UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Faculdade de Teatro – Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso

O professor-personagem e suas relações no ensino de teatro para crianças

Márcio Paim Mariot

Pelotas, 2018

Márcio Paim Mariot

O professor-personagem e suas relações no ensino de teatro para crianças

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Profª. Dra. Taís Ferreira

Pelotas, 2018

Márcio Paim Mariot

O professor-personagem e suas relações no ensino de teatro para crianças

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:
19 de outubro de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Taís Ferreira (Orientadora)
Doutora em Arti Visive, Performative, Mediali pela Università di Bologna
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Prof. Ms. Davi Freire Giordano
Mestre em Teatro pela UNIRIO

Prof. Dra. Andrisa Kemel Zanella
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Agradecimentos

Ao chegar a um momento de minha vida, em que senti necessidade de fazer algo novo e assim resgatar um desejo antigo, de trabalhar com teatro, e encarar o desafio de voltar a estudar, volto meu olhar para a longa caminhada destes quatro anos e em todos os momentos enxergo o Mateus, meu companheiro de vida. Ele que esteve sempre ao meu lado, me incentivando, desde o cansativo ENEM de 2014, até o final do curso, lendo meus textos, atuando em minhas encenações, carregando figurinos e outras coisas mais nas diversas ações práticas com o teatro. Ele foi incansável, seu exemplo de amor e amizade, sua presença me deu força e inspiração para tentar fazer o melhor dentro das minhas limitações, a ele meu eterno agradecimento.

Agradeço a minha filha Martha que sempre me apoiou em todos os sentidos, agradeço a sua existência, seu amor e a pessoa incrível que ela é. À minha Marthinha, que também sempre prestigiou minhas produções e me presenteou com sua arte na encenação de “O reverso de Maria”, minha eterna gratidão.

Vou levar comigo belas lembranças dessa trajetória acadêmica, e assim, agradeço aos professores e técnicos administrativos do Curso de Teatro - Licenciatura da UFPel pelos ensinamentos, a amizade e o compartilhamento de ideias. Participar das aulas de teatro era como um bálsamo depois de um dia inteiro de trabalho. Procurei sempre aproveitar ao máximo e por tudo que representaram na minha formação, meu muito obrigado!

Faço aqui um agradecimento especial a três professores, por terem participado, de uma forma ou outra, no direcionamento e realização do meu trabalho de conclusão de curso. Em ordem cronológica e não de importância, agradeço ao professor Davi Giordano por ter despertado em mim, na Disciplina de Pedagogia do Teatro II, o estímulo para trabalhar com professor-personagem no meu TCC; à professora Andrisa Zanella, pela excelente orientação no Estágio I, o que permitiu que eu colocasse em prática em uma escola o *Drama como método de ensino*, e finalmente à professora Taís Ferreira, pela orientação na pesquisa para este TCC, pelas suas ideias, por compartilhar de suas experiências, que contribuíram

enormemente para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação de docência em teatro.

Ao Campus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense, meu agradecimento. Agradeço em especial às colegas Elisabeth e Síntia, pela amizade e auxílio nos momentos em que não pude estar tão presente como gostaria, a todos meus colegas e parceiros da Floricultura, do Departamento de pesquisa, extensão e pós-graduação e à Direção geral do CaVG pelo apoio de sempre.

Aos meus colegas da faculdade, não tenho palavras para descrever o prazeroso convívio nestes quatro anos. Minha eterna gratidão pelo carinho, amizade e pela aprendizagem de vida e com teatro; sentirei muitas saudades e espero encontrá-los em momentos e lugares diversos, felizes, fazendo arte com amor e entusiasmo.

RESUMO

MARIOT, Márcio Paim. **O professor-personagem e suas relações no ensino de teatro para crianças.** 2018. 70f. Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro-Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

O presente trabalho tem como propósito investigar o potencial da estratégia do professor-personagem, dentro da metodologia de pedagogia teatral *Drama como método de ensino*, na educação infantil de duas escolas do município de Pelotas – uma pública da zona rural e outra privada do centro da cidade. Foi concebido para proposta o personagem *Espantalho Gumercindo*, por se aproximar da realidade da escola da zona rural, local onde foi iniciado o trabalho, durante o Estágio I. Foi mantido o mesmo personagem na escola da cidade, para possibilitar uma análise comparativa entre as duas realidades. O pré-texto utilizado era relacionado ao contexto do personagem. A partir destes estímulos as crianças desenvolveram diversas e criativas narrativas dramáticas, as quais tiveram sequência a partir dos *estímulos compostos* constituídos pelos fantoches, teatro de sombras e desenhos. Jogos teatrais foram realizados, permeando todo o processo. As percepções sobre as experiências são descritas em detalhes ao longo do texto, tendo como bases principais para reflexão as obras: *Drama como método de ensino*, de Beatriz Ângela Vieira Cabral; *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*, de Heloise Baurich Vidor e *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, de Flávio Desgranges, além de artigos e demais leituras complementares.

Palavras-chave: drama; ensino de teatro; estímulo composto; narrativa; professor-personagem.

ABSTRACT

MARIOT, Márcio Paim. **The *teacher in role* and his relationships in teaching theater for children.** 2018. 70p. Conclusion of the Theater-Graduation Course, Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The present work aims to investigate the potential of the *teacher in role* strategy, within *Drama as a teaching method*, in the children's education of two schools in Pelotas - one public in the rural area and the other in the downtown area. The personage *Espantalho Gumercindo* was designed to approach the reality of the school in the rural area, where the work was started, during Stage I. The same personage was kept in the school of the city, to enable a comparative analysis between the two realities. The pre-text used was related to the context of the personage. From these stimuli the children developed diverse and creative dramatic narratives, which had sequence from the compound stimuli constituted by the puppets, theater of shadows and drawings. Theatrical plays were performed, permeating the whole process. The perceptions about the experiences are described in detail throughout the text, having as main basis for reflection the works: *Drama as method of teaching*, by Beatriz Ângela Vieira Cabral; *Drama and theatricality: the teaching of theater in the school*, by Heloise Baurich Vidor and *Pedagogy of theater: provocation and dialogism*, by Flávio Desgranges, besides articles and other complementary readings.

Keywords: drama; theater teaching; composite stimulus; narrative; *teacher in role*.

SUMÁRIO

1. Introdução 9
2. Drama como método de ensino 16
2.1. Dramatização na infância.....20
2.2. Professor-personagem ou professor-artista no ensino de teatro para crianças 22
3. Metodologia da pesquisa.....28
3.1. Professor-personagem como proposta pedagógica no ensino de teatro para crianças.....29
3.2. Jogos tradicionais e teatrais realizados nas escolas.....31
3.3. O ambiente escolar: realidade e potencialidades 33
3.3.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Castilhos e a Educação Infantil 33
3.3.2. A Escola São Francisco de Assis e a Educação Infantil 36
4. Percepções da práxis pedagógica com teatro na Educação Infantil 39
4.1. Conversando sobre teatro com as crianças da Educação Infantil.....39
4.2. A experiência com jogos tradicionais e teatrais na Educação Infantil 40
4.3. A concepção do personagem *Espantalho*.....43
4.4. A diversidade na construção de narrativas dramatizadas de crianças da Educação Infantil.....45
4.5. O desafio de manter a personagem no método professor-personagem 63
5. Considerações finais 67
Referências 69

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de trabalho de conclusão do Curso de Teatro-Licenciatura tem como foco a pesquisa com a pedagogia teatral o *Drama como método de ensino*, em especial a metodologia *professor-personagem*, com crianças da Educação Infantil de duas escolas com realidades diferentes do município de Pelotas-RS.

As principais referências para o estudo teórico que embasou a pesquisa são os livros *Drama como método de ensino*, de Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012); *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*, de Heloise Baurich Vidor (2010) e *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, de Flávio Desgranges (2017), além dos artigos "O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento *teacher in role* no processo de drama", de Heloise Baurich Vidor (2008) e "Narrativa, drama e estímulo composto", de John Somers (2011). Teve ainda, como leituras complementares, para afinamento da proposta, os livros *Teatro e dança nos anos iniciais*, de Taís Ferreira e Maria Fonseca Falkembach (2012); *O jogo dramático infantil*, de Peter Slade (1978); *Jogos teatrais*, de Ingrid Dormien Koudela (2017); *A linguagem teatral na escola*, de Ricardo Japiassu (2007) e *História da arte-educação 2* (Módulo 16), de Luciana Hartmann e Taís Ferreira (2009).

Ao longo do texto será discorrido sobre as motivações que me levaram a escolher este tema; uma abordagem teórica sobre o *Drama como método de ensino*, a dramatização na infância e a estratégia professor-personagem; uma descrição sobre as escolas e os alunos com quem desenvolvi o trabalho e uma reflexão acerca da *práxis* pedagógica com base nos referenciais teóricos e no desafio de manter o personagem durante o processo. Finalizo com as considerações finais que vêm a sintetizar minhas percepções sobre o desenvolvimento do trabalho e o potencial do método no ensino de teatro para crianças, e alguns apêndices onde mostro imagens do processo.

Como ponto de partida, para conhecer um pouco do universo infantil e assim introduzir o tema deste trabalho, destaco a ligação das crianças com a teatralidade. Elas, através de brincadeiras, vivenciam, ao longo do seu desenvolvimento, a

dramatização antes da mesma ser formalmente tematizada (BRASIL, 1997). Santos (1999) relata que as brincadeiras de faz-de-conta ou jogo simbólico, e os jogos de maneira geral, são próprios do universo infantil despertando assim a criatividade[1] e a expressividade[2], além de contribuírem para a aprendizagem da convivência em grupo. Assim, as escolas e outros âmbitos educacionais devem oportunizar atividades que promovam o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças através de jogos de dramatização, potencializando esta teatralidade que já existe espontaneamente nelas. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para as artes, "o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos" (BRASIL, 1997, p. 57).

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) traz como um dos campos de experiência o "Corpo, gestos e movimentos", destacando que as crianças se expressam corporalmente e que "por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem" (BRASIL, 2016, p. 36-37). Assim, a escola se apresenta como instituição incentivadora dessa expressividade das crianças, de forma que elas possam "explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo" (BRASIL, 2016, p. 37).

O professor de teatro na escola, conhecedor destas características do educando, deve desenvolver atividades teatrais que contemplem o universo infantil e que, ao mesmo tempo, estejam focadas em uma organização estética, de forma que as crianças possam, mediante ações próprias do fazer teatral, vivenciar o desenvolvimento das relações consigo e com outrem, contemplando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

---

[1] De acordo com Moser "Etimologicamente, a palavra criatividade vem do verbo *creare* em Latim, que quer dizer gerar ou produzir. O processo criativo gera algo de novo, e este resulta das experiências vividas pelo indivíduo e pelas situações em que se encontra envolvido" (MOSER, 2015, p. 1).

[2] O termo expressividade aqui está de acordo com o conceito de Pavis (2011), de que a expressão dramática ou teatral é a exteriorização, a evidenciação do sentido profundo ou de elementos ocultos, como um movimento do interior para o exterior e que está vinculada ao processo criativo (PAVIS, 2011, p. 154).

A proposta deste trabalho teve como eixo central a potencialização da criatividade e expressividade através do teatro, a partir dos pressupostos relatados anteriormente, investigando a relevância da dimensão estética do contato com o personagem, além da dimensão lúdica. A ideia não é trabalhar o teatro na escola como montagem de espetáculos, em que as crianças não participam do processo criativo, conforme destacado por Santos (1999). Para alcançar esta meta, utilizou-se metodologia adaptada para a faixa etária das crianças, tendo como linha norteadora o *Drama como método de ensino*. Hartmann & Ferreira (2009) relatam que esta metodologia está embasada "num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionando-se com um determinado foco de investigação" (HARTMANN & FERREIRA, 2009, p. 28). O foco de investigação, segundo as autoras, pode ser definido pelo professor ou em conjunto pelo professor e os alunos. Na proposta deste trabalho, pensando na faixa etária dos alunos, de quatro a seis anos, eu, enquanto professor, defini o foco de investigação, dando liberdade aos alunos para múltiplas possibilidades de respostas.

Visualizei esta proposta como potencial provocador educacional no trabalho de teatro com as crianças, pois, de acordo com Somers (2011): é do universo delas a criação de histórias, através de suas experiências e/ou do seu imaginário. Assim, no ensino de teatro para o público infantil, as metodologias que envolvem o drama tornam-se eficientes no processo de desenvolvimento da criatividade e expressividade. Segundo o autor, contar e ouvir histórias permite "organizar momentaneamente a experiência em uma série de memórias; prever um futuro; vivenciar através da história de outros, o que nunca experimentamos" (SOMERS, 2011, p. 176). Ele apresenta e discute técnicas como: contação de histórias, dramatização e estímulo composto como recursos para criação ficcional.

Um método estimulador para as crianças, dentro desta linha, é o professor personagem. Nesta estratégia, o professor assume um ou mais personagens dentro do contexto da ficção criada para um processo dramático. O professor-personagem pode levar para a sala de aula um tema gerador para estimular a dramatização. Ao discutir esta ação pedagógica como método de ensino, Vidor (2008) mostra que este recurso promove um reforço da teatralidade e uma aproximação dos alunos com a linguagem teatral. O professor assumindo uma personagem constrói junto com os

alunos a dramatização, o que estimula a criatividade, a teatralidade e a espontaneidade.

O drama é uma atividade criativa desenvolvida em grupo em que as pessoas se comportam como outras pessoas, ou como elas mesmas, mas num outro contexto ou espaço (CABRAL, 2012). Pensando em caráter de ação artístico-pedagógica na escola, o método professor-personagem, dentro do drama como método de ensino, apresenta-se como um mediador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigmas. Espera-se assim a criação de um canal de comunicação que aproxima o professor do aluno, com um despertar maior do interesse deste, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Ao assumir um personagem, o professor imediatamente obtém a atenção dos alunos, num primeiro momento, pelo impacto visual causado, e consequentemente "amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo" (CABRAL, 2012, p. 20). De acordo com Rosseto (2013), "o professor-personagem, em ação, intervém com mais eficiência no espaço de aprendizagem dos alunos" (ROSSETO, 2013, p. 61). Nesse contexto, propõe-se um modelo de ação que contribua para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, a partir da sua participação no processo, sem a ideia de que eles aprendam um conteúdo específico, conforme destacado por Koudela (2008).

A ideia de desenvolver um trabalho de pesquisa com professor-personagem na escola, como tema do trabalho de conclusão de curso (TCC), surgiu da disciplina de Pedagogia do Teatro II, ministrada pelo professor Davi Giordano. Estudamos o *Drama como método de ensino* e, dentro deste conteúdo, o método professor-personagem. Fomos então desafiados pelo professor a criar uma personagem e desenvolver uma aula utilizando esta metodologia. Trouxe para aula a personagem Selma.

No início me apresentei para os colegas e fiz a descrição da Selma: uma pedagoga com 30 anos de profissão, que trabalhou muitos anos em escola pública da periferia, em um bairro extremamente violento da cidade, e que está, portanto, cansada, estressada e, por este motivo, atualmente trabalha na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ela relatou as dificuldades da profissão e reclamou do baixo salário, o que a faz buscar outras fontes de renda. A personagem foi sendo construída ao longo dos dias e foi motivada pela experiência que tenho em 21 anos

de magistério, somado ao meu tempo de estudante, no qual convivi com diversos problemas com alunos na escola, em especial o *bullying*. Vivenciei a dificuldade das orientadoras educacionais, com formação pedagógica, para tratar dos problemas comportamentais dos alunos. É possível identificar um grande número de professores, independente da idade e experiência, que estão desacreditados no sistema de ensino devido a diversas dificuldades impostas, sendo assim uma situação comum na realidade de nosso país. Muitos demonstram, devido a esta situação, que não suportam mais o seu trabalho. Daí então a situação na qual a personagem pedagoga se encontrava: cansada e desacreditada.

