em um CMEI com crianças em idades entre 09 meses a completar 2 anos.

Palavras-chave: teatro; criança; professor/personagem.

A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA

A educação é um processo de formação humana, ela ocorre por duas vias: por meios formais de ensino, ou seja, a escola, e também pelos meios não formais identificados como espaços de aprendizagens oportunizados pela sociedade civil como: igrejas, associações, entre outros.

Em nosso país a principal fonte de organização do modelo de ensino formal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. 9.394/96, sendo um documento norteador ele serve como referência aos estados e municípios na formulação de suas próprias diretrizes.

O Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação define “I – A educação básica, formada pela educação infantil, ensino Fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (2008. p.18). Como o foco deste estudo é a modalidade de educação infantil seguiremos pela sua definição legal. Nos Artigos 29 e 30 é definida a etapa de atendimento as crianças que completam seis anos de idade como atendimento em creches. (BRASIL, 2008).

No Município de Curitiba – PR os Centros Municipais de Educação Infantil são os espaços voltados para o ensino da educação básica na primeira infância, com atendimento as crianças em idade de 4 meses a 5 anos, atualmente são 176 unidades. (CURITIBA, 2011).

²¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: jeorgiacomjota@hotmail.com.

²² Graduada em Letras pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e Mestre em Letras, com área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: janaina@faculdadebagozzi.edu.br

O trabalho com as linguagens artísticas dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Curitiba é realizado por profissionais com formação mínima estabelecida, conforme Lei Ordinária de Curitiba-PR, nº 12083 de 19/12/2006 que possuam formação mínima em nível Médio na modalidade Magistério, graduação em nível Superior em Pedagogia com habilitação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais, Normal Superior. Ou formação em curso de licenciatura acrescida com a titulação da modalidade de magistério.

Embora já existam avanços em termos legais para a exigência de formação mínima do profissional que atua na área de educação infantil, o trabalho com as artes, especificamente com o teatro parte da ótica de um pedagogo, ou seja, a criança é compreendida dentro de uma perspectiva de um ser que está em desenvolvimento com necessidades próprias nas suas diferentes fases.

A formação curricular do curso de Pedagogia é abrangente e generalista, o aluno estuda as teorias e as metodologias nas diferentes áreas do conhecimento. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encontra-se o seguinte trecho:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

No caso do ensino da Arte a aproximação do aluno acadêmico com as áreas artísticas ocorre a partir de um estudo entre a teoria e a prática, porém em um tempo curto. Geralmente, na matriz curricular do curso de Pedagogia a disciplina de artes é ofertada em um único semestre, englobando as quatro linguagens artísticas, ou seja, linguagens visuais, musicais, cênicas e a dança são articuladas em seus aspectos mais abrangentes, fato que acaba por configurar a arte como uma linguagem única, desconsiderando suas especificidades.

A trajetória do trabalho com a linguagem dramática dentro de sala de aula foi de superar barreiras, fugindo da aplicação do teatro como mero entretenimento e aplicação extracurricular, ou de suporte para o ensino de outras disciplinas. Assim, o trabalho dos arte-educadores foi árduo, no intuito de inserir concretamente as artes cênicas dentro do currículo escolar e para se reconhecer a linguagem teatral como área do conhecimento. Para Japiassu (2001) as conquistas da linguagem teatral em nosso país foram significativas após a segunda metade do século XX, especialmente

quando o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de uso exclusivamente instrumental, isto é, como “*ferramenta*”, “*instrumento*” ou “*método*” para o ensino de conteúdos extra teatrais”. (JAPIASSU, 2001. p.22).

Para tornar o ensino do teatro dentro das escolas como possuidor de características próprias, foi necessária uma reformulação do currículo dos cursos de artes, superando a característica de polivalência, ou seja, na não formação de um profissional habilitado nas quatro linguagens artísticas, mas especialista em uma linguagem específica. Pois, a modificação de um currículo é resultado do trabalho dos pesquisadores da educação em relação aos novos paradigmas da contemporaneidade. (SANTANA, 2000).

