

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS (SC): contornos históricos e possibilidades de atuação

THE DEVELOPMENT OF THEATRICAL LANGUAGE IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FLORIANÓPOLIS (SC): historical contours and possibilities for action

Diego de Medeiros Pereira

diego.pereira@udesc.br

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo:

Este artigo tematiza as possibilidades de exploração da linguagem teatral na Educação Infantil a partir de uma reflexão acerca dos documentos curriculares da rede municipal de Educação de Florianópolis (SC). O intuito é discutir os pressupostos teóricos que guiaram a estruturação do diálogo com o Teatro nesse território de ensino, bem como apontar as bases que levaram à constituição do atual currículo da rede, no qual elementos que compõem a linguagem teatral, bem como abordagens possíveis para a instauração de processos pedagógico-teatrais com as crianças, são apresentados. Evidencia-se, no atual documento, um diálogo com a Sociologia da Infância, a partir de uma concepção que defende as crianças como sujeitas com direito de participar da construção de seus saberes e experiências artísticas.

Palavras-chave: Linguagem Teatral, Educação Infantil, Infâncias, Pedagogia do Teatro.

Abstract:

This article discusses the possibilities of exploring theatrical language in Early Childhood Education based on a reflection on the curricular documents of the municipal education network of Florianópolis (SC). The aim is to discuss the theoretical assumptions that guided the structuring of the dialogue with Theater in this teaching territory, as well as to point out the bases that led to the formation of the network's current curriculum, in which are presented elements that make up theatrical language, as well as possible approaches for establishing pedagogical-theatrical processes with children. In the current document, a dialogue with the Sociology of Childhood is evident, based on a conception that defends children as subjects with the right to participate in the construction of their knowledge and artistic experiences.

Keywords: Theatrical Language, Early Childhood Education, Childhood, Theater Pedagogy.

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre o percurso da Linguagem Teatral nos documentos curriculares da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (SC), apontando os momentos em que ela esteve presente/ausente, os pressupostos teóricos que embasaram as diferentes propostas e os consequentes contornos metodológicos. Parte do material apresentado tem origem na minha tese de doutorado em Teatro intitulada *Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*, defendida em 2015, e outra, busca atualizar as discussões e reflexões sobre o tema na referida rede.

Sigo, neste texto, uma sequência cronológica, pautando os modos como esse segmento de ensino se relacionou (e relaciona) com as crianças e com o ensino-aprendizagem do Teatro. A minha experiência, como formador de professoras(es) e consultor na escrita do atual documento da rede, colabora com o lançamento de um olhar analítico para as atuais defesas do campo da Pedagogia do Teatro acerca das práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças.

Da Educação Compensatória às Data Comemorativas

A Educação Infantil pública, em Florianópolis (SC), teve início no ano de 1976 com a criação do *Programa de Educação Pré-Escolar*, pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), que objetivava a implantação de unidades piloto de atendimento para as populações com baixa renda na cidade.

Ostetto (2000) retrata que duas são as peculiaridades dessa rede desde sua origem: à vinculação das creches e pré-escolas à Secretaria de Educação e não a de Assistência Social (como ocorria em muitas regiões do país) e a contratação de professoras formadas para atuar nessa modalidade (formação essa que, em algumas redes de ensino, ainda não é levada em conta, seja pela ausência de profissionais habilitadas ou pela desvalorização que o segmento sofre).

O projeto inicial da Secretaria tinha, entre seus objetivos,

[...] favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida [...]; preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária [...] (SESAS, 1976, p. 03).

Percebo, desde o início, uma preocupação com as dimensões do respeito ao tempo das crianças e a ampliação de seus saberes a partir de vivências, ainda que um olhar **compensatório**, de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, reparando as lacunas advindas da família. Há um olhar **desenvolvimentista**, que compara essas crianças há alguma outra tida como **universal** que não teria tais déficits.

No que diz respeito a indicações para a área de Artes, há, nesse projeto, 03 tópicos entre os 07 temas indicados: [...] “o prazer da música”, [...] “o trabalho das artes visuais”, [...] “a fantasia no reino encantado das histórias” (SESAS, 1976, p. 05-06). Não há um direcionamento teórico-metodológico nesse momento; são diretrizes vagas atreladas a própria estruturação da

Educação Infantil e do ensino de Artes, ainda incipientes no país. As áreas da Música e Artes Visuais são apontadas, mas não temos menção ao Teatro.

