

TEATRO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

DRAMA IN CHILDHOOD TEACHER TRAINING: EXPERIENCES
AND POSSIBILITIES

Simone Cintra

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC – Brasil
simonescintra@gmail.com

Ana Angélica Albano

Doutora em Psicologia Social. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP – Brasil
nanalbano@gmail.com

Resumo: Apresentamos, neste texto, aspectos de uma prática de formação docente realizada com estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), parte de uma pesquisa de doutorado. Esta pesquisa configurou-se como uma investigação-formação, por englobar a realização concomitante de ações formativas e a investigação dessas ações. Os aspectos aqui abordados referem-se às experiências de aproximação das estudantes, futuras educadoras da infância, com elementos da linguagem teatral. As atividades teatrais vivenciadas possibilitaram o encontro destas futuras educadoras com o devaneio e o pensamento criativo próprio da poesia. Todo o processo foi gravado em áudio e vídeo. A partir da observação e análise das atividades teatrais, discutimos a importância da experiência criativa como constitutiva do incessante processo de tornar-se educador. Estudos produzidos sobre linguagem teatral e sobre arte e educação orientaram essas reflexões.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Criação poética; Formação do educador da infância.

ABSTRACT: We present, in this article, aspects of a teacher training practice at the Faculty of Education at the University of Campinas (Unicamp), which was part of a doctoral research. This research is configured as a research-training to encompass the concomitant use of teacher training activities and research activities. The aspects discussed here refer to the experiences of the students, future teachers, with elements of drama. The dramatic games allowed the future teachers to experience daydream and the creative thinking characteristic of poetry. The whole process was recorded on audio and video. From the

observation and analysis of the activities performed during the training process, we discussed the importance of creative experience as constitutive of the constant process of becoming an educator. Studies on drama and on education through the arts directed these reflections.

KEY WORDS: Drama; Poetic creation; Childhood teacher training.

Sobre este texto: origem, questões, pretensões...

Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho. (BARROS, 2008, p. VII).

Assim como as *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros, este texto aventura-se a dizer de formação e criação. Manoel nos diz da sua formação de poeta: embicada na metáfora, capaz de tocar a semente da voz, bela! Nós dizemos da formação de educadores: sonhada junto às palavras do poeta, com pretensão de ser também bela e preche de poesia.

Narramos momentos de uma prática formativa e junto a eles buscamos discutir questões e possibilidades referentes à formação do educador da infância, daquele que irá atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Nosso foco reflexivo compreende atividades teatrais vivenciadas por dezenove estudantes, todas mulheres, do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Essas atividades integraram uma pesquisa de doutorado¹ configurada como uma investigação-formação por englobar a realização concomitante de ações formativas e a investigação dessas ações (BUENO, 2002, p. 24).

Tanto as ações formativas, como as ações investigativas desta pesquisa foram construídas com base em elementos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica², para a qual formação e investigação encontram-se imbricadas e o ato de narrar-se configura-se como possi-

bilidade de autoconhecimento e de tomada de consciência de vivências e aprendizagens em diferentes fases e instâncias da vida (SOUZA, 2006, p. 14). Durante sua realização foram desenvolvidas três práticas de formação docente, integradas a disciplinas curriculares e realizadas com grupos distintos – todos formados por estudantes de cursos de licenciatura. Essas práticas estiveram pautadas na experimentação de elementos da linguagem teatral, visual e musical e na produção de narrativas cênicas, visuais e musicais por nós denominadas de “narrativas poéticas autobiográficas”, uma vez que constituídas por elementos das linguagens artísticas e criadas pelos licenciandos a partir de suas memórias escolares, de infância, adolescência e idade adulta.

O processo de formação construído com as estudantes de pedagogia foi tomado como *corpus de análise* da pesquisa, cujos objetivos foram refletir sobre como os elementos das linguagens artísticas podem imprimir singularidades ao exercício autorreflexivo do ato de narrar-se e sobre possíveis implicações desse modo específico de autobiografar-se junto ao processo de formação de educadores.