Contudo, todas as conquistas sobre o ensino do teatro têm aplicação real e prática por ser obrigatória, especialmente na educação básica a partir do ensino fundamental com a exigência de profissionais capacitados “o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.” (MEC, 1997. p.51).

Na educação infantil os avanços ainda “engatinham”, se por um lado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não aponta sequer a linguagem teatral como eixo de trabalho orientado na construção do conhecimento de mundo da criança (1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2008) indicam objetivos de aprendizagens para o trabalho com a criança inserida na educação infantil. Entretanto, é válido ressaltar que profissionais que atuam nesta área necessitam de uma formação acadêmica competente que oportunize metodologias para o trabalho com a linguagem teatral desde a tenra infância.

O professor da educação infantil, e também dos outros níveis de ensino necessita de um olhar pesquisador, consciente do seu papel na educação e da necessidade de uma formação profissional constante, através da pesquisa é possível “a descoberta de fatos novos ou de aspectos

não enfatizados, que imprimam solidez para a sua ação pedagógica ou lhe estendam a aplicabilidade”. (FERRACINE, 1990, p.73).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a formação do profissional de Educação Infantil acontece em cursos com carga horária e certificação específica e nos momentos em que participa de formação continuada em serviço no CMEI, ou seja, durante o tempo de permanência e nas reuniões pedagógicas, quando tem a possibilidade de estudar, repensar sua prática à luz de referenciais teóricos e planejar o trabalho com sua equipe. (CURITIBA, 2009. p. 65).

Embora os documentos norteadores do município indicassem teoricamente o uso de tal linguagem no exercício do cotidiano dos profissionais, a ausência de uma formação específica é um limitador nas aplicações de atividades teatrais planejadas dentro das unidades.

A escolha por desenvolver um trabalho utilizando a linguagem cênica com crianças do primeiro ciclo (0 a 3 anos) na educação infantil justifica-se, primeiramente, por compreender que a criança nesta fase está em constante desenvolvimento e o adulto, dentro de uma perspectiva educativa, tem por dever possibilitar um ambiente rico em estímulos.

O desenvolvimento da espécie humana é, portanto o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cuidam. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e social que envolve as crianças desde o seu nascimento. (BASSEDAS, 1999, p.23)

É válido ressaltar que, através da mediação do profissional que atua no espaço educativo, o trabalho com as diferentes linguagens tornam-se acessíveis ao educando.

A referência do educador/professor no processo de conhecimento e de uso das linguagens artísticas pela criança é determinante, pois, se as intervenções que realizar forem desafiadoras, ela aprenderá a se expressar por essas linguagens, conhecendo diversas leituras de mundo. (CURITIBA. 2008, p. 89)

Assim, a instituição de ensino onde a criança está inserida torna-se um local propício para práticas de ensino planejadas intencionalmente por um profissional, visando desta forma a promoção de experiências significativas.

A opção em se trabalhar a linguagem teatral semanalmente com crianças leva em consideração as múltiplas especificidades da educação infantil de maneira intencional, conforme Eriulda Dias Roman ao afirmar que “a preocupação constante com o processo de crescimento do educador-educando, suprimindo o ato mecânico do aprender memorizado e estagnado, é que faz refletir, investigar e repensar a sistematizar o planejamento.” (2001. p.276). A reflexão e a prática

do planejar na educação infantil chama a atenção sobre a importância de esta etapa escolar necessita ser pensada tanto quanto as posteriores.

A aluna conheceu os estudos feitos por Heloíse Baurich Vidor (2010) sobre uso do drama e do professor personagem como instrumento de ensino.

Com uma estrutura bem definida, o drama compreende uma série de procedimentos que visam a construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento.” (VIDOR, 2010. p.29).