A preparação estética da personagem antecedeu a aula, com figurino e maquiagem de acordo com a proposta construída para ela. Esse ritual foi importante para incorporação da personagem de forma mais efetiva, auxiliando na concentração para o trabalho proposto a ser desenvolvido. O fato da construção da personagem ter sido orgânica proporcionou uma relação natural com os alunos (no caso os meus próprios colegas de turma da UFPel). A personagem foi mantida durante todo o tempo da aula, mesmo após a intervenção proposta, que foi problematizar com os alunos da minha turma de Pedagogia do Teatro II a questão do *bullying*. Enquanto personagem, utilizei figurino adequado (Figura 1) e me apropriei de gestos, texto, entonação de voz e características psicológicas idealizadas para Selma, o que está de acordo com a proposta metodológica descrita por Vidor (2008).

Como professor-personagem, segui esse formato, organizando a atividade, inserindo-me no grupo como mediador, procurando manter o domínio do andamento da ação e utilizando no drama a temática do *bullying* para ser trabalhado na escola. Um pequeno texto foi apresentado como modelo de ação para gerar a dramatização improvisada, entretanto, mostrou-se aberto, a partir da perspectiva salientada por Koudela (2008), em que “a estrutura dramática possibilita aos jogadores alterar o texto e inserir conteúdo próprio”. Os alunos participaram da construção da narrativa cênica, interpretando-a a partir da sua perspectiva, de acordo com o modelo mostrado por Koudela (2008), e eu, enquanto professor-personagem, mantive a postura física e ideológica, de maneira a permitir uma contra-argumentação pelo grupo, o que vem ao encontro da proposta do *teacher in role*. Esta metodologia mostra-se como uma inovação no método de comunicação, propiciando uma

mudança no contexto social, conforme proposto por Heathcote (VIDOR, 2008). Após este trabalho escrevi uma reflexão sobre a experiência, como etapa avaliativa da disciplina. O professor Davi, mostrando-se bastante entusiasmado, tanto com a experiência prática, quanto com a análise reflexiva, sugeriu que eu fizesse mais ações e intervenções com esta personagem e que também desenvolvesse meu TCC com esta temática, o que me motivou na escolha dessa proposta de trabalho.

Figura 1 – Caracterização da personagem Selma.

A personagem Selma foi tão significativa na minha formação artística que a utilizei para outros trabalhos durante o Curso de Teatro-Licenciatura. Ela foi a mestre de cerimônias da apresentação dos *Jogos de Aprendizagem* de Brecht, em Pedagogia do Teatro II e atuou como vice-chefe na cena “O país está consternado” – da obra “Cuidado com as velhinhas carentes e solitárias”, de Matéi Visniec (VISNIEC, 2013) –, apresentado em um ônibus na disciplina de Interpretação Teatral II, ministrada pelo professor Adriano Moraes.

A partir desta vivência e do arcabouço teórico relacionado ao *Drama como método de ensino*, em especial com professor-personagem, decidi trabalhar esta

metodologia com as crianças em uma escola durante o Estágio I, sob a orientação da professora Andrisa Kemel Zanella. Criei então, a partir de conversa com a colega Luciane – parceira de estágio – o personagem *Espantalho*, por se aproximar da realidade das crianças, todas da zona rural. A proposta era também utilizar esta experiência como pesquisa de campo para meu TCC, somado a outra, em uma escola de universo diferente daquela do estágio, agora sob a orientação da professora Taís Ferreira.

O objetivo do trabalho foi desenvolver uma análise reflexiva sobre o método professor-personagem com crianças de quatro a seis anos (Educação Infantil) nos dois contextos escolares, com base nos aspectos relacionados à criatividade e expressividade. As questões que norteiam esta pesquisa são: a metodologia professor-personagem contribui para expressividade e criatividades das crianças na Educação Infantil? E ela aproxima os alunos do professor rompendo a estrutura hierárquica presente na escola e, assim, contribuindo para o processo criativo e colaborativo entre alunos e professor? Como se dá o processo proposto em escolas com perfis tão diferentes?

2. DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO

O drama, de acordo com Cabral (2012), “É uma atividade criativa em grupo, no qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas” (CABRAL, 2012, p. 11). De acordo com a autora, o drama está presente em todas as culturas e contribui para exploração de questões socioculturais na perspectiva do indivíduo, dando o sentido de pertencimento a esta cultura na qual ele está inserido. Já o drama na educação, de acordo com Vidor (2010), “é definido como um modo de aprendizado no qual os alunos, através de uma identificação ativa com papéis e situações imaginárias, podem aprender a explorar problemas, eventos e relacionamentos” (VIDOR, 2010, p. 11). Para tanto, não é necessário que os estudantes tenham habilidades teatrais como pré-requisito, basta que estejam disponíveis para entrar no jogo, colocar-se no papel de outra pessoa e interagir com o grupo. Ainda, de acordo com a autora, na construção da narrativa cênica, é fundamental a presença de um conflito, o que dá o mote para a construção da história. Desgranges (2017) destaca que o drama é uma forma de arte coletiva, pois necessita da participação de diversos integrantes do grupo, os quais assumem as diversas funções no teatro, como dramaturgos, diretores, atores, espectadores, dentre outros.

No drama inserido no campo da educação, os participantes são estimulados a adentrar em um mundo imaginário, semelhantes àqueles apreciados pelas crianças em seu jogo (SOMERS, 2011). De acordo com o autor, “A diferença é que o objeto do jogo é escolhido, conscientemente, pelo líder ou participantes, e o meio pelo qual o objeto é formatado, a linguagem dramática, é deliberadamente adquirido através da aprendizagem de habilidades” (SOMERS, 2011, p. 177). Nesta citação, nota-se claramente o vínculo da dramatização no ensino de teatro com o processo de ensino-aprendizagem, através das vivências dos participantes e dos estímulos dados pelo professor. O professor tem papel preponderante para o desenvolvimento das atividades no drama: é ele que, a partir das propostas dos alunos, guiará a construção das narrativas (VIDOR, 2010). Desgranges (2017) destaca que o professor enquanto coordenador do processo deve se preocupar com variações de ritmo, inserção de elementos de tensão e suspense, criar vínculos entre um encontro

e outro, entre outras estratégias para manter o grupo interessado e ativo no processo de criação.

O drama como método de ensino está consolidado na pedagogia do teatro e:

> está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento (CABRAL, 2012, p. 12).

Para o melhor entendimento desta proposta, de forma objetiva e clara, a autora destaca que, para utilização do método no ensino de teatro, é importante considerar os seguintes aspectos básicos: *contexto e circunstâncias de ficção*, que estejam vinculadas à realidade ou com elementos de interesse dos participantes; *processo*, construído através de episódios, ou etapas; *pré-texto*, como potencializador e delimitador da construção da narrativa e a presença de um *professor-personagem*, como mediador do processo de construção da narrativa dramática.

O pré-texto tem a função de inserir o grupo na situação dramática, definir o contexto da narrativa e delimitar todo o processo, impedindo que o coordenador se afaste do foco da investigação ou proponha atividades que não contribuam à narrativa (DESGRANGES, 2017). Ele é mais do que um estímulo, indica as circunstâncias na qual a situação está inserida, subsidiando a investigação do que poderá ocorrer, pois “introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 16).

O drama não é uma prática rígida, devendo ser exercitado de maneiras diversas, de acordo com os objetivos que cada coordenador e demais participantes desejam atingir, objetivos estes definidos pelo coordenador ou por ele e o grupo em consenso. (DESGRANGES, 2017). Os objetivos podem envolver uma investigação de temáticas de interesse do grupo ou ainda a pesquisa e apropriação de textos teatrais ou literários. Esta característica do drama que atribui ao coordenador o papel preponderante na condução do processo, “possibilita que se questione em que medida esta prática teatral exorta os participantes a apropriarem-se da linguagem teatral e a efetivarem a construção de um discurso cênico apurado” (DESGRANGES, 2017, p. 136).

Utilizando-se desta estrutura, o desenvolvimento do processo de drama na escola possibilita a saída do contexto real do ambiente escolar, tornando-se desafiador para cada participante assumir o papel de questionador frente a temáticas normalmente aceitas sem maiores reflexões. O drama como método de ensino permite uma contextualização do real, do cotidiano dos participantes, a partir do contexto imaginário, contribuindo para formação de pessoas críticas na sociedade. De acordo com Vidor (2010): “A criação de uma ficção através da linguagem dramática ajuda a colocação do discurso do aluno que se sente protegido pela circunstância da representação” (VIDOR, 2010, p. 24). Independentemente do contexto, para os participantes do processo de dramatização, a experiência de fazer parte de uma ficção passível de ser real já é prazerosa. Esta experiência, de acordo com Cabral (2012), pode ser chamada de *imersão*, em que os participantes são atores na construção das próprias narrativas, conduzindo a história para satisfazer seus próprios interesses.

Nesse sentido, é importante que exista um contexto decorrente de uma seleção centrada nas pessoas e seus relacionamentos, numa situação passível de ocorrer caso o contexto seja real. A autora relata que este processo resgata memórias e histórias de vida dos participantes, e a transposição disso no fazer teatral contribui para o aumento da autoestima, da interação entre os sujeitos, da construção da identidade, da responsabilidade e o respeito para com o espaço no qual está inserido, do engajamento em questões socioculturais. Além disso, o jogo de alteridade, promovido pela dramatização, em que o aluno assume um personagem, possibilita que ele compreenda melhor o outro (VIDOR, 2010). É uma dinâmica que se mostra, portanto, rica no contexto escolar e na comunidade na qual está inserida.

Para o desenvolvimento do processo de dramatização, principalmente no início, é necessário o uso de estratégias para estimular os participantes a entrarem no mundo da ficção. Uma destas estratégias é o estímulo composto (SOMERS, 2011) que, de acordo com o autor, é o elemento motivador inicial para criação de histórias e “uma vez que tenha sido iniciada, serve como uma referência contínua no processo de criação” (SOMERS, 2011, p. 178). Os objetos de uso pessoal estão impregnados pelos seus donos e são artefatos potenciais como estímulos para criação de histórias, assim como outros objetos introduzidos pelo professor nas

aulas de teatro. Assim, através de improvisações, são estabelecidas relações entre o real e o ficcional, a memória pessoal e a fantasia. O autor cita, além de artefatos diversos (objetos, fotografias, cartas e outros documentos), o som como também elemento que pode ser agregado no estímulo composto na construção das narrativas.

É importante que, segundo o autor:

> Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir (SOMERS, 2011, p. 179).

Ferreira (2012) destaca também que as crianças relacionam-se com diversos artefatos culturais, além de espaços e tempos simbólicos que lhes dão um arcabouço de experiências sensoriais, lúdicas e espetaculares, fundamentais para o fazer teatral. Logo, é importante o planejamento adequado do professor na escolha dos elementos a serem utilizados como estímulo composto, bem como sua mediação quando esta se fizer necessária para o desenvolvimento do processo de dramatização. Cabe ao professor também estimular para que os participantes entrem no jogo, dar as condições para que eles aprendam suas regras. As regras são de “especulação, hipótese e postulação através do jogo, para que seja reconhecida que a autenticidade, quando alcançada, foi criada para esta história e não é real” (SOMERS, 2011, p. 179). A partir daí, os participantes entram na etapa de improvisação, explorando, através da dramatização, as situações narradas. O autor destaca a necessidade de uma “tensão dramática” no processo de improvisação, para que haja “energia dramática”, sendo a identificação desta tensão uma das habilidades que os participantes devem adquirir.

Para o desenvolvimento da pesquisa, pensando em um trabalho com tempo disponível em aulas de teatro, na sequência do processo viria a seleção e formatação do que foi pesquisado durante as improvisações, selecionando-se o que tem “coerência e valor para a história e seus personagens”, e finalmente a comunicação, ou seja, mostrar aos demais participantes o processo de dramatização elaborado com base em improvisações, as quais foram construídas a partir do estimulo composto. Os demais participantes aqui não se configuram como espectadores de uma obra “finalizada”, um espetáculo, até porque o importante é o processo, não um produto final (VIDOR, 2010). A autora destaca que o espectador é

o próprio participante do drama, que assume o papel de observador e atuante, seja concomitante (espectador de si mesmo) ou alternadamente, em que os participantes se revezam entre observadores e atuantes; estando assim na condição de ator-espectador. É o professor que define qual é o grupo que está com o foco na cena e qual é o grupo dos observadores, fazendo com que este foco varie e não exista uma delimitação pré-estabelecida.

2.1. Dramatização na infância

No processo de criação de narrativas dramáticas em grupo, a criança busca no seu conhecimento, construído a partir de vivências do mundo real, elementos para criação do mundo imaginário e da ficção (VIDOR, 2010). A partir da criação e reflexão sobre a ficção criada, a criança pode vir a compreender a si mesma e o mundo real no qual vive. Este processo tem como embrião aquilo que é inerente às crianças, ou seja, a criação por meio das brincadeiras de *faz-de-conta*, em que elas reelaboram as suas experiências vividas e constroem realidades imaginárias de acordo com seus desejos e motivações (JAPIASSU, 2007). Segundo o autor, fazendo referência a Vygotsky, o jogo-de-faz-de-conta das crianças se aproxima com os processos de representação cênica do teatro, pois em ambos ocorre uma reação emocional contida. Ou seja, “no fazer-de-conta infantil, o sujeito age de uma forma controlada ou contida e domina a sua maneira de sentir um sentimento, de modo semelhante como age o ator em uma representação teatral” (JAPIASSU, 2007, p. 21). Como exemplo ele descreve o caso de dois alunos que constroem armas com seus estojos e, em seguida, começam a simular um tiroteio contido, conscientemente controlado, buscando assim defender-se dos disparos.

Para Japiassu (2007), na faixa etária de quatro a seis anos, a qual corresponde o estudo para este TCC:

> O faz-de-conta é a atividade organizadora da atuação da criança. Passam a se constituir e desenvolver a imaginação criadora e os processos de representação semióticos (ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o desenho) (JAPIASSU, 2007, p. 56).

Além disso, Ferreira (2012) destaca que:

> O fazer teatral deveria ser uma brincadeira de faz de conta, contínua e progressiva, até chegar a formalização dos elementos como a relação palco-plateia, a plasticidade da cena, a estruturação da fábula, etc. Momentos de dramatização livres, em que as crianças, a partir de alguns estímulos (um baú de figurinos, roupas ou acessórios, imagens, histórias contadas, uma música ou canção, situações de notícias de jornal, entre tantos outros), possam dramatizar, assumindo papéis e se relacionando com os outros colegas-personagens, são salutares e estimulantes, principalmente na infância, quando o jogo de regras complexo ainda é de difícil compreensão aos pequenos (FERREIRA, 2012, p. 22).