Em 1979, foi criado o Departamento de Educação que elaborou um Plano Municipal para os anos entre 1980 e 1983. No plano não há expressivas referências à estruturação de propostas pedagógicas, evidencia-se, prioritariamente, a necessidade de atender a população de baixa renda, buscando compensar as diferenças dessas crianças em relação às que, supostamente, possuíam maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, por conta de uma maior renda familiar – novamente a tal **criança universal** com a qual as crianças, de camadas sociais menos favorecidas, em muitas teorias e propostas, são comparadas.

Em 1981, tem-se o primeiro currículo organizado pela Coordenação de Educação Pré-escolar com a colaboração das diretoras e professoras das unidades existentes até aquele ano. Nesse documento, o conceito de currículo é definido como “ambiente de ação” (SESAS, 1981, p. 02). Dentre os objetivos, um deles preocupa-se com o “Desenvolvimento da capacidade criadora da criança” (SESAS, 1981, p. 03), sem indicação específica a alguma linguagem artística.

Para as crianças de até 03 anos, dentre as indicações de trabalho apontadas, a **dramatização** é elencada como possibilidade recreativa. Para os maiores (03 e 06 anos) a indicação era trabalhar a comunicação e expressão, ampliando o seu convívio social: [...] “evita-se o ‘dirigismo’, o que significava que o educador não podia orientar uma atividade das crianças, que deveriam crescer de acordo com seu ritmo e potencialidade individual” (SME, 1996, p. 09). Trata-se do período sobre a influência dos conceitos de **livre-expressão** e **espontaneísmo**, advindos com o movimento Escola Nova, ainda que deturpados pela ausência de compreensão mais aprofundada desses pressupostos.

Inicia-se um trabalho de estruturação da Educação Infantil municipal como um espaço de aprendizagens, ainda que ela seja pensada, naquele momento, como uma preparação para o Ensino Fundamental e não como um momento específico para constituição de determinadas experiências das crianças.

No ano de 1982, foram encaminhadas, às unidades educativas, apostilas contendo sugestões de atividades a serem desenvolvidas dentro de algumas **datas comemorativas**, tais como: Carnaval, Dia nacional da poesia, Páscoa, Dia das mães, Festas juninas, Semana do bombeiro, Dia dos pais, Dia do soldado, entre outras. Tais datas acabaram impregnando, durante anos, os planejamentos pedagógicos desse (e outros) segmento(s) de ensino, sem

questionar o significado ideológico e cultural da escolha dessas datas, as quais respondiam (e, em partes, ainda respondem) à agenda de uma sociedade cristã, heteronormativa, racista, que exalta e homenageia militares, entre outras dimensões que não cabem neste texto, mas que necessitam ser revistas nas práticas pedagógicas que ainda se apoiam nessas comemorações.

Um Território Específico

Em dezembro de 1985, foi criada a Secretaria Municipal da Educação e, também, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). A nova Secretaria lançou um plano de ação para o Triênio de 1986 a 1988. Nesse período, a rede contava com 32 unidades de Educação Infantil (08 creches e 24 Núcleos de Educação Infantis - NEIs).

Em linhas gerais, a proposta da DEPE era favorecer e incentivar o desenvolvimento das potencialidades socioafetivas, físicas e intelectuais das crianças, oportunizando a manifestação do senso crítico, criatividade e autonomia para que se realizassem as expectativas próprias de cada **faixa etária**. Pelo uso desse termo e prerrogativas apontadas no documento, percebo a filiação à **teoria piagetiana** que, por muitos anos, pautou (e pauta, em alguns contextos) o olhar acerca das crianças como um **vir a ser**, em preparação, na escola, para seu futuro como adulta – ponto final em uma suposta escala de **desenvolvimento e evolução**.

O *Programa de Educação Pré-Escolar – Primeira Parte*, lançado em 1988¹, tratava da primeira sistematização de uma proposta político-pedagógica que viria a orientar a atuação das profissionais da rede. Alguns princípios:

[...] o desenvolvimento infantil passa por estágios diferenciados, dependentes entre si, quanto à sequência de maturação biológica, decorrente da interação do indivíduo e meio. Pode-se concluir daí que a construção da inteligência depende da organização interna do sujeito frente às estimulações externas, onde as estruturas cognitivas serão formadas (SME, 1988, p. 03).