As possibilidades em tornar o professor um personagem dentro do espaço educativo, através de estratégias metodológicas enriquecedoras ao repertório cênico dos alunos e também na possibilidade de oferecer novos canais comunicativos/expressivos aos mesmos, serviram como um elemento desafiador e que foi aceito e conseqüentemente desenvolvido dentro de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba.

PROFESSOR-PERSONAGEM: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada ocorreu no ano de 2010, na turma de Berçário II com crianças com a faixa etária de 09 meses a completar 2 anos. A turma composta por 18 crianças recebeu o atendimento diário e integral de três educadoras no Centro Municipal de Educação Infantil Conjunto Piquiri na cidade de Curitiba-Paraná.

A escolha por desenvolver um trabalho utilizando a linguagem cênica com crianças do primeiro ciclo (0 a 3 anos) na educação infantil, justifica-se primeiramente, por compreender que a criança nesta fase está em constante desenvolvimento e o adulto, dentro de uma perspectiva educativa, tem por dever possibilitar um ambiente rico em estímulos.

O desenvolvimento da espécie humana é, portanto o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cuidam. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e social que envolve as crianças desde o seu nascimento. (BASSEDAS, 1999, p.23)

É importante ressaltar que, através da mediação do profissional que atua no espaço educativo, o trabalho com as diferentes linguagens tornam-se acessíveis ao educando.

A referência do educador/professor no processo de conhecimento e de uso das linguagens artísticas pela criança é determinante, pois, se as intervenções que realizar forem desafiadoras, ela aprenderá a se expressar por essas linguagens, conhecendo diversas leituras de mundo. (CURITIBA. 2008, p. 89).

Ela foi realizada durante o ano de 2010, através de encontros semanais em que a prática do professor/personagem esteve presente no cotidiano de uma turma do Berçário II, os relatos a seguir são registros de algumas das atividades desenvolvidas em sala.

Ao observar as crianças brincando e interagindo uma com as outras dentro do espaço educativo a graduanda elaborou alguns questionamentos para si mesma procurando um sentido para as práticas teatrais com esta faixa etária. Seria possível a formação do espectador desde a tenra infância?

Segundo Flávio Desgranges (2003) a promoção de experiências é um dos fatores de grande importância na formação do espectador.

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação [...]. (2003, p.30).

Possibilitar experiências em sala é permitir novos olhares sobre algo, o mesmo ocorre com a prática teatral, os signos do teatro podem ser acessíveis as crianças quando o profissional da educação está disposto a mediar este processo, é neste espaço intermediário que o professor tem abertura para possibilitar experiências hoje que terão repercussões futuras. Vygotsky denomina este espaço como:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995. p.60).

O professor/personagem encontra aqui uma justificativa para inserir-se no espaço infantil utilizando da ludicidade exigida pela sua turma, considerando que a sala de aula como um espaço mediador. Este espaço mediado por signos expõe ao aluno novas possibilidades como o exemplo citado por Meier (2007).

Se um bebê nasce num mundo simbólico, em que os significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu meio ambiente e a si próprios, é na interação com os outros membros de sua cultura e com os meios de comunicação que ele, posteriormente, pode escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação. (MEIER, 2007. p.59).

O professor-personagem refere-se a um método de ensino originado na Inglaterra que propõe ao professor atuar frente à turma tendo objetivos educativos já definidos e voltados para o processo de ensino do drama.

Dentre as características principais do drama estão: contexto e circunstância de ficção que tenham alguma ressonância com a realidade dos participantes, processo envolvido através de episódios guiados por um pré-texto que configure a narrativa, mediação de um professor-personagem [*teacher in role*], que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006 apud VIDOR, 2010. p.30).

Tendo em vistas tais necessidades, o professor assume o papel de personagem deixando-se ser outro, conscientemente, na busca de alcançar os seus objetivos pedagógicos.