Também Peter Slade afirma que na idade de cinco anos deve-se evitar teatro, palcos e peças escritas; a criança deve ser estimulada através da improvisação (SLADE, 1978). O autor recomenda o uso do som nas aulas de teatro, pois as crianças apreciam muito este recurso. É importante, portanto, que o professor no ensino de teatro utilize os jogos dramáticos sem uma preocupação imediata com os elementos que compõe o teatro; este conhecimento vai aos poucos sendo construído a partir das experiências com os jogos. Ricardo Japiassu chama a atenção, entretanto, que de maneira geral a atividade com representação cênica na educação infantil se limita ao exercício de faz-de-conta através de estímulos materiais presentes na sala de aula ou nas brinquedotecas da escola. Ele destaca a importância de se explorar ao máximo este recurso educativo que é o *faz-de-conta*, principalmente porque se relaciona fortemente com a linguagem cênica. No faz-de-conta existe apenas uma regra, “a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e das relações sociais representados cenicamente” (JAPIASSU, 2007, p. 31), e as ações representadas devem ser verossímeis.

O encadeamento cênico improvisado das ações tem como estímulo os desejos que as crianças normalmente não podem realizar. A partir dos estímulos se dá o jogo improvisado por elas, sem um planejamento e conduzido de acordo com as circunstâncias que alimentam o desenvolvimento do enredo imaginário.

Associando agora esta prática teatralizada da criança, através do faz-de-conta, com o jogo, cabe aqui citar Peter Slade e as suas definições e considerações sobre jogos dramáticos. Para ele:

> O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de nutrição e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 18).

Esta dimensão tomada a partir do universo lúdico da criança, do faz-de-conta, e estudada do ponto de vista pedagógico para então constituir os jogos dramáticos, permitiu uma melhor exploração destes recursos no ensino de teatro para crianças, não mais limitando-se a simples brincadeiras com objetos e brinquedos disponibilizados para as distraírem.

O autor destaca que pode haver momentos intensos no ato de representar das crianças condizentes à ideia de teatro, mas que geralmente trata-se de drama, em que todos são atuantes no jogo, tanto ator quanto público, direcionando as ações conforme lhes apraz; não existe uma distinção clara para as crianças entre quem atua e quem assiste, está tudo misturado no fazer do jogo dramático. O papel do professor é de aliado neste processo e no drama se destacam duas qualidades importantes: *absorção*, em que os participantes estão completamente absortos, envolvidos no jogo, e *sinceridade*, que é uma forma completa de honestidade na representação de um papel, com sentimento intenso de realidade e experiência.

Peter Slade salienta a importância do estímulo dessas qualidades para o indivíduo em crescimento e que estas qualidades já surgem precocemente de duas formas: *jogo pessoal* e *jogo projetado*. O jogo pessoal é o drama óbvio, ou seja, a criança representa um papel (pessoas ou coisas) evidenciado por movimento e caracterização. O jogo projetado é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado totalmente; a criança utiliza objetos que ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local onde o drama acontece; os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver uso da voz.

2.2. Professor-personagem ou professor-artista no ensino de teatro para crianças

Dentro do *drama como método de ensino*, considero importante descrever a estratégia denominada professor-personagem para o ensino de teatro na escola, pois esta metodologia foi de destaque na presente pesquisa. Vidor (2010) faz referência à estratégia *teacher in role*, propondo que se mantenha a tradução literal como *professor no papel* e que o termo professor-personagem, também descrito por

alguns autores como tradução do mesmo termo em inglês, seja preservado para definir um procedimento específico, com potencial para o aprendizado sobre a linguagem teatral na escola. No presente trabalho, será priorizada a referência a metodologia professor-personagem, por ter sido o foco do processo de dramatização nas escolas.

De acordo com Cabral (2012)

> Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes (CABRAL, 2012, p. 19).

O professor como personagem desafia os alunos, de maneira diversa do que seria no seu cotidiano, de forma intencional, ciente dos objetivos pedagógicos do processo de dramatização coletiva, porém, aceitando o inesperado gerado pela própria experiência (VIDOR, 2010).

De acordo com a autora, o professor-personagem tem o papel de facilitar o processo de construção de narrativas dramáticas e o professor, nessa condição, deve assumir alguns desafios, como:

> 1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
> 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge da relação aqui e agora com os participantes;
> 3. Sustentar o papel, sua lógica;
> 4. Simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos;
> 5. Aceitar o imprevisível, o acaso;
> 6. Ser flexível para mudar o rumo sempre que necessário (VIDOR, 2010, p. 38).

O agir como outra pessoa, além do impacto visual através de figurino e maquiagem, que já chama a atenção dos alunos, é um estímulo para o processo criativo dos alunos, pois são informações que ampliam as possibilidades para a construção das narrativas dramáticas (CABRAL, 2012). A autora relata que os papéis representados pelo professor podem ser classificados quanto a sua *função* e a seu *status*. Entre as possíveis funções de um papel estão: buscar auxílio ou conselho, buscar informação, coordenar, desafiar, introduzir informação, dentre outras. Já o *status* de um personagem determina o tipo de resposta do aluno e da sua interação com o professor, podendo ser: “Status alto: rei, líder, treinador, diretor de escola, etc. Status intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc. Status baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc.” (CABRAL, 2012, p. 21).

Ao assumir um *status* alto o professor mantém o controle da situação, entretanto, deve ter o cuidado para não inibir o desenvolvimento da ação dramática pelos alunos, principalmente se eles forem iniciantes ou tímidos. O *status* intermediário pode permitir tanto o controle do processo de desenvolvimento do drama quanto o compartilhamento com o grupo sobre a responsabilidade pela condução da ação. Já com um *status* baixo, o professor vai depender da disponibilidade e iniciativa dos estudantes, além disso, convém que os participantes tenham familiaridade com o contexto ficcional e com a improvisação (VIDOR, 2010). É importante que o professor deixe bem claro quando está entrando ou saindo do papel, o que pode ser marcado através do uso de figurinos e acessórios adequados.

Beatriz Cabral destaca que:

> Como professor-personagem ele poderá intervir na construção da narrativa dramática como participante do mesmo contexto de ficção – nesta condição ele fará uso das convenções teatrais que facilitem a expressão das ações e atitudes pretendidas, selecionará o material a ser investigado pelos participantes dentro do contexto da ficção, e planejará a delimitação do espaço e a ambientação cênica (CABRAL, 2012, p. 22).

Nota-se, portanto, que o professor é coparticipante do processo de construção da dramatização, sendo o guia do grupo ao utilizar um pré-texto e podendo usar ainda materiais diversos (advindos do estímulo composto) como catalisadores do processo criativo. Quanto ao uso das convenções teatrais, referem-se ao *tempo, espaço* e *presença* que interagem para a criação de diferentes significados, contribuindo assim para a aprendizagem sobre os conteúdos de teatro. A autora salienta ainda que não é o professor quem define a cena e toma as decisões, sendo o seu papel direcionado para entrar no jogo proposto pelas crianças e conduzir o processo, mantendo tanto o jogo quanto o foco, e intervindo dessa maneira quando necessário. Como membro mais maduro do grupo, ele é um facilitador das interações e manifestações individuais (VIDOR, 2010). O professor é o guia na construção da narrativa, fazendo a ponte, para as crianças, entre as experiências delas de mundo e dos significados provenientes da ficção. Desgranges (2017) destaca a importância de o professor realizar uma pequena cena ao receber os alunos, utilizando o pré-texto, de maneira que se estabeleça a situação dramática e com isso engaje os estudantes na narrativa fazendo com que eles assumam o papel de personagens.

Nesta relação de parceria professor-aluno, “um processo desenvolvido por meio de episódios centrados em questionamentos e problemas a serem resolvidos, a pergunta-chave para deslanchar o processo (ou a problematização) torna-se uma peça fundamental” (CABRAL, 2012, p. 25). O conceito de pergunta-chave é muito útil para o trabalho de dramatização com crianças. Os episódios são as narrações e dramatizações que dão sequência à história, com conexão clara entre uma sequência e outra, e assim, constituindo a estrutura do drama (DESGRANGES, 2017). De acordo com o autor, os episódios “desafiam o grupo a se relacionar com as novas situações propostas, mantendo o interesse e o envolvimento dos participantes” (DESGRANGES, 2017, p. 126). Os episódios podem envolver atividades diversas, como narração, jogos dramáticos, imagens congeladas, trilha sonora, criação de assembleias de personagens, pantomima, criação de objetos cênicos, pesquisa histórica, entre outras.

É importante destacar ainda que, se o aluno sente-se seguro em ter o professor como parceiro de criação, assumindo junto os riscos, manifestando suas posições, ao mesmo tempo em que preserva sua identidade quando trata de questões político-sociais, o teatro certamente é a ponte para o desenvolvimento deste diálogo (VIDOR, 2010). A autora faz referência ao professor-artista, pois ele assume intencionalmente a parceria junto com os alunos no processo criativo, sendo, portanto, coautor da cena desenvolvida. Trazendo um histórico da formação de professores de artes no Brasil, a autora destaca o descompasso na formação artística do professor quando comparado com a formação pedagógica. É claro que esta é muito importante, mas a deficiência na formação do artista dificulta a motivação e a capacidade do professor para o desenvolvimento do processo criativo com os estudantes. A aproximação do professor ao papel do ator, através da personificação de um personagem, pode ser o meio de exploração das convenções teatrais na escola, desde que se mantenham os objetivos pedagógicos. A autora levanta então esta questão, de o professor atuar como artista e o artista como professor, o professor podendo transitar pelo papel de pedagogo e de ator. A autora, citando Jonathan Neelands, destaca que:

> se há na ação do professor a intencionalidade de agir como ator, há também uma ampliação dos objetivos pedagógicos, envolvendo: exploração de diferentes estilos de representação, leitura/apreciação pelos alunos da representação, decodificação de signos pelos alunos, exploração da relação com o espaço (VIDOR, 2010, p. 39).

É enfatizado por Heloise Vidor o estreitamento nas relações professor-aluno e aluno-professor no método *teacher in role* – termo aqui utilizado como professor-personagem – oportunizando uma mudança de paradigma no que se refere à hierarquização presente no cotidiano da maioria da escola, facilitando a comunicação e consequentemente potencializando o processo criativo. O professor não só faz a mediação como também atua junto com os alunos através de improvisações, o que aproxima as duas categorias. As improvisações são compostas por vários papéis assumidos pelos alunos e pelo professor.

No desenvolvimento do processo do drama, inicialmente, antes de representar um papel, o professor atua como dramaturgo. Antes de pensar em sua representação, ele deve, portanto, se apropriar da metodologia que envolve a construção de uma narrativa e os papéis escolhidos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, principalmente porque estes auxiliam nesta construção da ficção proposta. Cabe reforçar que, apesar do professor assumir o papel inicial de dramaturgo, o desenrolar da narrativa não é fechada, ela segue de acordo com o andar do jogo de improvisação e, nos diálogos construídos, é mais importante "o que" está sendo dito do que "como" está sendo dito, sem objetivos cênicos. É importante destacar a fala de Dorothy Heathcote trazida por Heloise Vidor: "todos são capazes de desenvolver suas próprias habilidades a fim de produzir uma metodologia individual" (VIDOR, 2010, p. 47). Isso dá liberdade aos professores, sem ficarem engessados em metodologias pré-definidas.

Quanto à construção dos personagens, Vidor remete a Stanislavski, em que, partindo-se de uma dramaturgia, devem ser analisadas as circunstâncias dadas, tais como a caracterização exterior da personagem, os movimentos, as entonações, o tempo-ritmo, entre outras. E o professor representando um personagem, de acordo com a autora, segue estas mesmas convenções, a partir de um texto dramatúrgico ou de um pré-texto criado por ele. Dentro desse processo de construção de personagem e seu posicionamento frente ao grupo de alunos, cabe destacar a descrição de Heloise Vidor:

> O professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do drama, este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento

> de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo (VIDOR, 2010, p. 47).

Nesse processo de caracterização a que se submete o professor-personagem, é estabelecida uma outra realidade em termos de espaço e tempo, deixando mais claro para os alunos que tempo é esse e que local é esse. Nota-se uma aproximação forte do professor com a condição de ator, reforçando a ideia de referência ao professor de teatro como professor-artista defendido pela autora. Esta condição serve de estímulo para o professor, por sentir-se gratificado e seguro em seu papel, e principalmente aos alunos, pela maior radicalidade estética. A autora defende que sua proposta do professor-artista contribui para uma melhor exploração da teatralidade e da aquisição da linguagem teatral pelos estudantes. É, entretanto, desafiadora a busca do equilíbrio entre a pedagogia e o teatro, mas ainda assim a proposta professor-artista se mostra – e isso é evidenciado no relato de experiência de Heloise Vidor – como uma estratégia potente para o ensino de teatro na escola. É o professor quem deve criar o espaço necessário na escola para a efetivação dos processos de apropriação do teatro. Este é um diferencial que os professores de artes têm, pois este desafio permite a criação de espaços diferenciados nas instituições escolares, ainda tão engessadas e conservadoras.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta da pesquisa começou a ser concebida a partir da experiência com a Pedagogia do Teatro no Curso de Teatro-Licenciatura e tomou corpo com as leituras que embasaram o referencial teórico deste trabalho. Estas vivências e estudos me impulsionaram para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em teatro que relato neste capítulo.

O trabalho envolveu um processo de dramatização, a partir do *professor-personagem* – inspirado pelo *Drama como método de ensino* (CABRAL, 2012), com crianças da educação infantil de duas escolas com perfis diferenciados: uma pública localizada na zona rural e outra privada do centro da cidade, ambas no município de Pelotas, RS. No decorrer deste capítulo, abordarei o método professor-personagem e uma descrição sobre o ambiente escolar de cada instituição, sua estrutura-física, organização, recursos humanos disponíveis e um breve relato sobre os alunos com os quais as atividades foram realizadas.

É importante destacar que o trabalho desenvolvido com as crianças da escola da zona rural fez parte da disciplina *Estágio I*, do curso de Teatro-Licenciatura, e que foi realizado em parceria com a colega Luciane Avila. Neste educandário, fizemos uma observação da aula e da escola no primeiro dia e nos outros cinco encontros desenvolvemos as atividades contidas no plano de ensino, totalizando 12h aula em seis encontros. Foram desenvolvidas atividades com jogos tradicionais e teatrais, para aproximar os alunos da linguagem teatral, e a dramatização através do professor-personagem.

A inserção neste trabalho, da experiência em uma escola urbana privada, foi sugerida pela professora orientadora, Taís Ferreira, para ampliar as percepções em relação ao teatro na infância, por tratar-se de crianças com realidades completamente diferentes. A Escola São Francisco de Assis (ESFA) foi escolhida pois eu já tinha proximidade com o educandário, por minha filha ter estudado lá desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental. Nesta escola realizei o trabalho sozinho, sendo que, no primeiro dia conheci a estrutura da escola e a turma de alunos, acompanhado da diretora, Irmã Cecília Melchior. Um segundo encontro foi realizado, o qual contou com atividades de jogos tradicionais e teatrais

para que as crianças vivenciassem o teatro, como preparatório para a atividade de dramatização, e também para que nos conhecêssemos melhor e nos aproximássemos, estreitando a relação professor-aluno. No terceiro encontro, foi trabalhada a dramatização, utilizando-se o método professor-personagem e, em um último encontro, as crianças fizeram desenhos relacionados ao processo de dramatização e contaram suas histórias. Nesta escola, as atividades envolveram um total de 7h aula.