Segundo Ostetto, a elaboração do citado programa “[...] significou um avanço qualitativo para a educação pré-escolar municipal” (2000, p. 134), principalmente porque defendeu,

¹ Enquanto em 1976 foi lançado um projeto de criação do “Programa de Educação Pré-Escolar”, em 1988 foi apresentada uma proposta pedagógica, que possuía o mesmo nome do projeto de 1976, mas são documentos distintos.

explicitamente, a função pedagógica da pré-escola, reforçando o papel profissional das educadoras de creches e NEIs.

O documento retrata a **imitação** como um comportamento natural e espontâneo da criança que lhes permite desenvolver a função semiótica. Há uma evidente relação com a noção de **jogo dramático infantil**, como proposta por Peter Slade. O texto indica a necessidade de se criar um ambiente propício para que a criança imite espontaneamente, por meio de jogos e brincadeiras e, conseqüentemente, ampliem a capacidade de representação, sem, entretanto, indicar a construção de saberes acerca desse processo, por meio da exploração de elementos da linguagem teatral, por exemplo; ou seja, a dimensão de criação, por parte das crianças, não é pautada nesse período.

A criança – nesse período tratada no singular (como **experiência universalizante**) – segundo o documento, vale-se do jogo simbólico para satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas, adaptando o real ao seu eu, transformando-o em função de seus próprios interesses: “[...] através do jogo simbólico a criança se expressa espontaneamente representando diferentes papéis: papai, mamãe, filhinho, professor” (SME, 1988, p. 17). O faz de conta, como construção de uma experiência teatral, ainda que incipiente, não é pontuado, assim como quaisquer outras vivências teatrais não são apontadas.

Vygotsky e o Reconhecimento da Brincadeira

Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular foi o nome de dois documentos lançados no ano de 1996, o primeiro retratando procedimentos e diretrizes para a rede de Educação como um todo e o segundo tratando, especificamente, da Educação Infantil. Lançado 08 anos após a elaboração da primeira proposta (de 1988), representou a síntese das diversas ações desencadeadas pelo Movimento de Reorganização Curricular, dentre elas, a criação de Grupos de Formação para profissionais de Educação Infantil. Foi o primeiro documento a fazer referência a dados históricos da constituição da rede de Educação Infantil no município de Florianópolis.

Algumas indicações vão delinear os rumos que essa etapa de ensino tomaria a partir daquele momento. Dentre elas, cito algumas que dialogam diretamente com o trabalho com as linguagens artísticas:

[...] propiciar a presença da brincadeira como atividade sócio-afetiva-cultural de experimentação e possibilidade educativa, em todas as Creches e NEIS [...]. Organizar um ambiente saudável, que possibilite a criatividade, a brincadeira, a investigação científica, a racionalidade, a imaginação e a expressão [...] considerando-se que a IMITAÇÃO é uma forma importante e primeira de aprendizagem na infância [...] (SME, 1996, p. 18-19).

Há uma mudança de fundamentação teórica. Buscou-se romper com o construtivismo piagetiano, principal referência dos anos de 1980, colocando em evidência a questão da aprendizagem, dos contextos culturais e sociais das crianças e do papel das educadoras nesses processos. Ao discutir-se a função da linguagem, a apropriação e desenvolvimento dessa, pauta-se em concepções da **Psicologia histórico-cultural** de Lev Vygotsky.

O documento de 1996 não trata mais desse segmento de ensino como Educação Pré-escolar (termo usado nos anos de 1980), mas, Educação Infantil – como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também daquele ano. A **brincadeira** passa a ser o eixo norteador das propostas de trabalho e é entendida como,

[...] uma atividade tipicamente infantil, social e não inata. Na brincadeira a criança recria o mundo que a cerca e apropria-se dos conceitos e valores de sua cultura através dos diferentes papéis sociais que assume e dos objetos que explora (SME, 1996, p. 21).

Garantir que as crianças possam brincar, diariamente, passa a ser fundamental para a conquista de outras formas de linguagem, para ampliação das interações com os ambientes físico e humano que as cercam, entendendo essa ação como uma atividade socioeducativa que caracteriza e garante a experiência das infâncias.