Neste sentido, a elaboração da estratégia do *teacher in role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo de drama e está totalmente conectado com o fluxo de informações que emergem durante o processo, e com a comunicação das informações entre professor-aluno e aluno-professor. O *teacher in role* é, essencialmente, um facilitador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma. (VIDOR, 2010, p.37)

Este trabalho não teve seu início e fim apenas nos momentos em que o professor/personagem esteve em sala, a necessidade em criar um ambiente próprio para o acesso do personagem escolhido se fez presente, a criação de um repertório com elementos que remetessem ao visitante foi feita por meio da apreciação de imagens fotográficas, áudio, filmagens curtas retiradas da internet, manipulação de adereços cênicos como: figurino, maquiagem e também com elementos de iluminação como o uso de sombras, explorando também o seu corpo, onde Peter Slade define que o “Jogo Pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas [...]” (SLADE, 1978. p.19). Após as atividades as crianças assistiam as filmagens realizadas, este procedimento visava o fortalecimento da identidade das mesmas contribuindo com sua formação expectadora, para Rosseto (2008) os professores “[...] podem-se utilizar exibições de trechos de registros em vídeo das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos geralmente demonstram muito interesse em se descobrir por meio das imagens apresentadas”. (2008, p.78).

As crianças desta faixa etária estão adquirindo gradativamente o próprio domínio corporal, o adulto por sua vez, possuidor desta habilidade, pode promover em si tal experiência, distanciando-se da ideia de que as crianças tenham que imitá-lo, mas compreendendo que elas necessitam de um espaço aberto para a experiência com o seu corpo e o do outro. “[...] o professor renuncia à centralização, à onisciência, e ao controle onipotente, e reconhece o aluno

ativo nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; sua espontaneidade e criatividade são constantemente estimuladas”’. (LOMBARDI, 2005.p.53).

Os relatos descritos foram escolhidos com o objetivo de ilustrar o trabalho da estudante tomando como referência a prática do professor em sala de aula com crianças inseridas na educação infantil, as atividades aqui ocorreram entre os meses de maio à setembro do ano de 2010, no entanto, o desenvolvimento integral deste trabalho aconteceu nos meses de fevereiro à dezembro do mesmo ano.

Na primeira caracterização, a estudante e também educadora, optou em personificar-se em um cachorro, a escolha deste personagem se baseou no fato deste animal chamar a atenção das crianças durante a apreciação de materiais, alguns alunos referiram-se como: “au, au” outros já o chamavam de cachorro. As crianças desta idade não apresentavam um vocabulário oral extenso, contudo já elaboravam um entendimento de diversas situações:

O que a criança compreende, de início, é certamente muito ligado à situação, ao desenvolvimento concreto de uma forma familiar. O caráter particular da linguagem que o adulto dirige à criança lhe fornece índices que lhe permitem progressivamente descobrir-se no discurso de outrem [...] (AIMARD,1986. P.42).

O encontro durou cerca de 20 minutos e 14 crianças estavam presentes, por de trás do portão da sala o cachorro latiu por um instante, G.V.F.Pi (1 ano e 8 meses) esboçou um choro e se aconchegou no colo da educadora, as crianças estavam sentadas sobre um grande tapete em emborrachado e o cão entrou no espaço cheirando o chão e também as próprias crianças, aos poucos elas foram se aproximando do visitante um pouco inseguras em tocá-lo, K.T.S.A (1 ano e 7 meses) se interessou por um pequeno tambor que o animal segurava, percebendo isso o cachorro chacoalhou o instrumento emitindo um som e o vínculo entre personagem e criança foi efetivado e o menino fez carícias no cão. Y.V.S.P (1 ano e 5 meses), por sua vez, rodeou o personagem por diversas vezes e ao aproximar-se sorriu saindo rapidamente começando uma brincadeira de pega-pega, o cachorro se escondeu por de trás de uma cortina e as crianças se aproximaram em uma procura.