Em ambas as escolas conversamos com as crianças sobre o conhecimento que tinham sobre teatro, questionando: O que acham que é teatro? Já assistiram peças teatrais? Já fizeram teatro? Essa conversa foi realizada no primeiro encontro com as turmas, antes do desenvolvimento das atividades de dramatização e jogos teatrais.

3.1. Professor-personagem como proposta pedagógica no ensino de teatro para crianças.

Num primeiro momento apresentei o professor-personagem “Espantalho”, que solicitou o auxílio das crianças para resolver seu problema. Este personagem foi escolhido por aproximar-se da realidade das crianças da zona rural – primeira experiência para este trabalho –, todas oriundas de famílias de agricultores. O mesmo personagem foi transposto para o contexto das crianças da cidade, de forma a possibilitar uma análise comparativa das duas realidades. Como pré-texto, para servir de estímulo ao processo criativo de dramatização, o Espantalho contou que “pássaros estão destruindo sua plantação e que precisa descobrir uma forma de afastar os animais”, solicitando, portanto, ajuda das crianças. Apresentamos, assim, um tema gerador para o conflito, o qual pleiteia “o mote para a construção da história e, consequentemente, para a escolha das estratégias que serão utilizadas” (VIDOR, 2010, p. 29). A referida ação encontra consonância com a proposta de Vidor, que destaca a importância da mesma como fator fundamental para construção do drama.

Para a sua realização, cabe ressaltar que, perguntei se elas sabiam quem eu era, se sabiam imitar um espantalho e os pássaros que atacam a plantação. O pré-texto, neste ínterim, foi concebido de forma a se aproximar do contexto dos alunos da zona rural. Esta estratégia de contextualização com os participantes também foi

utilizada por Heloise Vidor em sua pesquisa acerca da dramatização. Ela trouxe um pré-texto que se relacionava com questões de meio ambiente e urbanização, as quais são presentes na realidade de Florianópolis, cidade onde o trabalho foi desenvolvido.

De acordo com Cabral (2012) “O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (CABRAL, 2012, p. 15), o que é corroborado por Desgranges (2017). O autor ainda destaca que o pré-texto delimita o processo de dramatização, de maneira que o professor não se afaste do foco de investigação ou proponha ações que não contribuam com a narrativa.

À continuação, solicitamos que as crianças procurassem no espaço objetos que ajudassem a espantar os pássaros ou que os convencessem que destruir a plantação não é uma coisa boa. Assim, através de movimentos e de sons elaboramos com elas narrativas dramáticas para tentar auxiliar o “Espantalho” em sua tarefa. Como a escola da zona urbana não conta com a mesma riqueza de materiais da natureza encontrados na escola da zona rural, disponibilizei para as crianças daquela escola objetos de teatro do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas-Visconde da Graça (IFSul-CaVG), que estavam em uma caixa.

Trazendo novamente a explicação de Vidor (2008), pela sua experiência com o tema, o professor-personagem tem o papel de facilitar o processo e:

> 1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
> 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge na relação aqui e agora;
> 3. Sustentar o papel, sua lógica e simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos;
> 4. Aceitar o imprevisível, o acaso, mudando o rumo sempre que necessário (VIDOR, 2008, p. 11).

Ele deve conduzir o jogo, mas deve estar aberto para a interação da turma e às diferentes narrativas que poderão surgir ao longo da proposta. O professor-personagem não precisa necessariamente aparecer em todas as etapas do processo, contudo, propomos que ele envolvesse os estudantes na proposta. De acordo com a autora, o desenvolvimento de dramatização pode se dar a partir de diferentes atividades, assim, utilizei de outros elementos, além do personagem Espantalho, para o processo de criação de narrativas pelas crianças. “A estrutura fragmentada própria do drama ajuda a diversificar as atividades e, com isso,

surpreender o participante com distintas maneiras de prosseguir e resolver os conflitos criados pela história” (VIDOR, 2010, p. 30).

Almejava que as estratégias para solucionar o problema do “Espantalho” fossem aprofundadas pelas turmas ao longo da construção dramática. No entanto, compreendi que o professor-personagem fornece elementos do que aconteceria na próxima etapa do processo. Assim, em outro momento, trouxe os “amigos fantoches” para ajudarem a resolver o problema na plantação. Em minha proposta pedagógica, os objetos arrecadados na natureza para espantar os pássaros, os objetos de teatro do IFSul-CaVG e os fantoches são os estímulos compostos, em conjunto com o pré-texto, para construção da narrativa dramatizada. Pode-se compreender que “O estímulo composto, aqui descrito, pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal – a história, seus personagens e o mundo em que vivem – em voo, antes de se soltar” (SOMERS, 2011, p. 178). Além disso, com os fantoches objetivei que os estudantes manuseassem os mesmos e desenvolvessem narrativas dramáticas acerca do problema do espantalho.

Foi realizada também, como atividade para estimular a criatividade na dramatização, o teatro de sombras, com personagens vinculados ao pré-texto apresentado (personagens de família, pássaros, espantalho, plantas cultivadas em propriedades rurais). Para tanto se utilizou um tecido branco, um refletor e bonecos de papel presos em palitos. Em duplas ou trios as crianças criavam histórias enquanto as demais assistiam.

Por fim, solicitamos que as turmas desenhassem as narrativas que propuseram, no decorrer das atividades, e apresentassem ideias para o “Espantalho” afastar os pássaros da plantação. Após a conclusão dos desenhos elas eram então estimuladas a contarem suas histórias.

3.2. Jogos tradicionais e teatrais realizados nas escolas

Foram trabalhados alguns jogos, de acordo com orientação de Santos (1999) e Spolin (2015), e justificados na introdução desta monografia. Alguns jogos foram realizados em apenas uma escola e outros em ambas, de acordo com o contexto daqueles alunos, seus desejos, entendendo que aqui os jogos têm o propósito de aproximar os alunos da linguagem teatral, logo, podem ser variados, não precisam

ser idênticos de uma escola para outra. Rituais, ritos de passagem, jogos teatrais com objetos, imagens corporais, fragmentos de texto e uma sensibilização foram os procedimentos metodológicos utilizados por Vidor (2010), intercalando, respectivamente, a introdução gradual do contexto pelo professor e a interação do texto com a memória dos participantes.

Propus os seguintes jogos:

a) Jogo de apresentação, realizado nas duas escolas: Em círculo, um por vez vai ao centro da roda e se apresenta, dizendo seu nome e criando um movimento; todos repetem o nome do colega e o seu movimento.

b) “Passa passará” (http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeiras-da-rua-santa-teresinha-parte-ii/), realizado em ambas as escolas: neste jogo duas crianças escolhem uma fruta cada e, sem dizer às outras quais são as frutas por elas escolhidas, fazem uma “ponte” com os braços levantados. Ao passarem por baixo, as crianças cantam “Passa-passará, quem de trás ficará, a porteira está aberta para quem quiser passar, passe por aqui, passe por ali, e o último ficará, e o último ficará”. Ao término da música uma criança é retida pela dupla que constitui a ponte e, sem que os outros ouçam, lhe é pedido que escolha uma das frutas. Em função de sua resposta, a criança é conduzida para trás de quem, dentre as integrantes da ponte, representa a fruta em questão. A ação é repetida com todos os participantes. Ao final, quem estiver com mais crianças na fila, é o vencedor.

Acerca deste jogo cabe ressaltar que, quando foi realizado na escola da zona rural, a pedido das crianças, foi incorporado o cabo-de-guerra, porquanto elas alegaram que o mesmo era complementar ao jogo “Passa-passará”.

c) Adivinhação, realizado nas duas escolas: neste jogo as crianças ficam sentadas em círculo, com os olhos vendados. A elas são entregues diversos alimentos, como banana, cenoura, cebola, batata, e, através do tato e olfato, lhes cabe adivinhar o que é cada um deles.

d) Jogo de comando verbal “Gruda/Desgruda”, realizado em ambas as escolas: nesta atividade as crianças caminham livremente pela sala e, enquanto o professor diz uma parte do corpo, elas passam a caminhar com esta parte do corpo grudada em outro colega. Por exemplo, ao ouvirem a palavra cabeça, as crianças seguem caminhando, mas unidas pela cabeça, em duplas. Ao ouvirem a palavra “desgruda”, elas voltam a caminhar normalmente.

e) Jogo do espelho, realizado em ambas as escolas: em duplas, uma das crianças é o espelho e a outra realiza movimentos corporais, os quais são reproduzidos pelo espelho; após um tempo invertem-se os papéis.

f) Jogo da estátua/escultor, realizado somente na escola da cidade: em duplas, uma criança é a pedra a ser esculpida e a outra o escultor; o escultor deve moldar uma estátua ao seu gosto. Depois de prontas as esculturas, os escultores caminham entre elas para apreciá-las e contam sobre o que elas representam. Posteriormente são trocadas as funções da dupla e repete-se a atividade.

g) Brincadeira com o tecido, realizado na escola da cidade: esta brincadeira foi experimentada a partir da vivência em uma aula de *Pedagogia do Teatro* no curso de Teatro-Licenciatura. Para sua aplicação faz-se necessário um tecido longo de lycra (aproximadamente 2m), o qual duas pessoas esticam. Nele, enquanto as crianças projetam, de um lado, seus corpos, fazendo movimentos variados, as demais assistem do outro lado.

3.3. O ambiente escolar: realidade e potencialidades

3.3.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Castilhos e a Educação Infantil

As atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Castilhos, situada na Colônia São Manoel, 8º Distrito, Pelotas-RS, foram desenvolvidas com alunos do pré-A e pré-B. Nesta escola foi realizado o *Estágio 1*, sob orientação da professora Andrisa Kemel Zanella. A escola é bem organizada, tem uma ótima estrutura, com espaço aberto em que se tem acesso à área verde e a brinquedos, convidativo para práticas pedagógicas diversas, inclusive no campo das artes. A sala do pré possui móveis adaptados para as crianças, brinquedos, jogos e livros infantis. Entretanto, a professora de artes utiliza outra sala, maior, para que elas tenham mais espaço para trabalhar. Na mesma área da escola se encontra um salão que serve tanto para as festas e reuniões da comunidade como para uso do educandário.

O ambiente é alegre e acolhedor. Por ser uma escola pequena, todos se conhecem e vivem em clima de amizade. Devido ao número reduzido de alunos, nove no total (seis meninos e três meninas), a escola optou por trabalhar com os

dois grupos juntos. A faixa etária das crianças é de 4 a 6 anos. Fomos bem recebidos pela professora de Artes, Silvana Moraes Klitzke, e pela diretora Marfa Manke Bento, as quais aprovaram o plano de ensino e nos deram liberdade para desenvolver as atividades planejadas. A diretora sempre nos auxiliava com a disponibilização de materiais para as aulas, como EVA, cola, tesoura, equipamento de som, TNT, dentre outros. A diretora não pôde nos disponibilizar o projeto pedagógico da escola, contudo, nos forneceu um calendário de atividades. Nele constavam todas as atividades do ano, incluindo os dias das reuniões pedagógicas, os dias festivos, feriados, conselhos de classe, estudos de recuperação, recesso escolar, encontro com os pais e os aniversários de todos os alunos, professores e demais servidores.

As crianças têm aula de Artes todas as terças-feiras, das 15 às 17h, logo após a aula de Educação Física. As 16h45 min, finalizando a aula, a professora as orienta para que organizem seus materiais e dirijam-se à frente da escola para aguardarem o transporte escolar. Elas colocam as mochilas enfileiradas em frente à escola e brincam no pátio enquanto esperam o ônibus. Na disciplina, as Artes Visuais são trabalhadas mais intensamente. Assim, visando inserir o teatro na Educação Infantil, foram desenvolvidas atividades ligadas à teatralidade para as crianças, principalmente através de jogos teatrais e drama como método de ensino, de forma a desenvolver a criatividade, a integração entre elas e a expressão corporal, de forma lúdica.

Além do calendário de atividades, a diretora nos disponibilizou o Regimento Escolar de 2013. De acordo com o documento, a escola é comprometida com a formação de uma sociedade cidadã, e seu principal objetivo é desenvolver a consciência crítica dos estudantes. Uma questão a destacar em relação à finalidade do ensino é que a proposta metodológica do regimento é trabalhar os nove anos do ensino fundamental de forma lúdica. Acreditamos que através do Drama como Método de Ensino, o planejamento das aulas se propôs a trabalhar de maneira lúdica, o que contempla o objetivo do Regimento Escolar do educandário.

No dia 17 de outubro de 2017, fomos conhecer a escola e formalizar o estágio e, mesmo não estando previsto, fomos convidados a conhecer a turma. Nos apresentamos, eles se apresentaram, e conversamos brevemente sobre o trabalho que faríamos com eles. Podemos considerar como uma primeira observação da

turma o interesse deles por novidades e como interagiram bem entre si e conosco, conversando sobre assuntos diversos, de seus interesses. Na semana seguinte, 24 de outubro, fizemos a observação da aula propriamente dita. A professora iniciou com a chamada, que é feita de forma lúdica; ela pergunta se as crianças querem o “inho” ou o “ão” e, de acordo com a escolha, ela os chama pelos nomes no diminutivo ou no aumentativo. Os alunos adoram, respondendo “presentinho” ou “presentão”. Devido ao gosto por esta forma de se fazer a chamada, decidimos adotá-la para as nossas aulas. As crianças obedecem à hierarquia da escola, respeitando os professores e a diretora, sempre pedindo permissão para irem ao banheiro e solicitando educadamente qualquer outra coisa de que necessitam.

Após, a professora retomou o trabalho que já vinha sendo feito nas outras aulas, a confecção de um álbum com desenhos, em que consta um autorretrato, a família, a hora da merenda, os bichinhos de estimação, os alimentos preferidos, a professora, a diretora. Este álbum estava sendo finalizado naquela aula, e será apresentado na formatura do pré. A professora solicitou que as crianças incluíssem no álbum um desenho nosso, dos professores de teatro. As atividades daquele dia envolveram recorte de papéis coloridos e colagem como moldura do porta-retrato. Na escolha das cores, as crianças a fizeram diferentemente de acordo com o gênero; as meninas escolheram rosa e outras cores, já os meninos, quaisquer outras cores, exceto o rosa. A professora fez associações interessantes em relação às cores, como a cor verde dos olhos do autorretrato de um dos meninos, com a cor dos olhos dele e com a cor da moldura. A orientação para colagem era que fosse o mais simétrica possível, o que contribui para o desenvolvimento da motricidade fina. A professora também orientava quanto aos elementos que fazem parte do rosto que deveriam ser desenhados no autorretrato, e que algumas crianças não tinha feito. As crianças trabalham muito em parceria, emprestando materiais umas para as outras, o que demonstra o espírito de coletividade e amizade entre elas. A professora, a todo o momento, acompanhava as tarefas e sempre elogiava os trabalhos das crianças, o que as deixava muito contentes e entusiasmadas. Foram trabalhadas também neste dia as figuras geométricas, em que as crianças as pintavam com caneta hidrocor.

Enquanto realizavam o trabalho, ao som do Pato Fu (Álbum “Música de brinquedo”, ao vivo) e Zeca Baleiro (Álbum “Bichos esquisitos”), as crianças

conversavam sobre assuntos diversos da sua rotina, incluindo o dia a dia na escola. Falaram com entusiasmo sobre a hora do conto, demonstrando esta ser uma das atividades de que mais gostam. A professora nos mostrou uma relação de jogos teatrais que escolheu para utilizar na escola, a partir de uma bibliografia trabalhada enquanto acadêmica da Faculdade de Educação Artística, intitulada “Jogos teatrais na escola”, de Olga Reverbel, publicada em 1989 pela Editora Scipione.