O texto retrata que a unidade fundamental da brincadeira é o papel assumido pelas crianças: “O papel revela sua natureza social, bem como possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação” (SME, 1996, p. 22). Ao brincar, as crianças assumem papéis que lhe possibilitam experimentar, no campo protegido do fazer de conta, diferentes situações de sua vida – revendo, recriando, reinterpretando o mundo. Se “[...] é o educador quem define e estrutura o campo da brincadeira na sala de aula” (SME, 1996, p. 25), conseqüentemente, o ato de brincar será mais instigante e significativo dependendo justamente de como esses(as) educadores(as) criarão esses espaços, tempos, procedimentos e propostas que permitam a instauração da brincadeira com intencionalidade pedagógica. No documento aponta-se que:

[...] o educador seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre

as crianças e o conhecimento, o educador deve estar sempre junto a elas, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões [...] (SME, 1996, p. 26).

Como se pode perceber na citação acima, há uma preocupação com a instituição de um espaço lúdico na Educação Infantil e a indicação de uma possibilidade do(a) educador(a) metamorfosear-se em **personagem**². Gostaria de trazer à atenção ao fato de que, enquanto nas propostas nacionais as relações com elementos da linguagem teatral pouco apareciam ou eram escondidas sob o chavão de trabalhar o **faz de conta**, em Florianópolis, passou a existir indicações explícitas de possibilidades de se trabalhar com tais elementos.

Educação Infantil: uma necessidade social foi um documento lançado em 1999, como síntese das formações ocorridas com as profissionais da Educação Infantil do município no ano anterior (1998). A **dramatização** e a **mímica**, por sua capacidade de representação de símbolos, signos, ações, papéis, aparecem no documento como indicativos para colaborar com o processo de alfabetização na Educação Infantil, ou seja, tem-se a indicação do trabalho com elementos da linguagem teatral como **meio** para a apropriação de conteúdos outros e não com um fim si mesma, deixando-se de pautar as experiências específicas que a área de conhecimento do Teatro propicia às crianças.

Ainda que a LBD de 1996 tenha demarcada o ensino de Arte como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica (art. 26), temos, nesse último documento, um retrocesso, ao reduzir a linguagem teatral como **ferramenta** para a aquisição de outros saberes e outras experiências – um entendimento que ainda perdura em muitas práticas direcionadas às crianças que se utilizam do Teatro.

Estudos Sociais da Infância, linguagem teatral e Drama

Nos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis lançou o documento *Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal*. O documento ressalta que as propostas direcionadas à Educação Infantil têm privilegiado a visão que a Psicologia tem de criança e, nesse sentido, acabam por estabelecer orientações de caráter

² Essa indicação se aproxima da estratégia “professor-personagem” que compõe o repertório de proposição da abordagem do Drama – que será apresentada. Discuto essa estratégia e sua relação com a Educação Infantil no artigo: “Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil (2020).

instrumental que predeterminam a ação das crianças e, conseqüentemente, distanciam-se da realidade delas e do contexto ao qual pertencem. Segundo Rocha, autora do documento:

Uma 'Pedagogia da Infância' e da 'Educação Infantil' necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa, fundamentalmente, de projetar a educação destes 'novos' sujeitos sociais (Rocha, 2000, p. 28).

O texto de Rocha trata de dimensões das crianças que se relacionam com seus processos de aprendizagem e que deveriam ser levadas em consideração na elaboração de proposições de trabalho nesse segmento de ensino: “[...] a expressão, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e a imaginação” (2000, p. 28). Há uma nova mudança de perspectiva teórico-epistemológica, influenciada pelos Estudos Sociais da Infância em ebulição naquele período. Como se percebe na citação acima, a criança é tratada como **sujeita social** e não como ser socializável ou em desenvolvimento, como em documentos anteriores.

Ao pontuar essas dimensões, a autora discute o espaço da Educação Infantil como um território específico que não se pauta em conhecimentos parcializados, resultantes da fragmentação em diferentes disciplinas científicas – como acontece no Ensino Fundamental – e que, portanto, não se configura como um espaço preparatório para o nível de ensino subsequente.

Há indicações de que os projetos educacionais busquem contemplar a totalidade das crianças, que se traduzem na exploração e expansão de suas formas de comunicação e interação, de seus sentimentos, suas brincadeiras, movimentos, imaginários, afetos, pensamentos, conhecimentos, por meio da exploração de diferentes linguagens: faz de conta, jogos, teatro, música e dança – há, portanto, naquele momento, uma referência explícita ao teatro como **linguagem**.

A publicação *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*, de 2004, foi o resultado do processo de formação permanente dos profissionais da Educação Infantil, proporcionados durante o ano de 2001. A questão da experimentação e do trabalho com as linguagens ganhou mais espaço dentro das propostas pedagógicas. Legitimou-se a necessidade de planejar atividades pedagógicas que coloquem os interesses e direitos das crianças em primeiro plano.