Neste texto, damos visibilidade a atividades que precederam a criação das narrativas cênicas autobiográficas do grupo formado pelas estudantes de pedagogia e buscamos refletir sobre como experiências de criação poética são também constitutivas do incessante processo de tornar-se educador. Um processo que pressupõe “[...] o contato com o novo e com o desconhecido, dentro e fora de cada um” (OSTETTO, 2008, p. 128).

Momentos da prática de formação: experiências com a linguagem e o fazer teatral

A prática de formação³ com as estudantes de pedagogia aconteceu junto à disciplina Educação Estética, Cultural e Política, durante o segundo semestre letivo de 2007. Todas as aulas foram ministradas pela pesquisadora, ocorrendo uma vez por semana, com duas horas e trinta minutos de duração.

No primeiro encontro conversamos sobre a dinâmica das aulas e foi esclarecido às estudantes que a decisão entre fazer ou observar competia a cada uma e que, mesmo com a atividade já iniciada, poderiam afastar-se

do grupo e procurar um lugar na sala para continuar participando como observadoras. Logo no início do semestre pudemos perceber a importância de termos colocado o respeito à subjetividade e, principalmente, às possibilidades de cada estudante, como uma regra, um “combinado” das aulas. Esse respeito permitiu que o acolher e o ser acolhido – condições fundamentais à aprendizagem, expressão e criação – pudessem ser vivenciados. Permitiu, ainda, que o trabalho fluísse, abrigando nossas expectativas e necessidades. Foram raros os momentos em que alguém escolheu observar no lugar de realizar uma atividade e quando aconteceram, principalmente em atividades corporais mais intensas, não trouxeram quebras ou interrupções ao trabalho como um todo.

No final de cada encontro sentávamos em roda para falar sobre as descobertas, os descompassos, sobre o que havia sido mobilizado pelas atividades daquele dia. Esses momentos constituíam-se em oportunidades para que a pesquisadora pudesse “sentir o grupo”, para pedir que as estudantes relatassem como estavam percebendo a condução das aulas e, também, para perguntar sobre suas percepções acerca das possibilidades expressivas e de apropriação dos elementos da linguagem teatral vividas durante o processo. Essas conversas, gravadas em áudio, foram utilizadas como material documental da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, atividades realizadas em três aulas sequenciais da prática de formação, começando com atividades realizadas em nosso segundo encontro.

14 de agosto: corpo

Bem no início do processo a atividade de “rolamento” gerou uma longa e boa discussão, permitindo que a questão – o meu corpo no corpo do outro: acolhimento, desconforto, despropósito, condição do fazer teatral? – fosse abordada.

As estudantes se mostravam alegres ao atravessarem um caminho, feito de colchonetes, de uma ponta a outra da sala. Várias possibilidades para essa travessia iam sendo oferecidas oralmente pela pesquisadora: sozinhas e da forma como desejassem; em duplas e com movimentos sincrônicos; ainda em duplas, mas sem usar o plano alto (coluna ereta); em

trios e manuseando uma grande bola que tínhamos na sala. Mas, quando foi anunciado – “agora será o *gran finale* e cada uma de vocês irá rolar por cima de um colchão feito pelos corpos das demais” – uma surpresa incômoda cessou os risos da maioria.

Comportando-se como adultas disciplinadas, mas, também, já contaminadas pelo clima da brincadeira, ninguém se negou a participar. Porém, a crítica e o descontentamento vieram à tona na hora da conversa: “eu não vi tanto sentido da gente passar em cima de todo mundo”, disse uma das estudantes ao se referir ao *gran finale*. Travamos, então, nosso primeiro diálogo sobre as especificidades do fazer teatral. O fato de o incômodo ter sido explicitado foi valorizado pela pesquisadora que iniciou a discussão discorrendo sobre o objetivo daquela sequência de atividades corporais:

Pesquisadora: Importante você colocar isso, pois, quando propus a atividade pensei na liberdade que temos de construir com o outro para que o jogo cênico aconteça. Além de confiar no outro você precisa acreditar e ter liberdade com o seu companheiro de cena. Isso não é uma tarefa fácil e a possibilidade de tocar o corpo do outro e ser tocado pelo outro tem o objetivo de ajudar na conquista dessa liberdade (gravado em áudio em 14/08/07).