A atividade desenrolou-se tranquilamente e o fato do personagem escolhido estar disposto na altura dos alunos facilitou em uma comunicação visual mais próxima das crianças, elas responderam com toques acariciando ou aparentemente brigando com o cão.

A segunda experiência foi focada na exploração de tecidos coloridos. A estudante utilizou um figurino todo preto e maquiagem branca em todo o rosto. As crianças estavam presentes

durante da pintura, A.L.O.P (1 ano e 7 meses) observou atentamente este momento, porém, não quis se aproximar. Na sala as crianças demonstraram insegurança no primeiro encontro, algumas reagiram com choro, a personagem ajoelhou-se na sala e com uma pequena caixa de madeira fez sons ao batê-la na parede, aos poucos a turma foi se acalmando. Do interior da caixa surgiu um grande tecido lilás e G. se aproximou tentando assopra-lo. Ao surgir o tecido amarelo G.V.F.P (1 ano e 10 meses) pegou o primeiro pano e cobriu sua própria cabeça e saiu pela sala. Y.V.S.P (1 ano e 7 meses).ficou interessado por uma caixa de sapato em que a personagem dava pequenas batidas e também partilhou da mesma ação, de dentro desta caixa surgiram mais dois tecidos um preto e outro branco com os quais a personagem se cobriu e movimentou-se pelo espaço. Ao final todos os tecidos foram amarrados formando uma grande corrente colorida onde as crianças interagiram oras cobrindo o próprio corpo e também puxando os tecidos para si.

Esta atividade ocorreu no mês de setembro e estavam presentes em sala 15 crianças, a caracterização planejada foi de gato, a vestimenta da personagem foi feita com uma roupa toda preta, uma touca peluciada e a cauda feita com o mesmo tecido da touca. Ao entrar na sala simulando o caminhar de um gato a estudante foi acompanhada por Y.V.S.P (1 ano e 9 meses) que também estava engatinhando, instantes depois L.S.O (2 anos completos) começou a participar da ação, neste momento grande parte da turma estava sentada próximo a educadora da turma. G.V.F.P (2 anos completos) pegou uma bola de plástico e jogou-a para o gato que entrou na brincadeira. Nesta altura da atividade as crianças estavam mais soltas e caminhavam pela sala interagindo com o personagem, Y.V.S.P (1 ano e 9 meses) , L.V.L.S (1 ano e 10 meses), C.G.P (1 ano e 9 meses) e L.S.O (2 anos completos) participaram de uma brincadeira de perseguição com o gato. Um dos pontos marcantes nesta prática foi o fato das crianças traçarem corporalmente um dialogo com o personagem, buscando formas corporais semelhantes a do animal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O repensar sobre o ensino em nosso país se faz presente e todas as etapas do ensino vem sendo revistas pelos órgãos que normatizam a educação formal brasileira e que tal ensino da Arte clama urgentemente em ser vista “[...] como disciplina independente a desenvolver valores específicos [...]” (SANTOS, 2004. p.31). A educação infantil chama atenção pela necessidade da busca pela qualidade, sendo identificada como um espaço de promoção de saberes, em que o educar e o cuidar são indissociáveis e tem uma importância significativa na formação dos sujeitos.

O ensino da Arte dentro do espaço escolar vem caminhando para a superação de estigmas que ligam o fazer artístico dentro da escola aos momentos de simples entretenimento, muitas conquistas são visíveis nas escolas, uma vez que a Arte já se consolidou como área do conhecimento humano. Ela tem ela tem espaço em todos os níveis," a arte na educação infantil tem um importante papel no processo de construção do conhecimento, pois possibilita que a criança desenvolva a experimentação com os sentidos, a percepção, a sensibilidade, os sentimentos e a imaginação criadora". (CURITIBA, 2009.p.49).

O trabalho com o teatro nas escolas também vem conquistando espaço na medida em que as crescentes discussões apontam para a importância do processo e não simplesmente do produto final.