No que diz respeito ao teatro, o texto acima retrata o quanto é importante que as crianças aprendam a assistir apresentações teatrais. No que diz respeito ao trabalho pedagógico, os(as)

autores(as) indicam a possibilidade das professoras criarem personagens para interagir com as crianças dentro do cotidiano da unidade, apontando que, para que essas ações aconteçam, não são necessários muitos aparatos “[...] uma saia, um lenço, um pano ou toalha de mesa, um chapéu ou outro adereço e o teatro já apareceu, de uma forma simples, divertida e mágica [...] bastando um pouco de preparo, imaginação e criatividade” (Luna; Ribeiro, 2004, p. 53); ações práticas e de fácil acesso pelas profissionais dessa etapa da educação. Tais apontamentos se aproximam da abordagem teatral que estudo – O Drama –, mas não há indicações metodológicas no documento municipal de 2004.

Em 2010, a Diretoria de Educação Infantil lançou as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. O documento identifica e indica três núcleos de ação pedagógica para orientarem as práticas docentes dentro desse segmento de ensino. São eles: **Linguagem:** gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; **Relações sociais e culturais:** contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais; **Natureza:** manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Diferente de um conteúdo curricular, os núcleos de ação pedagógica (NAP) buscam indicar territórios de ação a partir dos quais as professoras poderão desenvolver suas ações educativo-pedagógicas, ainda que esses núcleos, na prática, não se configuram de modo isolado.

Mesmo que o teatro, possivelmente, devesse se inserir no núcleo das linguagens, não há uma indicação explícita ao trabalho com tal linguagem nesse documento. Ele aparece, mais uma vez, sob o rótulo do faz de conta e da imitação, do trabalho com dramatizações, encenação de papéis, sem discussões ou indicações metodológicas que possam ampliar a prática relativa à experimentação de elementos da linguagem teatral pelas crianças.

Como as diretrizes estão sempre subordinadas às mudanças de gestão e às diferentes concepções daquelas(es) que as desenvolvem, sejam as profissionais efetivas da rede ou aquelas(es) de áreas específicas contratadas(os) para escrever as diretrizes ou realizar formações, muitas vezes os ganhos teóricos (e porventura, práticos) obtidos em um momento, podem ser perdidos no período subsequente; foi o que aconteceu com a linguagem teatral.

Retrocede-se, em 2010, ao indicar apenas o trabalho com “teatro de fantoches” (Mello, 2010, p. 49) e, ainda assim, como auxiliar ao processo de desenvolvimento da linguagem oral. No mesmo texto, o faz de conta é citado como um mecanismo para que as crianças compreendam a função simbólica da aquisição da linguagem oral-escrita; o faz de conta é, ainda, equivocadamente, indicado para a formação da autodisciplina na criança.

Outros textos, do mesmo documento, entretanto, trazem algumas contribuições interessantes. A professora Luciana Ostetto inicia sua contribuição teórica questionando um fazer artístico pautado em “[...] ensaiar uma dancinha, ou **teatrinho**, para apresentação aos pais; [...] confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas” (2010, p. 54 – grifo do autor). Já o professor Maurício da Silva (2010), em seu texto, acrescenta a linguagem cênica, dentro do núcleo das linguagens, ainda que seja apenas uma indicação pessoal.

Por sua vez, em 2012, foi organizado um documento orientador contendo indicações específicas para cada Núcleo de Ação de Pedagógica (NAP) intitulado *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Em paralelo à elaboração do documento, foram organizadas formações com as profissionais da Educação realizadas por profissionais que discutem as **linguagens específicas** nesse segmento de ensino. Fui, então, convidado a ser o consultor (formador) da linguagem corporal e, nesse momento, iniciei um diálogo mais próximo com a equipe responsável pela elaboração dos documentos.

Nesse documento, há um texto relativo ao **Teatro** inserido na seção que trata do Núcleo das Linguagens, especificamente no eixo da linguagem sonoro-corporal. É retratado, então, o modo como as histórias infantis, produzidas pelas crianças, nascem a partir das descobertas do seu corpo e seus movimentos. Os movimentos e o corpo se expandem com a capacidade imitativa, ampliando, desse modo, o repertório corporal e simbólico das crianças que alimentará as brincadeiras de faz de conta e, caso essa sejam conduzidas, intencionalmente, por profissionais que compreendam essas criações infantis, será possível desenvolver uma experiência teatral.