No decorrer da discussão, mais duas estudantes se colocaram, expondo as formas como se sentiram e também suas compreensões sobre a atividade:

Estudante 1: Para mim, rolar por cima do outro foi um desafio. Não é uma coisa confortável, mas é um desafio e tem a ver com você estar disponível (gravado em áudio em 14/08/07).

Estudante 2: O teatro tem isso de não ser tão racional, de repente tem exercício que é só para preparar o seu corpo, para deixá-lo mais ativado. É difícil, eu mesma tenho dificuldade de largar esse racional. No começo é muito estranho, mas quando você consegue alguma coisa é muito legal. Conhecer esse outro

lado, que a gente esquece e que é muito difícil de ser vivido no cotidiano, é importante. Então, vale a pena insistir nessas coisas que a gente fez e que são diferentes (gravado em áudio em 14/08/07).

A atividade de rolamento foi proposta no início do processo por seu caráter propositor de um contato diferenciado entre as pessoas que a realizam. Sabíamos que a entrega ao trabalho com o teatro demandaria relações pouco habituais entre as estudantes e sabíamos, também, que essas relações seriam construídas ao longo do semestre. Interessante destacar que a resistência pode ter causado o desconforto, uma vez que o corpo enrijecido e temeroso pode ter sentido o peso dos outros corpos com mais intensidade, aumentando a sensação de incômodo e despropósito. Em outras aulas as estudantes continuaram a experienciar o contato com o próprio corpo e com o corpo das colegas, ampliando, assim, a possibilidade de se familiarizarem com sensações, talvez raras, para a maioria delas, como a entrega e a confiança mútua.

21 de agosto: faz de conta

Com “Rua e Viela” e “Jogo da Bola” o faz de conta entrou na sala de aula de forma efetiva. Esses jogos integram o sistema de *jogos teatrais* criado por Viola Spolin⁴. O sistema oferece uma variedade de situações e possibilidades para a aprendizagem teatral e tem sido amplamente utilizado na formação do ator, em contextos educacionais com crianças, jovens e adultos e, também, em práticas de formação docente.

Começamos a aula nos espreguiçando e “despertando” cada parte do corpo com movimentos circulares e também de alongamento muscular. Permanecemos um bom tempo neste trabalho já que os jogos exigiriam uma grande movimentação corporal. “Rua e Viela” invariavelmente transforma-se no jogo do “Gato e Rato” e com esse grupo não foi diferente. De fato, esses são os personagens que devem ser interpretados por uma dupla de jogadores. Esta dupla percorre um grande tabuleiro formado pelos corpos dos demais participantes que mudam de posição toda vez que o condutor do jogo (no nosso caso, a pesquisadora) diz: “Rua” (corpos vira-

dos para frente da sala, por exemplo) ou “Viela” (corpos virados para uma das laterais da sala). As estudantes entregaram-se à brincadeira de “Gato e Rato” e rapidamente os papéis do gato malvado e do rato indefeso foram assumidos por cada dupla que se aventurava a entrar no tabuleiro.

Em seguida, passamos para o “Jogo da Bola”. Com ele vieram outras possibilidades de viver o faz de conta; agora, ainda mais necessário e grandioso, pois as bolas não existiam e eram muitas, de diferentes formatos, tamanhos e cores. Iniciamos com uma bola de verdade, bem grande. Depois esta foi retirada da brincadeira e o jogo continuou com uma bola imaginária, ora leve, ora pesada, ora bem pequena. As estudantes brincaram por um longo tempo, sem interromper o fluxo da brincadeira, sem “parar para pensar”, como costumamos dizer. Neste jogo o “foco” está no “peso e no tamanho da bola” (SPOLIN, 1987, p. 57) que, a partir do comando dado pelo condutor do jogo, muda constantemente, exigindo diferentes formas de percepção muscular e sensorial e, ainda, ativando a imaginação. Brincar com bolas imaginárias cheias de ar ou de água, de boliche, de gude, de meia... possibilitou vivências diversas, tanto corporais – corpo arcado, pisar só com a pontas dos pés, movimentos contidos e precisos, movimentos soltos – quanto imaginativas – “estou competindo com um grupo de amigos”, “sou uma criança brincando ao ar livre”...