A diretora manifestou que nunca teve teatro na escola e que também nunca teve estagiários de Licenciatura. Ela e a professora demonstraram grande entusiasmo com o desenvolvimento de uma atividade diferenciada em relação ao que as crianças estavam acostumadas na área das artes. A diretora sempre acompanhou nossas atividades, tendo inclusive filmado parte da primeira aula. As crianças, por não terem experimentado até então a vivência concreta com o teatro, demonstraram grande expectativa e alegria com as novas aulas e, segundo a professora, esperavam ansiosos pela terça-feira, dia em que lecionávamos. Ministramos as aulas entre 31 de outubro e 28 de novembro e, durante este período, percebemos a potencialidade das crianças para o teatro; todas se envolveram nas atividades propostas, demonstrando bastante criatividade.

O último dia de aula foi também o final do ano letivo da escola. Esta finalização ainda em novembro é uma peculiaridade das escolas da zona rural, pois os alunos necessitam ajudar suas famílias na safra do pêssego e de outros cultivos agrícolas de verão. Assim, o ano letivo inicia mais cedo para acabar mais cedo e utilizam alguns sábados para completar o número de dias letivos exigidos pela legislação.

3.3.2. A Escola São Francisco de Assis e a Educação Infantil

A Escola São Francisco de Assis (ESFA), localizada no centro da cidade de Pelotas, é uma instituição privada de Ensino Fundamental, criada em 1889, pertencente à Rede Franciscana, que tem como pilares:

> A formação humana, cultural, científica, social e cristã que embasou o desenvolvimento de seus alunos, contribuiu para a formação de profissionais competentes, responsáveis, éticos e comprometidos, que, no momento presente, atuam nos mais diferentes setores do mercado de

> trabalho. Atualmente, a ESFA, que não relega o passado a um segundo plano, empenha-se na formação da cidadania, fundamentada no respeito mútuo, no diálogo e na solidariedade. A Escola, na sua proposta pedagógica, contempla, igualmente, ações integradas e projetos sociais de conscientização, cidadania, solidariedade e participação no contexto histórico-cultural em que está inserida (ESFA, 2018).

As atividades na ESFA foram desenvolvidas com alunos do pré-B. A escola é bem organizada e conta com um espaço específico para a Educação Infantil, com sala de aula, banheiros adaptados para as crianças e brinquedoteca, além de outros espaços de uso comum com outras séries. Existem duas quadras para esportes e outras atividades lúdicas, uma aberta e outra fechada, sendo que esta conta ainda com brinquedos como balanços, escorregadores, entre outros. A sala de aula têm móveis adaptados para as crianças e equipamentos de som e vídeo; a brinquedoteca é um espaço amplo com brinquedos, colchonetes, equipamentos de som e vídeo.

O ambiente é alegre, acolhedor e diferenciado de outras escolas privadas pela filosofia franciscana vinculada a princípios de simplicidade, humildade; assim, a escola preocupa-se em oferecer somente o necessário para uma educação de qualidade, sem ostentações. A turma do pré-B é composta por 18 crianças de cinco anos. No primeiro dia, 14 de agosto de 2018, visitei a escola e conversei com a diretora, Irmã Cecília Melchior, sobre o meu trabalho de conclusão do curso de Teatro-Licenciatura, sobre a experiência com crianças de Educação Infantil realizado durante o *Estágio 1* e da minha proposta de atividades com teatro para as crianças da Escola São Francisco. A Irmã foi muito receptiva, me mostrou os espaços da escola e me levou até a turma do pré-B, me apresentou para a professora Bárbara, a qual mostrou-se também entusiasmada com a proposta, tendo prontamente aceitado o desenvolvimento das atividades com teatro em sua turma. Diferentemente da escola municipal, na Escola São Francisco é uma única professora que desenvolve todo o trabalho com a turma, inclusive na área das artes. A professora conta com o auxílio de uma monitora. Fui apresentado então à turma, que me recebeu dizendo em coro: “Paz e bem, amor também” e eu prontamente respondi o mesmo. Apresentei-me falando que estava ali para fazer aula de teatro com a turma e as crianças mostraram-se muito entusiasmadas.

As crianças têm aula à tarde, das 13h30min às 17h, com intervalo das 15 às 15h30min para lancharem e brincarem; este é o horário do recreio somente para as crianças da Educação Infantil, para as demais séries é em horário posterior. No

campo das artes, são trabalhadas principalmente as artes visuais, assim como na escola da zona rural, o que me motivou a desenvolver, com o mesmo intuito descrito para aquela escola, atividades ligadas à teatralidade.

No dia 21 de agosto foram realizados os jogos tradicionais e teatrais na brinquedoteca, das 13h30min às 15h. Antes de começar as atividades, como rotina da escola, escutamos pela caixa de som, presente na sala, uma oração direcionada às crianças e suas famílias, bem como para as atividades a serem realizadas naquele dia. No dia 4 de setembro foram trabalhadas as narrativas dramatizadas, através do professor-personagem, dentro do *drama como método de ensino*, teatro de fantoches e teatro de sombras. No último encontro, em 11 de setembro, as crianças realizaram desenhos sobre suas ideias para ajudar o espantalho a espantar os pássaros da plantação, nesta ocasião elas contaram suas histórias relacionadas ao tema. Posteriormente fizemos contação de histórias, em que eu iniciei uma narrativa e os alunos, um a um, continuavam a história. Finalizamos este último encontro com o jogo de mímica, em que cada criança imitava um animal e as demais deveriam adivinhar quem era. Todas as atividades foram registradas por um fotógrafo da escola, sendo que as imagens foram disponibilizadas pela direção.

4. PERCEPÇÕES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. Conversando sobre teatro com as crianças da Educação Infantil

Ao questionarmos acerca do conhecimento das crianças sobre o teatro, foi nítido o maior contato com esta arte pelas crianças da escola da cidade, apesar de serem poucas as que se manifestaram. As crianças da escola da zona rural disseram que nunca foram ao teatro; uma menina disse que já viu teatro na televisão, o que pode ter sido confundido com outro tipo de programa televisivo; também relataram que nunca fizeram teatro. As crianças mencionaram que foram ao circo e comentaram sobre os palhaços. Apesar de elas terem relatado que não têm experiência com teatro, a teatralidade já está inserida nas brincadeiras tradicionais que costumam fazer na escola, mas é claro, elas ainda não haviam se apropriado desta relação.

Na ESFA, uma menina relatou que sabia o que era teatro: “É quando a gente ensaia uma história e apresenta, uma história de um livro”. Perguntei então se fazer teatro só é possível com história de livro ou se dá para inventar uma história, no que ela afirmou positivamente. Outra menina disse: “Eu já fiz teatro em casa com fantoches”, o que também foi dito por outras duas, sendo que uma descreveu os fantoches feitos de meia que utilizou para brincar. Uma menina mencionou que já fez teatro como bailarina numa apresentação da Escola de Balé, no Teatro Guarani. Elogiei e expliquei que a dança faz parte de uma coisa chamada artes cênicas, da qual o teatro também faz parte, e que no teatro pode ter dança também. Outras duas também disseram que eram bailarinas. Quando foi mencionado o Teatro Guarani, expliquei sobre o prédio “Teatro”, para que elas entendessem a diferença do teatro arte. Questionei então se teatro só poderia ser feito no prédio “Teatro”, como o Guarani, ou se dá para fazer em outros lugares. Uma menina respondeu que dá para fazer em qualquer lugar, que ela já fez teatro em casa. Perguntei se daria para fazer na rua, na escola, e as crianças responderam que sim.

Quando perguntei se já assistiram espetáculo de teatro, somente as três meninas que fazem balé responderam positivamente, mas na verdade era espetáculo de dança. Até então somente as meninas haviam se manifestado, quando então um menino disse: “Teatro é quando a gente faz um desenho”. Expliquei então que podemos fazer teatro a partir de um desenho. Estas primeiras conversas com as crianças aconteceram espontaneamente e foram interessantes para contextualizar sobre teatro e introduzi-las na linguagem teatral, o que se consolidaria mais tarde com as práticas dos jogos teatrais e o processo de dramatização.

4.2. A experiência com jogos tradicionais e teatrais na Educação Infantil

Os jogos foram trabalhados, de acordo com orientação de Santos (1999), como atividades para o desenvolvimento das potencialidades corporais, espaciais e cognitivas. Com o objetivo de conhecê-los, solicitei que em roda propusessem um movimento e dissessem seus nomes e todos deveriam imitar o movimento e falar o nome do colega que o elaborou. Este mesmo jogo foi utilizado por Vidor (2010) em sua pesquisa com dramatização com alunos da terceira série do Ensino Fundamental. Eu participei do jogo tendo o Espantalho se apresentado como “Gumercindo”. Esta atividade tem o propósito de promover a integração e a apresentação do professor para os alunos e vice versa. Este jogo simples de imitação é próprio da idade das crianças de acordo com Santos (1999). As crianças mostraram-se alegres com a proposta, exceto um dos meninos da zona rural que parecia assustado com a figura do espantalho. Entretanto, em seguida ele mostrou-se tranquilo e entrou no jogo.

Outro jogo proposto foi a brincadeira “Passa passará” (http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeiras-da-rua-santa-teresinha-parte-ii/). As crianças já conheciam a brincadeira. Nesse jogo, eu e a Luciane, na escola da zona rural, e eu e uma aluna, na ESFA, fizemos uma “ponte”. Ao passarem por baixo, todos cantavam: “Passa-passará, quem de trás ficará, a porteira está aberta para quem quiser passar, passe por aqui, passe por ali, e o último ficará, e o último ficará”. Pegávamos uma criança/pássaro por vez e as libertávamos bem longe do espaço da plantação e, como pássaros, elas imitavam

aves voando. Elas gostaram da modificação da estrutura do jogo que propusemos, de forma a integrar ao eixo central da aula. Da mesma forma, Vidor (2010) utilizou de jogo relacionado ao contexto da dramatização. Todas participaram da atividade com motivação.

As crianças da escola da zona rural, após termos finalizado o jogo, solicitaram que fizéssemos novamente a brincadeira, mas desta vez seguindo as regras tradicionais[3]. Cada um da dupla que formaria a ponte escolheu uma fruta (melão e abacaxi) e o jogo se desenvolveu com a participação de todos. No final do jogo eles sugeriram realizar o cabo-de-guerra no gramado (não sabíamos que após o jogo do "Passa passará" teria o cabo-de-guerra). Fizemos então a disputa de cabo-de-guerra.

Outro jogo realizado foi o de adivinhação. Vendamos as crianças com tecidos pretos e as colocamos sentadas em roda e, através do tato e do olfato, elas precisavam adivinhar quais vegetais estavam tocando. Ressaltamos que aqueles itens eram plantados na fazenda. Dessa maneira, os vegetais como, por exemplo, cebola e cenoura passavam por todos os participantes do jogo e eles tinham a opção de cheirar e tocar até adivinharem do que se tratava. Depois que todos haviam palpitado a respeito, as vendas de tecido eram retiradas para que eles pudessem ver quais eram os vegetais que havíamos levado para o jogo.

Algumas crianças tinham pressa para acertar e ficavam pouco tempo explorando o vegetal. Como identificamos que dessa forma elas falavam aleatoriamente o nome de algum item, sem apreciar o estímulo que estavam em contato, era necessário intervir para que explorassem mais o vegetal. Dessa forma, as turmas conseguiram realizar o jogo sem atropelos. Algumas crianças da ESFA estavam agitadas, ficavam tirando a venda dos olhos, impacientes, no que foi necessário intervir. Com as crianças da escola da zona rural este jogo transcorreu mais tranquilamente, provavelmente por serem poucos alunos, o que fazia com que os objetos circulassem mais rapidamente, o que tornava o jogo mais dinâmico. Questionei as crianças da escola da zona rural se elas plantavam aqueles itens em casa. A maioria relatou que sim, além disso, pediram para levar para casa os vegetais que sobraram ao final do jogo. Para as crianças da ESFA perguntei se elas comiam aqueles vegetais e algumas responderam positivamente.

---

[3] As regras estão referenciadas no item 3.2 desta monografia.

As crianças das duas escolas gostaram muito do jogo do espelho, tendo explorado diferentes partes do corpo e tempo-ritmo. Algumas, principalmente as da ESFA, mostraram-se dispersas. Inicialmente os alunos tendiam a realizar movimentos somente com as mãos. Então sugeri que explorassem outras partes do corpo, pernas, cabeça, que fizessem caretas, e assim foram surgindo expressões corporais interessantes. Como os alunos que faziam o espelho tinham dificuldade de acompanhar os movimentos, sugeri que fizessem movimentos mais lentos. Alguns seguiram minha orientação, entretanto, grande parte deles, em especial os da ESFA, continuaram com movimentos rápidos e fizeram do jogo uma brincadeira.

No jogo Gruda/desgruda, orientei para que caminhassem pelo espaço e que grudassem partes do corpo com o colega conforme o comando. Este jogo foi muito interessante. As crianças das duas escolas gostaram muito, havendo simultaneamente prazer e aprendizado nas atividades. No início passei comandos para grudarem a mesma parte do corpo, o que realizaram com facilidade. Quando alterei para partes diferentes do corpo, os alunos mostraram dificuldade, então mostrei com uma das crianças como deveria ser feito e então todas conseguiram realizar a proposta do jogo.

Realizamos posteriormente o jogo da estátua. Todas participaram ativamente. Fizeram as estátuas e depois passeávamos pelo “Parque das esculturas” para admirarmos as estátuas e as crianças comentavam sobre suas obras. Na brincadeira que propus com o pano branco, realizado somente com os alunos da ESFA, as crianças se divertiram muito. Elas projetavam seus corpos no tecido, fazendo diversos movimentos que divertiam os colegas que assistiam. Alguns projetavam bem o rosto, aproximando-se dos colegas da plateia, que davam muitas risadas.

Todos estes jogos foram importantes para as crianças trabalharem a expressão corporal, perceberem o espaço, exercitarem o trabalho em dupla ou em grupo, além de uma série de benefícios propostos pela dimensão do teatro. Estas atividades serviram também como aquecimento e para integração do grupo (Koudela, 2017), além de preparação para as ações que viriam posteriormente, do processo de dramatização. A intersecção de jogos teatrais com o processo de criação de narrativas também foi apontada como estratégia interessante por Vidor (2010) e Desgranges (2017).

4.3. A concepção do personagem *Espantalho*

Dentro da metodologia do drama como método de ensino, mais especificamente a estratégia denominada *teacher in role*, ou professor-personagem, para o ensino de teatro na escola, trouxe para as aulas o personagem Espantalho Gumercindo (Figura 2).

Figura 2 – O personagem Espantalho Gumercindo

Para o entendimento da metodologia, é importante contextualizar com a caracterização descrita por Vidor (2008):

> A origem do *teacher in role* no drama inglês está relacionado ao trabalho de sua criadora Dorothy Heathcote, que introduziu uma série de procedimentos para o uso do drama no contexto curricular, como articulador de diferentes áreas do conhecimento. (...) O professor adquire o status de organizador, facilitador, tendo responsabilidade como membro mais maduro do grupo. (...) 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 (VIDOR, 2008, p. 9-10).

A ideia da criação do Espantalho surgiu em conversa com a colega Luciane, no planejamento das aulas para o *Estágio 1*, quando pensei trazer um personagem

que tivesse relação com o universo no qual as crianças se encontravam, todas do meio rural.