É fundamental que a discussão sobre a temática do Teatro-Educação não se limite apenas aos profissionais do ensino da Arte e tão menos aos profissionais da Pedagogia, é preciso uma junção de ideias, pensando o aluno em sua totalidade e contribuindo, desta forma para que sua formação cidadã seja atuante, questionadora e participativa.

Questionamentos sobre o perfil do profissional que atua na educação básica, mais especificamente na educação infantil são pertinentes, pois a habilitação para o exercício docente revelam lacunas nos currículos dos cursos de Pedagogia e na Licenciatura em Teatro, no caso do estado do Paraná o profissional pedagogo tem seu exercício profissional na educação infantil e anos iniciais, já o profissional com habilitação em artes atende nos anos finais. Esta dicotomia presente em ambos os cursos limita a formação de um professor que transite nestas duas etapas, salvo aqueles que complementam sua formação inicial. Tal carência identificada nos cursos de graduação tenta ser suprida pelos municípios por meio dos cursos de formação continuada destinado aos profissionais da educação, permitindo assim, um breve acesso ao conhecimento da área. Esta ação é válida se pensarmos no atendimento das necessidades emergenciais do ensino. No entanto, é preciso cuidado para que não se torne uma necessidade permanente.

Não se pode acreditar que esses programas possam, por si mesmos, solucionar definitivamente a problemática relativa aos processos (in)formativos dos profissionais da educação no país. Sua eficácia só se daria paralelamente a todo um conjunto organizado de ações tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira [como a Reforma Universitária, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o aperfeiçoamento democrático da administração escolar, a remuneração digna dos trabalhadores da educação, a melhoria das condições físicas e materiais para o desenvolvimento do trabalho docente etc.].(JAPIASSU, 2004. p.78).

Além das discussões pertinentes sobre o profissional da educação que atua com o ensino das artes e a importância do seu trabalho na educação infantil, torna-se necessário pensar sobre o

papel professor da educação infantil cuja formação é pedagógica, articulando as contribuições destas duas áreas em busca de uma formação que considere as especificidades do seu aluno.

As possibilidades de um trabalho intencional para as crianças inseridas no primeiro ciclo da educação infantil expostas neste trabalho demonstram um caminho possível para uma educação dialógica, transportando tanto o aluno quanto ao professor a um campo de novas aprendizagens e promoção de experiências mútuas. Trilhando, desta forma, a construção de um saber compartilhado.

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **A linguagem da Criança** ; trad. [de] Francisco Vidal. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

BASSEDAS. Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil** ; tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre : Artmed,1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Informações Educacionais**. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoeseducacionais/arquivos/48.pdf>. Acessado em: 20/09/2011.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006. V.2 Educação Infantil.

CURITIBA. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. 2009.

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

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica** – São Paulo : Scipione, 2007. – (Percurso).

FERRACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social** – São Paulo : EPU, 1990.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização**. ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83.

Lei Ordinária de Curitiba-PR, nº 12083 de 19/12/2006 Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/topsearch.pl> Acessado em: 11/04/2011.

LDB nº 9.394/96: leis e decretos federais. Edição atualizada até março de 2008. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

LOMBARDI. Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo e brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** Mestrado FEUSP. São Paulo, 2005.

MEIER. Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba : Edição do autor, 2007.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento de um Processo Sócio-Histórico.** 3ª ed. – São Paulo : Editora Scipione, 1995.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acessado em 24/06/2011.

ROMAN, Eurida Dias e STEYER, Vivian Edite (orgs). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** – Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

ROSSETO, Robson. **O Espectador e a relação do ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo.** R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008.

SANTANA, Arao Paranagua. **Teatro e formação de professores.** São Luis, MA: EDUFMA, 2000. 234 p., il.

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

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** ; (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramovich). – São Paulo: Summus, 1978.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte; v.13)