Após essa parte coletiva, cada participante escolheu uma bola, entre todas as que foram jogadas pelo grupo, para brincar sozinha, cada uma com a sua. Depois de viverem essa experiência foram orientadas a olhar em volta à procura de companheiras e, caso o encontro se desse, a jogar em duplas; trios ou grupos maiores. Após mais um tempo de brincadeira, cada uma escolheu o seu momento preferido de todo jogo. Estabelecemos, então, uma dinâmica de palco e plateia, em que as estudantes se revezaram nos dois espaços para apresentar o momento escolhido às demais participantes e para apreciar a apresentação das colegas.

Observamos que o “Jogo da Bola” trouxe avanços para o processo de aprendizagem teatral do grupo. As estudantes “entraram no jogo”, como dizemos em teatro. Brincaram de fato, mas de forma diversa à brincadeira anterior, pois começavam a experimentar possibilidades de representação, passavam a improvisar situações a partir de um propósito preestabelecido, a partir do foco que “[...] aponta para o jogador qual aspecto ele terá

de estar atento, priorizando o problema estabelecido pelo coordenador na proposição do jogo” (FARIA, 2010, p. 4).

Essa foi uma aula muito bonita! Bastante propícia à vivência do famoso “se eu fosse” ou “se eu estivesse”, mesmo sabendo que “não sou” e “não estou”, mas agindo como se fosse ou se estivesse. Vivência fundamental para a experimentação e a aprendizagem da linguagem teatral e que foi também tangenciada por meio das colocações de algumas estudantes, como podemos observar nos trechos abaixo:

Estudante 1: Eu achei legal na aula de hoje a criatividade que cada uma teve na dinâmica toda. Gostei de ver a gente criando, jogando com as bolas imaginárias... (gravado em áudio em 21/08/07).

Estudante 2: A gente estava fazendo teatro com as bolas! (gravado em áudio em 21/08/07).

Estudante 1: É, sem querer... (gravado em áudio em 21/08/07).

Estudante 3: Eu gostei das bolas porque parece que eu sentia as bolas, eu as via sendo jogadas de um lado para o outro (gravado em áudio em 21/08/07).

Estudante 4: Eu gostei da ordem que as coisas foram acontecendo até chegar naquela “coisa” do palco e da plateia. Foi tudo colocado tão naturalmente que sem perceber já estávamos lá no palco, apresentando! (gravado em áudio em 21/08/07).

28 de agosto: improvisação

Outros jogos trouxeram a experimentação de elementos que compõem a cena teatral, como, por exemplo, o da “Transformação de Objetos” e o “Jogo da Foto”.

Sentadas em roda e segurando um objeto retirado de seus pertences pessoais, cada participante criou uma função, diferente da usual, para o

seu objeto e mostrou essa função para a turma, evitando que a mesma fosse contada. O uso de palavras era permitido, mas a verbalização não poderia contar ou explicar a nova função do objeto, uma vez que esta deveria ficar clara por meio da manipulação do objeto. A diferença entre contar e mostrar é também encontrada no sistema de Spolin (1987) e parece-nos muito eficaz para a eliminação do excesso de palavras em cena, pois traz o foco para a ação, levando os jogadores a enfrentarem o desafio de mostrar as ideias por meio da fisicalização.