A personagem foi sendo construída ao longo dos dias que antecederam as aulas. Para preparação estética do Espantalho, vesti um pijama xadrez antigo de flanela e um chapéu de palha com tecido de feltro amarelo para representar os cabelos. Realizei a maquiagem do espantalho com relativa facilidade graças a um curso de maquiagem para espetáculos realizado com o Grupo Tholl[4]. Esse ritual foi importante para a incorporação do personagem de forma mais efetiva, auxiliando na concentração para o trabalho proposto a ser desenvolvido. Quando me olhei no espelho e vi a transformação, senti-me verdadeiramente um Espantalho, o que refletiu na intervenção realizada com os alunos, que ocorreu de forma mais orgânica do que havia imaginado.

Enquanto personagem, utilizei figurino adequado e me apropriei de gestos, texto, entonação de voz e características psicológicas idealizadas para o Espantalho, o que está de acordo com a proposta metodológica descrita por Vidor (2008, 2010). Esta etapa inicial de construção do personagem eu desenvolvi em casa, buscando e vestindo o figurino, concebendo a maquiagem, e experimentando vozes, posturas e ações, até descobrir quais mais se aproximavam do que eu visualizava como sendo de um espantalho. O personagem completou sua caracterização durante o processo de dramatização junto com as crianças. Este processo de construção do personagem, do ponto de vista estético, contribui para aquisição de conteúdos teatrais pelos alunos, ampliando “suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo” (CABRAL, 2012, p. 20). Além disso, o personagem na proposta pedagógica contribui também como meio de exploração das convenções teatrais.

No planejamento das atividades para as crianças da ESFA, em conversa com a professora orientadora, decidimos manter o mesmo personagem, o que permitiria uma análise comparativa mais rica.

[4] O Grupo Tholl foi criado em 1987, em Pelotas/RS, pelo ator João Bachilli. Com espetáculos concebidos na linguagem do “novo circo”, o grupo faz parte do Patrimônio Cultural do Estado do Rio Grande do Sul (http://www.grupotholl.com/).

4.4. A diversidade na construção de narrativas dramatizadas de crianças da Educação Infantil

As práticas que foram desenvolvidas durante as aulas tiveram por finalidade trabalhar a construção de narrativas dramáticas, a partir do *drama como método de ensino*. Essa metodologia requer que o coordenador tenha compreensão de todas as etapas do processo e, desse modo, incentive a interação dos envolvidos com a proposta. A prática pedagógica teatral foi desenvolvida "(...) a partir da reflexão e análise da história que foi vivenciada pelos integrantes" (DESGRANGES, 2006, p. 137). Dessa maneira, na primeira escola em que o trabalho foi realizado, por se tratar de uma comunidade rural com forte relação com a agricultura, desenvolvemos uma estrutura narrativa que possibilitasse aos estudantes dos anos iniciais criarem histórias a partir de uma temática próxima ao seu contexto. Trata-se da investigação de um tema relevante e de interesse do grupo para o desenvolvimento do processo dentro do drama (Desgranges, 2017). Desse modo, através do *drama como método de ensino* objetivei trabalhar a construção da estrutura narrativa dramática. Na Escola São Francisco mantive a mesma estrutura, para ampliar as percepções com relação à dramatização em outro contexto, com crianças da zona urbana em uma instituição de ensino privada. Esta estratégia facilitou estabelecer uma análise comparativa entre os processos desenvolvidos com as crianças das duas escolas.

Apresentei para as turmas o personagem "Espantalho". O "professor-personagem" então inicialmente perguntou se eles sabiam o que o Espantalho fazia, e as crianças da escola da zona rural responderam que era para espantar os pássaros. Uma menina disse que "era para espantar os corvos", animal que foi escolhido pela turma para esta finalidade. Já na escola da cidade, uma menina respondeu que "o espantalho cuida da plantação da fazenda". Então eu perguntei do que o espantalho protegia a plantação e uma menina respondeu "dos pássaros". Perguntei quais pássaros, para ver se também associariam com corvo. Uma criança falou que era águia e outra galinha.

Pedi que eles imitassem como o espantalho fica na plantação e todos prontamente o fizeram, o que mostra a grande receptividade das crianças e a disposição para entrarem no jogo. Como professor-personagem participei da construção da narrativa dramática a partir do pré-texto e da condução do processo,

o que está de acordo com os pressupostos metodológicos apresentados por Cabral (2012).

Todas as crianças da zona rural, sem que eu solicitasse, passaram a imitar corvos atacando a plantação, com sons e movimentos, ou seja, elas por conta própria já começaram a criar a narrativa. A pergunta-chave, aqui no caso “Como ajudar o espantalho a espantar os pássaros?” é útil, de acordo com Beatriz Cabral, para desenvolver um processo de dramatização com crianças.

O pré-texto promoveu uma continuidade da narrativa iniciada pelo espantalho, o que está de acordo com a afirmação da autora, de que este elemento “indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 16). Desgranges (2017) também destaca estes objetivos do pré-texto no drama. As crianças foram estimuladas a seguirem desenvolvendo em conjunto a narrativa dramatizada.

Já com as crianças da ESFA, esta imitação dos pássaros, como aconteceu com as crianças da outra escola, não se deu prontamente, então solicitei que elas me mostrassem como os pássaros faziam para atacar a plantação, o que fizeram após este estímulo. Nota-se que o pré-texto vinculado ao contexto dos alunos é efetivo na construção de narrativas (VIDOR, 2010), observado pela entrada imediata das crianças da zona rural no processo de dramatização.

Observa-se, portanto, que além do estímulo dado pelo professor-personagem e o pré-texto, as crianças buscaram em suas vivências, no seu conhecimento, elementos para o desenvolvimento do processo do drama em grupo, como também destacado pela autora. Ela salienta que “É o professor que, trabalhando junto com os alunos dentro do processo, guiará a construção da narrativa, a partir das ideias dos alunos e fará a ponte, para eles, entre sua própria experiência de mundo e os significados provenientes da ficção” (VIDOR, 2010, p. 11), o que é corroborado por Cabral (2012). Esta foi a forma que adotei enquanto professor-personagem, apenas conduzindo a construção da narrativa a partir das propostas trazidas pelos alunos. Heloise Vidor destaca ainda a posição do professor assumindo o papel de artista na escola, “como parceiro de criação junto com os alunos e, portanto, coautor da cena desenvolvida” (VIDOR, 2010, p. 15). Na experiência com as escolas, o drama foi

constituído coletivamente, tendo os participantes sido estimulados a conceberem teatralmente suas histórias (Figuras 3 e 4), o que está de acordo com Desgranges (2017). O autor destaca que os participantes, no caso o professor e os alunos, assumem as diversas funções inerentes ao teatro, como dramaturgos, diretores, atores, espectadores.

Figura 3 – Dramatização com professor-personagem na Escola Municipal Júlio de Castilhos.

Figura 4 – Dramatização com professor-personagem na Escola São Francisco de Assis.

Enquanto professor-personagem participei na construção das dramatizações ao apresentar estímulos como o personagem em si – do ponto de vista estético e por meio dos gestos e da voz –, do pré-texto e questões que instigassem novas buscas de ideias pelas crianças. Da mesma forma, Vidor (2010), em sua pesquisa, desafiava os participantes com perguntas relacionadas ao contexto ficcional que estava sendo criado, o que é corroborado por Cabral (2012). E com relação ao processo criativo de ficção, a autora destaca que o mais importante é o fato do contexto ficcional focar no ser humano, suas relações e um ambiente possível de existir se fosse realidade. E neste processo, emergem as memórias, histórias de vida que contribuem para o fazer teatral na escola, fato que pôde ser observado neste trabalho, em especial com as crianças da zona rural, pela sua maior proximidade com o contexto inicial proposto no início do processo de dramatização. De acordo com a autora:

> A razão para inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de autoestima, interação com sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais (CABRAL, 2012, p. 13).

Na sequência, solicitei que as crianças encontrassem no espaço, na natureza, materiais que pudessem ajudar a espantar os pássaros ou que os convencessem que destruir a plantação não era uma coisa boa. Falei que a ideia era espantar os pássaros, não machucá-los. Elas deveriam coletar materiais da natureza e depois agrupar os materiais por categoria, de acordo com seus interesses. De acordo com Santos (1999), este jogo enriquece “o universo cognitivo das crianças” (SANTOS, 1999, p. 115). As crianças da zona rural pegaram frutos pequenos de árvores, folhas de plantas, gravetos e flores. Direcionamo-nos posteriormente para um local coberto no pátio da escola e solicitamos que todos colocassem os objetos no centro do espaço. Na ESFA, a proposta foi a mesma, tendo as crianças pego gravetos, folhas de árvores e de grama. Os recursos naturais nesta escola obviamente eram bem menores do que na outra.

Dando continuidade à proposta solicitamos que cada um pegasse o objeto que escolheu e contasse, demonstrando com o corpo, como faria para ajudar a espantar os pássaros. Esta metodologia do *Estímulo composto* permite uma diversidade de possibilidades, o que desenvolve a criatividade das crianças. O

estímulo composto, aqui descrito, pode ser visto como um propulsor para criação a partir da história, seus personagens e o mundo em que vivem (SOMERS, 2011). Fiquei impressionado com a criatividade das crianças de ambas as escolas, as quais apresentaram uma diversidade de soluções para o problema do Espantalho. Elas mergulharam no processo de dramatização, mostrando claramente as qualidades de absorção e sinceridade descritas por Slade (1978). Em cada representação estimulava as crianças que não estavam narrando, que representassem os pássaros de acordo com a narrativa, o que elas prontamente realizavam. Pacote de estímulo composto também foi utilizado por Vidor (2010) e Cabral (2012) como estratégia para construção de histórias coletivas.

Como também relatado pelas autoras, o processo de criação se deu por meio de improvisações, as quais permitiram “incorporar as ideias, experiências e proposições advindas dos participantes” (VIDOR, 2010, p. 31). Slade (1978) destaca que, para crianças de cinco anos – como as das escolas em que o trabalho foi desenvolvido – devem-se estimular a improvisação e evitar teatro, palcos e peças escritas. Heloise Vidor destaca também que a importância da atividade estar no processo e não na produção de uma apresentação final, o que vem ao encontro do trabalho desenvolvido nas duas escolas. A teatralidade se fez presente no jogo da representação, em que as crianças intencionalmente interpretavam personagens, o que era visível para quem observava, além de uma maior exploração da relação com o espaço. Estas ações aproximam os alunos da linguagem teatral. De acordo com a autora, “um fator que potencializa a teatralidade é a ênfase na exterioridade material, a ostentação dos signos que serão utilizados na representação” (VIDOR, 2010, p. 32).

Outro elemento de convenção teatral que se fez presente foi o papel de espectador. As crianças, ao mesmo tempo em que criavam suas narrativas, eram espectadoras de si mesmas e dos colegas, num processo de criação coletiva na dramatização. Assim, cada aluno assume o papel de atuante e observador, conforme propõe o *Drama como método de ensino*. Eu, enquanto professor, determinava quem estava com o foco da cena e quem eram os observadores, sendo que este foco era flexível, conforme orientação do método descrito pela autora. Neste processo, o professor, assumindo um personagem, amplia o papel do aluno

espectador, o que o estimula para a ação e reforça a intencionalidade na representação de personagens. Estabelece-se neste contexto o jogo da teatralidade.

Na sequência apresento alguns relatos de histórias dramatizadas que me chamaram a atenção pela riqueza de detalhes.

Narrativas dramatizadas da escola da zona rural:

- “Vou colocar esta frutinha bem aqui, aí o corvo vai comer a frutinha e não vai atacar a plantação”.

- “Vou colocar um monte de comida (coloca várias folhas de plantas) e eles vão comer e vão embora da plantação”.

- “Vou fazer uma armadilha, uma arapuca com uma caixa e um graveto, colocar milho e quando o corvo entrar eu puxo a corda e prendo ele”. Espantalho: “mas não pode machucar o pássaro”. Ele: “vou pegar ele e soltar bem longe”. A colega Luciane solicitou ao menino proponente da ideia que mostrasse como se monta a armadilha. Todas as crianças queriam fazer, o que começou a gerar certa confusão, então a Luciane perguntou: “De quem é a ideia da arapuca?” e todas responderam: “do Murilo”. Luciane: “Então quem tem que contar a história e demonstrar?”. Crianças: “o Murilo”. Esta dificuldade foi bem trabalhada e as crianças mostraram compreensão e respeito. O menino montou a armadilha utilizando um graveto e a caçamba de um caminhão de brinquedo. Colocou uma frutinha como isca. Através de mímica, o menino representou a puxada da corda que estaria amarrada no graveto e depois baixou a caçamba para mostrar como a armadilha prenderia o pássaro. Esta proposta de construção de objetos cênicos é destacada por Desgranges (2017) como possibilidade na estruturação do drama.

- Uma menina (mostrando a folha de uma árvore): “Esta é a pena do corvo. Ele perdeu e vai buscar a pena e sair da plantação”.

- Um menino pegou um ramo de árvore e começou a sacudir para espantar os corvos, pássaros representados pelas demais crianças.

Tiveram outras manifestações semelhantes às relatadas. Uma menina, após todas as representações, virou-se para o Espantalho e disse: “Mas para que precisa de espantalho se a gente pode espantar os corvos?”. Foi uma manifestação espontânea e engraçada. O Espantalho então respondeu que todos precisam ajudar e que o espantalho também ajudava a espantar os pássaros.

Posteriormente nos dirigimos para outra área coberta no pátio da escola e solicitamos que cada um contasse uma história sobre “Como espantar os pássaros da plantação?”. As crianças contaram histórias ligadas à dramatização com base no estímulo composto vivenciado antes. Uma menina então disse: “Agora o Espantalho conta uma história”. Esta situação inusitada foi interessante para mostrar a importância de se saber lidar com o imprevisto. O Espantalho então contou que quando foi feito, de palha e pano, era bem gordo, mas que com as várias chuvas foi murchando. Com estímulo da Luciane, as crianças começaram a representar a chuva e as trovoadas. O Espantalho seguiu a história narrando que a chuva retirou a pintura do seu rosto e assim ele não espantava mais os pássaros. Três meninas se aproximaram do Espantalho com gravetos e simularam que o estavam maquiando. O Espantalho então relatou que possuía fitas brilhantes que, com o reflexo do sol, ajudava a espantar os pássaros, mas que tinham caído com a chuva. As crianças então simularam a colocação de novas fitas. É interessante destacar que estas atividades não foram previstas no plano de aula, mas entendemos que era importante dar vazão à criatividade das crianças a partir de iniciativas delas mesmas, claro que dentro dos objetivos propostos.

Na sequência, uma das meninas, querendo contar sua história, pegou um graveto e disse que era uma varinha mágica e que, com a magia, ela espantaria os corvos. Passou a falar “palavras mágicas”. Surgiu então a ideia de que cada criança seria, uma de cada vez, um mágico que com a varinha transformaria os pássaros em estátuas e depois, com o toque da varinha na cabeça de um colega, passaria para este o “instrumento mágico” e este seria o novo mágico. As crianças imitavam os corvos e a criança/mágico dizia “congela” e todos viravam estátuas. Todas participaram como mágico e pássaro. Quando finalizamos esta atividade e antes de iniciarmos a próxima, o aluno mais novo, de 4 anos, mostrou cansaço e quase chorou, quando então a Luciane o conduziu até a direção para assessorá-lo enquanto o Espantalho permanecia com as outras crianças. Este fato se deve à diferença de idade, o que pode ter tornado cansativo para este aluno em função das diversas atividades práticas realizadas.