As indicações ao trabalho com a linguagem teatral são, em geral, muito vagas e restritas a um determinado gênero teatral, sobretudo ao teatro de formas animadas (aos bonecos, principalmente) como se pode visualizar no trecho seguinte, retirado do documento de 2012:

As possibilidades de proposições em relação ao teatro são inúmeras como o de formas animadas – ou teatro de bonecos/fantoches, nos quais podemos incentivar as crianças a criarem seus próprios bonecos e explorar os modos de manipulação dos diferentes bonecos; o teatro de sombra, de vara e de máscara, [...]. (SME, 2012, p. 179).

Em 2015, há o lançamento do *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e nele, tem-se uma reformulação dos NAP, passando a vigorar da seguinte forma: **Relações Sociais e Culturais; Linguagens:** Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras;

Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.

Segundo o documento:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (2015, p. 05).

Como é possível perceber, verticaliza-se as relações com os Estudos Sociais da Infância ao considerar as crianças como detentoras de experiências e **saberes anteriores** à escolarização. Não houve uma consultoria específica em Teatro na elaboração desse documento, mas é possível verificar uma ampliação da presença dessa linguagem, assim como a indicação de propostas coerentes e significativas para o desenvolvimento de práticas pedagógico-teatrais que respeitem as especificidades das infâncias, sobretudo a capacidade das crianças de criarem e participarem, ativamente, desses processos.

A palavra Teatro é citada 22 vezes, com três ênfases: participação das crianças em apresentações (primeira vez que aparece em algum documento), em jogos teatrais e como plateia. Há, pela primeira vez também, uma indicação de que os **bebês** se relacionem com a linguagem teatral:

Possibilitar que os bebês assistam a espetáculos como: teatros [...] (2015, p. 19). [...]. Proporcionar inúmeros jogos teatrais como: formas animadas, teatro de bonecos/fantoches, teatro de sombra, de vara, de máscara, e outros nos quais as crianças possam manipular e explorar as possibilidades dos materiais e os diferentes movimentos e sons, bem como oportunizar momentos de criação destas ações teatrais (2015, p. 122) [...]. Possibilitar que as crianças assistam espetáculos como: teatros [...] apresentados na unidade educativa e quando possível em outros espaços fora da unidade educativa, promovendo a exploração e ampliação da linguagem sonora corporal, destacando a mediação das profissionais para a possibilidade de participação das crianças nos espetáculos. (2015, p. 124).

Entre os anos de 2019 e 2021, pude trabalhar, como consultor especialista em Teatro, no documento *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, lançado no ano de 2022. Participei do processo desde as formações (realizadas em 2019) com as profissionais da rede – na busca por compreender suas percepções acerca dos elementos da linguagem teatral, bem como as ajudar a perceber que muitas práticas por elas desenvolvidas exploram elementos teatrais, mas eles não são reconhecidos – até a revisão e ampliação do texto de 2015. Foi um desafio intenso pensar proposições que possam, de algum modo, serem compreendidas

e empreendidas nos atuais 85 Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs) de Florianópolis.

Elementos centrais do documento como um todo e, especificamente, do diálogo com o teatro, se dão a partir da reafirmação da **brincadeira** e das **interações** como **eixo** das proposições educativo-pedagógicas a serem desenvolvidas, uma vez que são reconhecidos como práticas centrais da vida das crianças, seu modo de habitar, ressignificar e se expressar no mundo – que é diferente do modo adulto, mas não menor, menos complexo ou pouco desenvolvido.

Buscamos, nesse texto, relacionar as diversas ações que podem ocorrer quando da exploração da elementos da linguagem teatral: imitação, brincadeiras de faz de conta, dramatizações, jogos dramáticos e teatrais, entre outras, pois “Ampliar o faz de conta é também ampliar as possibilidades de as crianças explorarem os elementos do teatro” (SME, 2022, p. 215). E ainda:

[...] a criação de espaços de encontro, imaginação, participação, ludicidade, transformação individual e coletiva, expressão, apropriação e criação artístico-cultural envolvem: expressão corporal/vocal, exploração de sensações e emoções, imitação de gestos e movimentos, apreciação de históricas performatizadas, criação de narrativas, experimentação de costumes e hábitos de diferentes grupos em uma proposta ficcional, vivência de papéis advindos de uma história ou de histórias criadas pelas crianças, produção de materiais que possam impulsionar a experimentação/criação (bonecos, máscaras, silhuetas para teatro de sombras, figurinos e adereços, pequenos cenários, entre outros), interação com personagens criados pelas profissionais e assistir a diferentes produções teatrais dentro e fora do espaço da unidade. As possibilidades não se esgotam. (SME, 2022, p. 215-216).