Na sequência, todas as jogadoras mostraram, individualmente, outras funções para três objetos colocados em um espaço da sala identificado como palco. Eram eles: uma cadeira, uma sacola de tecido e uma garrafa plástica. Essa parte foi um pouco difícil no começo, mas fluiu. Vejamos como as próprias estudantes perceberam e significaram esse processo:

Estudante 1: Eu achei legal, as pessoas faziam os movimentos com os objetos e tínhamos que pensar outra coisa que ainda não havia sido feita... (gravado em áudio em 28/08/07).

Estudante 2: Eu achei legal também, foi tudo muito rápido, voltava uma e já ia a outra... (gravado em áudio em 28/08/07).

Estudante 1: É, eu via cada coisa e pensava: “gente eu não tinha pensado nisso, como que conseguem enxergar tantas coisas nos objetos” (gravado em áudio em 28/08/07).

Estudante 3: Gostei muito, mostrou que é preciso romper com o comum primeiro para depois avançar (gravado em áudio em 28/08/07).

O “Jogo da Foto” começou com a criação de uma imagem estática, montada a partir de temas sugeridos pela pesquisadora. Uma estudante de cada vez ia para o palco e se colocava como um personagem daquela situação, parada como em uma foto. Quando o grupo decidia que a foto já estava montada e que ninguém mais iria ao palco, a pesquisadora pedia para uma estudante (que não participara da foto montada no palco) pensar em uma frase, dirigir-se ao palco e pronunciá-la. A partir dessa frase, todas

as demais personagens, inclusive a autora da frase, iniciavam movimentos e diálogos, passando a improvisar uma situação dramática.

Três improvisações foram realizadas neste dia, a partir dos temas: “Velório”, “Praia” e “Show de Rock”. Durante a discussão sobre esse jogo abordamos questões relacionadas à necessidade de, em cena, estarmos sempre prontos e dispostos a propor e acolher ideias e situações. Prontidão e disponibilidade tão pouco exercitadas na maior parte de nossas ações cotidianas, porém tão necessárias à criação e a tantas outras instâncias de nossas vidas.

Na sequência de nossos encontros, demos início às atividades de rememoração e de criação das narrativas cênicas autobiográficas. Por meio dessas narrativas as estudantes criaram situações dramáticas a partir de suas histórias de vida, antigas ou mais recentes, podendo assim utilizar a memória como matéria da criação poética.

Narramos, até aqui, as atividades que julgamos representativas do processo de aproximação com a linguagem e o fazer teatral vivido por esse grupo. Buscamos, agora, indicar possibilidades para o devaneio, o pensamento e o fazer da formação do educador da infância quando esta se encontra com o devaneio e o pensamento da criação poética.

Criação poética e formação de educadores: possibilidades

Manoel de Barros, no início de uma de suas *Memórias Inventadas*, a mesma com a qual iniciamos este texto, (re)inventa a sua própria formação. Diz o poeta:

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. (BARROS, 2008, p. VII).

Suas palavras são “acrescentadas de terra”, “encharcadas de água”, são “oralidades de pássaros” e nos convidam a pensar a educação do educador junto à possibilidade de que este possa também construir um dizer de pássaro, de mato, de terra... para e com seus alunos. As experiências aqui relatadas (assim as compreendemos) possibilitaram às estudantes – na época, futuras educadoras da infância – *o acrescentar-se de terra, o encharcar-se de água, o proferir dizeres de pássaros!* Possibilitaram, ainda, a vivência do criar e do “estar em cena”, poeticamente descrita por Alexandre Mate (2004, p. 110):

Você já reparou como ficam os alunos em dia de apresentação de uma peça montada na escola? Nervosos e ansiosos, não é? Parecem “feixes quase indecifráveis de sentimentos”. Confusos, eles misturam o medo e o entusiasmo; a dor e a alegria; ficam destemidos e se aproximam do arrebatamento.

Em muitos momentos do processo vivido pudemos observar as futuras educadoras comportando-se do mesmo modo que as crianças em dia de apresentação teatral na escola: destemidas, próximas ao arrebatamento, “feixes quase indecifráveis de sentimentos”.