Narrativas dramatizadas da escola da cidade:

- “Vou dar esta folha para o pássaro comer, então ele não vai atacar a plantação”.

- “Com este graveto vou espantar os pássaros”.

- “Vou bater com este graveto no chão e espantar os pássaros”.

- “Vou pegar esta folha e fazer cosquinha nos pássaros”.

- “Vou fazer carinho nos pássaros”.

- “Vou pegar esta folha e abanar para espantar os pássaros”.

Assim como na outra escola, na ESFA também tiveram relatos semelhantes.

Nesta escola disponibilizei, posteriormente, objetos do acervo de teatro do CaVG que se encontravam em uma caixa. Duas crianças colocaram perucas, outros dois pegaram chifres de plástico, uma menina colocou um colar de bolinhas, duas pegaram cassetetes, uma colocou um capacete de soldado e outra o chapéu de policial. Então perguntei novamente: “Como vocês utilizarão estas coisas para ajudar o espantalho a espantar os pássaros”? Um menino relatou que, com o cassetete, iria bater nos pássaros; então relembrei que não era para machucar os pássaros e ele prontamente falou que iria só espantar os animais com o objeto. Aqui houve uma necessidade de intervenção na concepção da narrativa dramática, o que pode ocorrer a qualquer momento. Isto faz com que os alunos reflitam acerca de suas criações e criem outras propostas de encaminhamento da narrativa, conforme destacado por Desgranges (2017). O outro menino que estava com cassetete falou que iria bater no chão com o objeto para espantar os pássaros. As crianças que usavam perucas relataram que iriam assustar os pássaros. Um menino que pegou um chifre falou que iria fazer cócegas nos pássaros. Os alunos, a partir da intervenção de “não machucar os pássaros”, tomaram, portanto, outros rumos para história. De acordo com o autor:

> Cabe ao coordenador, portanto, pensar em estratégias de condução do processo que incentivem os participantes a investigar possibilidades e ampliar seus conhecimentos acerca dos elementos constituintes da linguagem teatral, organizando processos que estimulem o grupo a efetivar o desenvolvimento de um discurso cênico cada vez mais aprimorado (DESGRANGES, 2017, p. 138).

Algumas crianças, que não quiseram utilizar os objetos, ficaram agachadas em torno das plantas e imitavam pássaros comendo a plantação. Algumas delas, que vou aqui chamar de “pássaros”, fugiam de quem estava fazendo a ação de

espantar os pássaros e outras não: permaneciam “comendo as plantas”. Então eu perguntei: “Vocês estão conseguindo espantar todos os pássaros?”. E elas responderam: “Não”. Perguntei: “Quem tem alguma outra ideia?”. Elas então trouxeram as mesmas propostas relatadas anteriormente e então alguns “pássaros” saíram da plantação. Um menino “pássaro” relatou que não tinha medo de nada, que nada o espantaria da plantação.

Pode-se observar que, em ambas as escolas, as narrativas dramatizadas construídas pelas crianças foram muito criativas e que elas se mostraram muito dispostas a entrarem no jogo. A entrega “ao inesperado gerado pela própria experiência” (VIDOR, 2010, p. 13) é um dos pontos importantes no papel do professor no drama como método de ensino, procedimento necessário justamente para dar vazão à liberdade de criação dos alunos, o que corrobora com o processo de dramatização com as crianças das duas escolas. Algumas mostraram maior riqueza de detalhes em suas histórias, porém, todas participaram do processo de dramatização para cada história narrada. A proposta pedagógica da dramatização mostrou ser efetiva na aproximação dos alunos com a linguagem teatral, “principalmente através da construção dramatúrgica e do jogo de alteridade, quando ao assumir papéis coloca-se no lugar do outro, como possibilidade de melhor compreendê-lo” (VIDOR, 2010, p. 27).

Observei que a utilização do espaço escolar, fora da sala de aula, como na área verde para coletar materiais, estimulou a construção das histórias e aproximou as crianças da linguagem teatral. A autora, entretanto, em sua pesquisa com uma turma de terceira série do Ensino Fundamental, optou por realizar o trabalho na sala de aula, para explorar as possibilidades desse espaço e, assim, se aproximar da realidade da maioria das escolas, em que não existe um local específico para aulas de teatro. Outro aspecto diferente na pesquisa de Heloise Vidor foi o de entrar e sair do personagem para passar instruções aos participantes, o que não ocorreu na minha prática como professor-personagem para este trabalho.

Após as atividades de dramatização com os elementos da natureza, me dirigi com as crianças da escola da zona rural para sala de aula. O Espantalho disse para elas que existia a possibilidade dos pássaros voltarem e que, no próximo encontro, novos amigos (não revelei que seriam os fantoches, para despertar a curiosidade) iriam visitar a escola e os auxiliariam a resolver o problema da plantação. Por isso,

solicitei que a turma desenhasse a narrativa que propuseram, no decorrer da aula, e apresentassem em um outro encontro ideias para os amigos do Espantalho também se unirem ao grupo e ajudarem a afastar os pássaros. Foi colocado um CD com música infantil enquanto as crianças desenhavam. Foi proposto às crianças que no próximo encontro contassem, com base no desenho, como ajudariam o espantalho a resolver o problema da plantação, pedindo ajuda aos novos amigos. Elas desenharam, pintaram e entregaram os trabalhos (Figura 5).

Para as crianças da ESFA, a dramatização com os elementos da natureza e os objetos do CaVG foram finalizados às 15h, horário em que elas saem para o recreio e retornam 15h30min. Expliquei então que depois do recreio nos encontraríamos novamente na brinquedoteca para fazermos outras atividades (não relatei que seriam com fantoches e teatro de sombras para não estragar a surpresa). Para elas, assim como com as crianças da outra escola, solicitei que desenhassem suas ideias de como ajudar o espantalho a espantar os pássaros da plantação, para que contassem suas histórias em um próximo encontro.

Almejava que as estratégias para solucionar o problema do “Espantalho” fossem aprofundadas pelas turmas ao longo da construção dramática. Compreendi que o professor-personagem forneceu um esboço do que aconteceria na próxima etapa do processo. Por isso, solicitei que os alunos de ambas escolas desenhassem as narrativas que propuseram, e apresentassem num outro encontro ideias para ajudarem a afastar os pássaros, conforme relatado anteriormente.

Em outra etapa do desenvolvimento de dramatização, trouxe para as turmas os fantoches. Em minha proposta pedagógica, os fantoches também são estímulos compostos para o desenvolvimento da dramatização, estando de acordo com Somers (2011). Com os fantoches objetivei que os estudantes manuseassem os mesmos e desenvolvessem narrativas dramáticas. Mediei a interação proposta por elas através de fantoches, mostrei como abrir e fechar a boca do boneco para dar a ilusão da fala. Na sequência descrevo como se deu o processo em cada escola.

Figura 5 - Imagens de desenhos elaborados pelas crianças da Escola Municipal Júlio de Castilhos.

Na escola da zona rural, apresentei às crianças os “amigos fantoches”, os quais explicaram que o espantalho não pôde estar na aula, mas que gostariam de auxiliar a resolver o problema na plantação. As crianças ficaram eufóricas ao ver os fantoches e pediam a todo o momento para manuseá-los. Eu e a colega Luciane inserimos primeiro a personagem Ritinha e o personagem vovô para falar sobre a fazenda e o problema dos pássaros que atacavam a plantação. Ritinha foi feita por Luciane e o Vovô por mim. Contamos que os pássaros estavam atacando a plantação do vovô e que as crianças tinham ideias de como ajudar o espantalho nesse trabalho. Retiramos os demais fantoches da caixa e deixamos as crianças manipulá-los. Como a turma era pequena, deixamos que elas construíssem suas histórias em grupo, podendo escolher os fantoches que desejassem.

Com as crianças da ESFA, após o recreio, elas se dirigiram até a Brinquedoteca, onde eu aguardava com os fantoches. A euforia foi grande ao verem os bonecos, semelhante às crianças da zona rural, entretanto, diferentemente daquelas, alguns alunos já tinham brincado com fantoches como os que disponibilizei ou feitos de meias. Apresentei os personagens vovô Jerônimo e seu neto Serginho. Criei uma história, em que “o neto foi visitar o vovô, que tem uma plantação. O vovô queixou-se que os pássaros estavam atacando a plantação e então colocou um espantalho. O espantalho estava espantando os pássaros, mas não conseguia afugentar todos e então o vovô pediu ao espantalho que procurassem as crianças para pedir ajuda”. Como a turma era grande, solicitei para as crianças que em duplas fossem contando suas histórias, escolhendo livremente os fantoches.

Nessa etapa, observei que as crianças de ambas as escolas se aproximaram da linguagem teatral através dos fantoches (Figura 6). Elas interagiram entre si e criaram suas próprias narrativas, diferentes do contexto que eu tinha sugerido, sobre os problemas da plantação. A maioria, talvez pela idade, apenas pegavam os bonecos e falavam frases curtas como “oi”, “tudo bom?” ou faziam brigas entre os fantoches, ou mostravam os fantoches brincando. Em relação a estas constatações, refleti e conclui, ao final das atividades do dia, que falhei na condução do processo, no sentido de manter o jogo e o foco e intervir quando necessário, conforme orientação de Cabral (2012).

Figura 6 – Dramatização com fantoches na Escola Municipal Júlio de Castilhos.

As crianças da ESFA são bem mais agitadas do que as da escola da zona rural, sendo comum eu ter que chamar a atenção para acalmá-las e assim permitir que cada dupla apresentasse sua história com os fantoches. Expliquei que dois colegas iriam mostrar uma história com os fantoches e perguntei: “E os outros coleguinhas são o quê?”. Uma menina respondeu: “Plateia”, e eu concordei, aproveitando para ensinar como a plateia deve se comportar numa apresentação teatral. Eu perguntei: “Enquanto os colegas estão se apresentando, o que a plateia faz?” e todos: “olham em silêncio”. Apesar desta explicação, de vez em quando era necessário parar a atividade para acalmá-los.

Entre todas as crianças, de ambas as escolas, uma menina da ESFA destacou-se quanto à criação de uma narrativa, mesmo não tendo sido dentro do contexto apresentado na primeira etapa do processo de dramatização. Ela criou uma história de “uma menina que foi pedir à avó para, junto a sua mãe, irem morar com ela. A avó concordou, então a menina foi contar para sua mãe. A narrativa foi sendo construída com intervalos de tempo, marcado pela fala ‘três dias depois’, dando a sequência da história, em que que a menina e sua mãe foram morar com a avó”. A aluna manipulou três fantoches, utilizando dois por vez, um em cada mão, trocando os bonecos de acordo com a interação entre as personagens.

Em uma outra etapa do processo de dramatização, trouxe a proposta do teatro de sombras (Figuras 7 e 8) para ambas as escolas. Expliquei como

funcionava, como posicionar o corpo corretamente para não ficar em frente à luz, como posicionar e movimentar os bonecos de forma a obter um bom efeito.

Figura 7 – Dramatização com Teatro de Sombras na Escola Municipal Júlio de Castilhos.

Figura 8 – Dramatização com Teatro de Sombras na Escola São Francisco de Assis.

Na escola da zona rural esta ação foi realizada no último dia de aula da escola, e a diretora havia solicitado que fizéssemos atividades que integrassem todos os alunos, não só os da Educação Infantil. Assim, ficamos receosos com a receptividade dos estudantes das outras séries com o Teatro de Sombras, porque ignorávamos se conheciam de alguma forma a linguagem teatral e qual a representação que faziam da mesma. Por isso, iniciamos pela recepção teatral como forma de apresentar a linguagem para os que não a conheciam e contar a narrativa dramática do espantalho Gumercindo construída ao longo das aulas. “Ser espectador é mais do que ser receptor: é ser um inevitável produtor. De sentidos, de significados, de sensações, de sentimentos, de conhecimento” (FERREIRA, 2010, p. 113).

O Teatro produz uma série de significados, neste caso, as sombras produzidas enquanto narrávamos, despertou a curiosidade de como elas eram feitas. Assim, com a ajuda de bonecos nos palitos que representavam o Vovô, a Ritinha, os pássaros e o espantalho Gumercindo, contamos, através do teatro de sombras, a história que havíamos construído e ressaltamos que, com a ajuda das crianças, finalmente os pássaros afastaram-se da plantação. Após, convidamos as crianças a irem ao palco em pequenos grupos para manusearem os bonecos, conhecerem o teatro de sombras e construírem suas próprias narrativas dramáticas.

Na ESFA, quando apresentei o teatro de sombras, as crianças ficaram maravilhadas, eufóricas, relatando que nunca tinham visto aquilo antes. Utilizei o boneco do vovô, do espantalho, da espiga de milho e de um pássaro. Fiz uma pequena dramatização em que “o vovô estava cuidando do milho e então um pássaro começou a comer a espiga; o vovô colocou um espantalho para espantar o pássaro, que voou para bem longe”. Novamente, devido ao grande número de alunos, solicitei que viessem em duplas para criarem suas histórias.

As crianças de ambas as escolas se apropriaram da narrativa dramática e da linguagem teatral, mostrando bastante desenvoltura com o teatro de sombras. As histórias criadas se relacionavam com o contexto do início do processo de dramatização, provavelmente porque os bonecos representavam personagens – como o espantalho, as plantas, as crianças, os pássaros – vinculados ao pré-texto utilizado pelo professor-personagem. Assim, todas as narrativas mostravam os pássaros atacando as plantas, o espantalho espantando os pássaros, as crianças

ajudando o espantalho a espantarem os pássaros. A maioria dos alunos desenvolveu dramatizações voltadas sobretudo para os movimentos dos bonecos e os sons dos pássaros, sendo possível perceber as intenções na construção de suas histórias.

Novamente, uma menina da ESFA, a mesma que relatei na dramatização com os fantoches, mostrou um maior detalhamento em sua narrativa. Ela utilizou os bonecos do espantalho, de um pássaro e de uma menina e a figura do morango. A menina que era sua dupla mostrava o espantalho e o morango, enquanto ela, o pássaro e a menina. Em sua narrativa, o pássaro estava querendo comer o morango da menina. Ela, representando a personagem da menina, pediu ajuda à plateia: “Me ajudem a espantar o pássaro... xô, xô, xô...”. Todas as crianças então, em coro, gritaram: “Xô, xô, xô, xô...”. Esta interação com a plateia foi inesperada e interessante, o que contribuiu para o processo criativo da dramatização. A menina então mostrou o pássaro indo para bem longe do morango. A partir daí, cada vez que uma dupla criava uma história que envolvia o ato de espantar os pássaros, todas as crianças repetiam em coro: ““Xô, xô, xô, xô...”.

A outra etapa que envolveu a criação de narrativas foi através dos desenhos (Figura 9) que as crianças fizeram em aula, tendo como estímulo para criação suas ideias para ajudar o espantalho a afastar os pássaros da plantação.

Todas fizeram lindos desenhos que mostravam a plantação, o espantalho, eles, os pássaros, e as ações para espantar os pássaros. Todas as imagens mostravam as crianças próximas ao espantalho, ajudando-o, evidenciando o vínculo criado com o personagem. As crianças mostraram bastante criatividade nas narrativas construídas a partir dos desenhos, potencializado pelo processo construído até então, na dramatização com o professor-personagem, com os fantoches e o teatro de sombras.