Na oportunidade, pude indicar o **Drama** – abordagem para o ensino e experimentação do Teatro que tenho investigado desde o ano de 2012 – como uma possibilidade de experimentar os elementos da linguagem teatral dentro de um contorno metodológico que não impõe um modelo, mas que contribui na organização e aprofundamento de uma experiência teatral tendo as crianças como parceiras efetivas da criação.

[...] o Drama, como proposta de trabalho pedagógico e prática teatral, busca se apropriar desse espaço ficcional para a construção de conhecimento, por meio da inserção das(os) participantes em situações dramáticas – agindo como se estivessem realmente em tais situações. Apoiar-se na habilidade dos seres humanos de criar e jogar com situações imaginárias, fazendo com que as(os) participantes lidem e experimentem questões do mundo real por meio da ficção e reflitam sobre a experiência realizada. (Pereira, 2021, p. 34).

Como defendi em 2015, por conta de meu doutoramento em Teatro, a partir de experiências realizadas nessa rede de ensino, o Drama é a abordagem que considero se aproximar dos modos como os atuais documentos municipais e as práticas educativo-pedagógicas têm concebido as crianças: como centrais às propostas, como participantes ativas, com experiências relevantes, com contextos que devam ser considerados, como sujeitas de direito, atrizes sociais e **produtoras de culturas**.

Algumas Considerações

Ao longo do texto destaquei palavras que evocam diferentes percepções sobre as crianças, suas infâncias e as práticas teatrais a elas direcionadas que, ainda partam da análise de documentos curriculares do município de Florianópolis (SC), parecem sintetizar as relações que foram estabelecidas pela Pedagogia do Teatro, com essa etapa da Educação Básica.

Modelos de educação **compensatória, desenvolvimentista**, pautadas em uma criança **universal** inexistente. **Dramatizações** descontextualizadas, pautadas na **livre-expressão e espontaneísmo**. Domínio das **Datas Comemorativas** nas práticas, propostas por **faixas etárias**, pautadas na **teoria piagetiana** configuravam a criança como **vir a ser**, em **desenvolvimento e evolução**. **Jogo dramático infantil** espontâneo.

Com a **psicologia histórico-cultural**, temos o reconhecimento da **brincadeira**, da **imitação**, de papéis e **personagem** que podem contribuir com a potência do **faz de conta**. Mas e o Teatro? **Dramatização... mímica... meio** para outros saberes, **ferramenta** para outras aprendizagens, forma **instrumental**.

A ascensão dos Estudos Sociais da Infância, pautando a criança como **sujeita social**, vai reconhecer as diferentes linguagens que ela se utiliza, deixamos de ser **teatrinho**, para sermos reconhecidos como **linguagem específica – Teatro** –, percebendo o teatro para **bebês**, os **saberes anteriores**, tendo **brincadeira e interações** como **eixo**.

Por fim, reitero minha defesa de que o **Drama** é uma abordagem teatral que dialoga com esses estudos e que tem a potência de revelar as culturas infantis, reconhecendo as crianças como produtoras de culturas.

Referências

LUNA, Ive; RIBEIRO, Révero Paula. Arte na educação infantil. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Florianópolis: SME, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010.

OSTETTO, Luciana. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é Esse?!?** Práticas teatrais na educação infantil. São Paulo: Hucitec: A2, 2021.

ROCHA, Eloisa Candal. Princípios pedagógicos para a educação infantil. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: Prelo, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. [livro eletrônico]. Florianópolis: SME, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Educação Infantil: uma necessidade social**. Florianópolis: SME, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular**. Florianópolis: SME, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Programa de Educação Pré-escolar**. Florianópolis: SME, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL (SESAS). **Currículo Pré-Escolar**. Florianópolis: PMF, 1981.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL (SESAS). **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis**. Projeto Núcleos de Educação Infantil. Florianópolis: PMF, 1976. [não publicado].

SILVA, Maurício. Sobre o corpo em movimento na educação infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010.

Artigo submetido em 31/08/2024, e aceito em 21/09/2024.