A criança da educação infantil, em especial, e também a dos anos iniciais, tem os seus modos de pensar, agir e sentir mediados por necessidades e possibilidades muito próximas das que norteiam o fazer artístico: o desprendimento lógico-racional; a intimidade com a brincadeira, com a invenção e a fantasia; a possibilidade de dizer de si e do mundo por meio da poesia, das cores, dos gestos.... Ao passo que os educadores, em sua maioria, são adultos “[...] esquecidos do seu primeiro olhar sobre o mundo e da curiosa inquietação que esta visão despertava [...]” (ALBANO, 1999, p. 46), mas que podem, se tiverem oportunidade e assim o desejarem,

[...] voltar no tempo. Olhar em torno. Perceber as formas, linhas e cores. As luzes e as sombras. Sentir as texturas. Espantar-se com o que vê e sente e, não encontrando palavras que expressem a intensidade do momento, buscar outros meios de comunicação. (ALBANO, 1999, p. 46).

Diversos estudos têm discutido a importância da vivência com a arte, principalmente, para a formação do educador da infância, uma vez que

[...] interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados⁶ (KRAMER, 2007, p. 16).

Longe de defender o afastamento entre crianças e educadores, mas, ao contrário, na intenção de aproximá-los cada vez mais, encontra-se a necessidade do encontro dos educadores da infância com a arte, em suas mais diferentes linguagens e possibilidades. Um encontro que

[...] vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 12).

Um encontro no qual os elementos que compõem uma linguagem artística possam constituir-se em dispositivos de um processo educativo, neste caso, de um processo de formação docente. Sem que, para isso, seja necessário descaracterizar as práticas artísticas empregadas, perdendo em essência e vigor com o propósito de torná-las mais palatáveis em nome de uma pedagogização da arte.

Notas

- 1 Essa pesquisa foi realizada pela primeira autora deste texto e orientada pela segunda autora. Contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).
- 2 Sobre essa abordagem ver os autores: Bueno (2002), Catani (1997), Josso (2004), Novoa (1995), Passeggi; Barbosa (2008), Souza (2006), entre outros.
- 3 Mais duas práticas de formação foram desenvolvidas durante a pesquisa: Grupo 1, composto por licenciandos em artes visuais. Grupo 2, composto por licenciandos em artes visuais, música, dança, educação física, química e pedagogia.

- 4 Sobre esse sistema, ver os autores: Spolin (2008, 2001, 1999, 1987), Koudela (1999), Japiassu (2007, 2001), Faria (2010, 2011), entre outros.
- 5 O “Jogo da Bola” compõe o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, porém, na experiência aqui relatada, sofreu variações e adaptações.
- 6 Sonia Kramer no trecho citado baseia sua reflexão no texto de Willi Bolle sobre os estudos de Walter Benjamin (1984, p. 14).

Referências

- ALBANO, Ana Angélica. Artes Visuais. In: SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. *Caderno de Formação 1*. Santo André, 1999. p. 45-65.
- BARROS, Manoel de. Formação. In: *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. p. VII.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. Uma análise possível para o jogo teatral no livro do diretor. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, ano 7, n. 1, p.1-19, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/vol22alessandra.php>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- FORMENTI, Laura. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.51-71.
- JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem do teatro na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.
- _____. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. Formação de Professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004. p.11-24.

MATE, Alexandre. O teatro em revista. In: KERR, Dorotéia Machado (Org.). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de formação: Artes*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2004. (Pedagogia Cidadã). v. 1, p. 99-128.

NOGUEIRA, Eliane Greice D.; PRADO, Guilherme do V. T.; CUNHA, Renata C. O. B.; SOLIGO, Rosaura. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008. p.169-196.

OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____ (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008. p.127-138.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana (Org.). *Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Recebido em 30 mar. 2014 / Aprovado em 14 ago. 2014

Para referenciar este texto

CINTRA, S.; ALBANO, A. A. Teatro na formação do educador da infância: experiências e possibilidades. *EccoS*, São Paulo, n. 35, p. 111-124. set./dez. 2014.