Cabral (2012) também utilizou de desenho e pintura, no caso, para registrar a expedição à caverna e todo o contexto referente à sua preservação construído no processo de dramatização. Já Vidor (2010) utilizou com seus participantes a colagem de imagens em um cartaz, em que cada um atribuía um nome para a pessoa da imagem, fazia um balãozinho e escrevia uma fala relacionada à narrativa que vinha sendo construída, o que se aproxima da proposta desenvolvida no presente trabalho. A autora destaca que esta estratégia auxiliou na retomada da

história, a partir das lembranças do processo realizado até então. Na presente proposta pedagógica, além dos desenhos, os fantoches e o teatro de sombras contribuíram para esta finalidade. Esta sequência de atividades diferenciadas que envolveram os episódios do processo de dramatização, com conexão entre eles, é importante para manter o interesse dos alunos, conforme destacado por Desgranges (2017):

> Se o processo for demorar mais de uma aula/sessão, torna-se importante criar suspenses, vínculos entre um encontro e o próximo: cartas que serão lidas no início da próxima sessão, ou pesquisas que serão feitas em casa e trazidas para a próxima aula, etc. O coordenador pode, ainda, começar a sessão seguinte recontando a história até o ponto em que ela parou (DESGRANGES, 2017, p. 131).

As narrativas das crianças da zona rural, ao apresentarem seus desenhos, foram variadas, como a do estudante que iria utilizar um helicóptero para afastar os pássaros, ou o menino que utilizou o material coletado para montar uma armadilha (arapuca) com comida para os animais e a outra que coletou uma folha e faria o corvo acreditar que a mesma tratava-se de uma de suas penas e assim ele iria resgatá-la, afastando-se da plantação. Dois meninos desenharam camalhões (porção de terra mais elevada, entre dois sulcos, onde se planta), que é utilizado na agricultura, e disseram que era plantio de batata, o que mostra o vínculo afetivo que eles têm com o meio em que vivem.

As crianças da ESFA, da mesma forma que as crianças da zona rural, narraram histórias vinculadas às ideias criadas na dramatização, bastante diversas. Uma menina relatou que ajudaria o espantalho de três maneiras, batendo com o pé no chão, dando comida para o pássaro e prendendo outro pássaro na gaiola; alguns narraram que utilizavam um graveto para espantar os pássaros; um menino contou que estava fazendo cócegas no pássaro que estava atacando a plantação e que tinha um pássaro amigo que tirava a comida do outro que estava roubando e devolvia; uma menina narrou que ela e sua amiga eram pássaros que o espantalho estava espantando da plantação. De acordo com Cabral (2012), a leitura de imagens “permite ainda observar interpretações diversas para os mesmos fatos, ampliando assim o horizonte de expectativas e possibilidades dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 51), o que pôde ser observado com as crianças de ambas as escolas ao criarem narrativas a partir de seus desenhos.

Figura 9 – Imagens de desenhos elaborados pelas crianças da Escola São Francisco de Assis.

A dramatização a partir do pré-texto na relação das crianças com o professor-personagem, seguido do teatro com fantoches, teatro de sombras e dramatização com base nos desenhos, constituíram os episódios do processo de dramatização. De acordo com Desgranges (2017), as narrações que dão sequência à história constituem-se nos episódios que, “estruturados em uma sequência com clara conexão investigativa entre uma atividade e a seguinte, estruturam um processo de Drama” (DESGRANGES, 2017, p. 124). No trabalho de dramatização com as crianças foram observadas estas conexões, exceto com o teatro de fantoches, em que as crianças criaram narrativas diferentes do contexto iniciado com o pré-texto apresentado pelo professor-personagem. Entretanto, isso não desqualificou o processo de construção das narrativas dramáticas em ambas as escolas.

Após todas as crianças da ESFA narrarem suas histórias mostradas nos desenhos, algumas ainda queriam contar mais, criarem novas histórias e como a professora havia acenado para uma liberdade maior de tempo, achei importante permitir que elas dessem vazão à criatividade. Assim, estimulei-as contando que naquele dia com o espantalho alguns pássaros continuaram atacando as plantas, mesmo com todas as ideias que elas tiveram. Então perguntei o que mais daria para ser feito. A partir deste estímulo as crianças narraram novas histórias, com dramatização, em que representavam as personagens que criavam. Duas meninas contaram que se fantasiariam de fantasmas e um menino narrou ser um lobisomem, e que assim espantariam os pássaros. Outro menino disse que pegaria uma caveira para assustar os pássaros. Outra menina criou uma história fora do contexto da dramatização até então desenvolvida; ela relatou que havia encontrado uma águia e que o pássaro a levou para passear bem longe e que depois a trouxe para casa, que deitou e dormiu. Outras crianças relembraram o coro para espantar os pássaros que fizeram no teatro de sombras e entoaram “xô, xô, xô, xô...”.

4.5. O desafio de manter a personagem no método professor-personagem

No início das atividades em cada escola, apresentei-me para a turma como Espantalho Gumercindo e fiz a descrição da personagem, expondo também os seus problemas quanto aos cuidados com a plantação para, a partir daí, propiciar o desenvolvimento das narrativas pelos alunos. A história relatada pelo Espantalho foi

apresentada como modelo de ação para gerar a dramatização improvisada, entretanto, mostrou-se aberto, como não poderia deixar de ser, a partir da perspectiva salientada por Koudela (2008), em que “a estrutura dramática possibilita aos jogadores alterar o texto e inserir conteúdo próprio”. Como professor-personagem, segui esse formato, organizando a atividade, inserindo-me no grupo como mediador, procurando manter o domínio do andamento da ação e utilizando no drama a temática proposta, seguindo orientação do método relatado por Vidor (2008).

Retomando os pressupostos do método descritos pela autora, cabe destacar os desafios exigidos quando o professor assume um papel durante as aulas envolvendo drama como método de ensino:

> 1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
> 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge na relação aqui e agora;
> 3. Sustentar o papel, sua lógica e simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos;
> 4. Aceitar o imprevisível, o acaso, mudando o rumo sempre que necessário.

Além de, segundo Neelands:

> 1. Ser um ouvinte;
> 2. Responder ao que é oferecido;
> 3. Incorporar as ideias dos participantes;
> 4. Controlar o tempo;
> 5. Agir como diretor do drama;
> 6. Agir como dramaturgo;
> 7. Participar na ação;
> 8. Representar um papel ou papéis (VIDOR, 2008, p. 11).

Dentro desses pressupostos, foi um grande desafio manter a personagem, principalmente frente ao imprevisível. Era de se esperar, a partir da abertura para criação que o método possibilita, uma diversidade de narrativas, o que foi muito rico na experiência com as crianças. Nesse aspecto, a habilidade para improvisação é imprescindível, pois o rumo da história era mudado de acordo com a narrativa de cada um e eu, enquanto professor, deveria agir como diretor do drama, o que acredito ter tido êxito.

O agir como se fosse outra pessoa foi outro desafio, pois algumas crianças questionavam os adereços do Espantalho, como a menina do pré-B da escola da zona rural que tocou no cabelo da personagem e disse: “Isso não é cabelo, é pano” e eu, prontamente, lembrando-me dos pressupostos do método, falei com a voz da personagem que “Não, é o meu cabelo, o cabelo do Espantalho”. E algumas

crianças maiores, das outras turmas, que me perguntavam, na frente dos menores, qual era meu nome verdadeiro e eu respondia que era Gumercindo, Espantalho Gumercindo. E elas diziam que “Não, tu é o Márcio”. Foram situações engraçadas que me pegaram de surpresa, pois me fez distanciar-me da personagem, mas sem externar, e como já se encaminhava para o final da aula, até pensei em concordar, mas me mantive firme e repeti que eu era o Espantalho Gumercindo e que o Márcio era o meu amigo que não pôde vir naquele dia.

Da mesma forma, algumas crianças da escola da cidade, no quarto encontro, quando eu não estava mais como espantalho, disseram que eu era o espantalho, que “o Espantalho era o tio Márcio”. Então eu perguntei: “Qual era a cor do cabelo do espantalho?” e uma das crianças respondeu: “Amarelo”. E eu retruquei: “Então, olhem o meu cabelo, não é amarelo”, no que prontamente uma menina respondeu: “Era uma peruca amarela de feltro”. Perguntei então: “Qual era a cor da boca do espantalho?” e a menina respondeu “Azul”; e eu afirmei: “Então, minha boca é rosada”, e ela: “Tu pintou”. Como já não estava mais como personagem, achei que seria interessante explicar para as crianças que eu estava como espantalho, que eu sou um artista que estava vivendo um personagem, e que o personagem era o espantalho. Esta situação inesperada permitiu que eu ensinasse a elas sobre alguns elementos que compõe o teatro.

A experiência foi muito positiva, as crianças participaram ativamente da construção improvisada do drama e com o Espantalho inserido no contexto da ação. A caracterização do personagem, o discurso criado, as circunstâncias dadas do Espantalho e sua interação nas improvisações do grupo são elementos do professor-personagem que estimulam o processo de dramatização (VIDOR, 2010). Cada estudante representou um personagem dentro da abordagem proposta, construindo suas narrativas de forma interativa e diversificada. Os alunos participaram da construção da narrativa cênica, interpretando-a a partir da sua perspectiva, de acordo com o modelo mostrado por Koudela (2008), e eu, enquanto professor-personagem, mantive a postura necessária, de maneira a permitir a livre expressão pelo grupo, o que vem ao encontro da proposta do *teacher in role*. Esta metodologia mostra-se como uma inovação no método de comunicação, propiciando uma mudança no contexto social, conforme proposto por Heathcote (VIDOR, 2008).

Pensando em ação na escola, o método professor-personagem dentro do drama como método de ensino, e vivenciado nas atividades realizadas em aula, apresenta-se como um mediador da comunicação. Espera-se assim, a criação de um canal de comunicação que aproxima o professor do aluno, com um despertar maior do interesse deste, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, propõe-se um modelo de ação que contribua para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, a partir da sua participação no processo, sem a ideia de que eles aprendam um conteúdo específico, conforme destacado por Koudela (2008).

Acredito que foi possível enfrentar os desafios próprios do método descrito por Vidor (2008, 2010), pois mantive a personagem Espantalho diante dos alunos, improvisei as falas de acordo com as relações colocadas no momento, sustentei o papel, mantendo os objetivos pedagógicos, e aceitei o imprevisível, ou seja, aceitei e conduzi as mudanças de rumo quando necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de dramatização na Educação Infantil, com crianças de realidades diversas, permitiram identificar pontos de aproximação e distanciamento entre as duas experiências. A participação nos jogos teatrais foi semelhante em ambas as escolas, porquanto as crianças mostraram-se disponíveis para jogar. Entretanto, as crianças da ESFA mostraram-se mais dispersas, sendo necessário intervir com maior frequência para que o processo cumprisse com o seu objetivo. Isto provavelmente foi devido ao maior número de alunos desta escola, o dobro do que da escola da zona rural.

Em relação ao processo de dramatização, um ponto de distanciamento foi a maior agilidade das crianças da zona rural em entrarem no jogo com a intervenção do professor-personagem, provavelmente pela proximidade do pré-texto com a sua realidade, com as suas vivências. Entretanto, posteriormente as respostas foram semelhantes no que se refere à criatividade na construção de narrativas. Na sequência, a dramatização com os fantoches foi um ponto de aproximação entre as duas experiências, mas cabe aqui reforçar que faltou trabalhar o foco no jogo de maneira a estabelecer uma conexão com o início do processo. A criatividade na construção de narrativas por meio do teatro de sombras e dos desenhos foi um ponto de aproximação entre as duas experiências. As crianças desenvolveram as conexões entre as etapas do processo de dramatização iniciado com o pré-texto apresentado pelo professor-personagem, consolidando a construção coletiva das narrativas, o que vem ao encontro da proposta do *Drama como Método de ensino*.

Ficou evidente para mim o potencial desse método para o ensino de teatro na escola, em que o estímulo para criação foi intensificado pela presença do professor como artista e sua aproximação maior com os alunos. Este criar junto com os alunos foi uma experiência enriquecedora e importante na minha formação docente. Considero que foi um grande desafio, pois mesmo com a experiência de 21 anos como professor do ensino médio, são completamente diferentes as práticas pedagógicas quando se trabalha com crianças da Educação Infantil, com faixa etária entre 4 e 6 anos. Soma-se a isso as diferenças entre as áreas, de agricultura que tenho lecionado todos estes anos e, a partir de agora, também de teatro. As

relações professor-aluno também divergem, tanto pela diferença de idade em comparação aos adolescentes com quem estou habituado a trabalhar quanto ao meio no qual os estudantes estão inseridos.

A prática docente propiciada ao longo deste trabalho – alicerçada no estudo intenso, no planejamento das aulas e na motivação pessoal – foi fundamental para minha formação, e considero a aprendizagem adquirida neste período relevante para construção de conhecimentos pedagógicos em teatro. Como futuro professor de teatro, percebo como fundamental a experiência com essa modalidade artística em todos os níveis de ensino. Entendo que o trabalho com teatro na escola deve iniciar com as crianças, já nos anos iniciais, como princípio que permitirá uma abertura para o conhecimento e vivência dessa linguagem artística, propiciando um crescente desenvolvimento de acordo com o avanço escolar.

Enquanto professor-artista, a experiência com o *Drama como método de ensino* me fez refletir sobre a docência, em especial na minha prática enquanto professor do Ensino Médio. Penso que, além de colocar-me como professor-artista, o que já propicia uma riqueza de respostas dos estudantes na construção de saberes, colocá-los como protagonistas no processo de aprendizagem, a partir dos estímulos do drama, é o grande diferencial dessa práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

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

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Huditec, 2017.

ESFA. História da Escola São Francisco de Assis. Disponível em: https://www.esfapel.com.br/index.php/historia. Acesso em 20 setembro de 2018.

FERREIRA, Taís. **A pedagogia do teatro e a recepção teatral podem caminhar juntas?** In: Ursula Rosa da Silva. (Org.). Os lugares da arte. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2010, v., p. 111-119.

FERREIRA, Taís. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua. In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. **Módulo 16:** história da arte-educação 2. Brasília: LGE Editora, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A encenação contemporânea como prática pedagógica. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v.1, 10, 2008, p. 45-54.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

MEIRELLES, Renata. **Brincadeiras da Rua Santa Teresinha** – parte II. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeiras-da-rua-santa-teresinha-parte-ii/. Acesso em: 18 out. 2017.

MOSER, Vera Maria Dória Nóbrega. **A criatividade:** a necessidade da promoção da atividade criadora no pré-escolar. 2015. 104p. Dissertação (Mestrado em Docência em educação pré-escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDADE.pdf. Acesso em 25 set. de 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
RESENDE, Haroldo de. **Notas sobre a modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault.** ETD- Educação Temática Digital; Campinas, v. 12, n.1, jul./dez. 2010, p. 242-255.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral:** perspectivas metodológicas. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOMERS, John; CABRAL, B.A.V. Narrativa, drama e estímulo composto. **Urdimento**, n.17, 2011, p.175-185.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VIDOR, Heloise Baurich. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v.1, 10, 2008, p. 9-17.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade:** o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: mediação, 2010.

VISNIEC, Matéi. **Cuidado com as velhinhas carentes e solitárias**. São Paulo: É Realizações Editora, 2013.