

## **“Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil**

DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA

■ 392

Diego de Medeiros Pereira é Doutor e Mestre em Teatro (2015 e 2011) e Licenciado em Artes Cênicas (2007) pela UDESC. Docente do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq) e coordenador do Programa de Extensão “Teatro e Infâncias”. Pesquisa relações entre teatro e diferentes infâncias, Drama e formação de professores/as. Ator, dançarino e diretor de teatro. Coordenador da Trupe da Alegria – grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis (SC).

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7952493975205748>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

## ■ RESUMO

A partir de processos formativos desenvolvidos junto a profissionais da Educação Infantil e, também, na formação inicial de pedagogas e licenciados/as em teatro, constatou-se as possibilidades artísticas e pedagógicas advindas da utilização do Drama, método de ensino do teatro e de criação teatral, como abordagem possível de ser apropriada em práticas de ensino-aprendizagem dessa linguagem com crianças. Além do diálogo com as propostas curriculares voltadas a esse segmento de ensino, verificou-se, sobretudo, o potencial do uso da estratégia “professor personagem” para promover uma mediação entre a percepção infantil sobre o teatro e os possíveis objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem explorados pelos/as condutores/as de processos.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do teatro, drama, educação infantil, formação de professores.

## ■ ABSTRACT

From the training processes developed with Early Childhood Education professionals and, also, in the initial training of pedagogues and graduates in theater, the artistic and pedagogical possibilities arising from the use of Drama – teaching method of theater and theatrical creation – were found and it was considered as a possible approach to be appropriated by teaching-learning practices of theatrical language with children. Besides the dialogue with the curricular proposals aimed at children’s education, it was verified, above all, the potential of using the “teacher in role” strategy to promote a mediation between the children’s perception of the theater and the possible learning and development objectives to be explored by the process leaders.

393 ■

## ■ KEYWORDS

Theater pedagogy, drama, early childhood education, teacher training.

## 1. Introdução

Diego não conhecia o mar. O Pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de tanta beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - me ajuda a olhar!  
(Eduardo Galeano)

Há cerca de 10 anos tenho me dedicado à formação de professoras da Educação Infantil<sup>1</sup>, seja em projetos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação ou, mais recentemente, como ação de meu programa de extensão<sup>2</sup> e, ainda, na formação inicial no curso de Pedagogia, abordando processos de ensino-aprendizagem em Teatro. Dedico-me, também, às disciplinas de Estágio Curricular em Teatro na Escola na graduação em Teatropondo diferentes abordagens em discussão e orientando práticas de estágio, sobretudo no âmbito da Educação Infantil – minha área de interesse e pesquisa.

No presente artigo, busco tratar da potencialidade artística e pedagógica do Drama no desenvolvimento de práticas pedagógico-teatrais com crianças. No processo de seleção dos materiais que embasariam as formações teóricas, as experimentações práticas e os indicativos metodológicos que, posteriormente, seriam explorados nas unidades de Educação Infantil pelas profissionais que participariam dos cursos, assim como seriam discutidas e experimentadas pelas estudantes do curso de Pedagogia<sup>3</sup> e da Licenciatura em Teatro, reconheci as semelhanças entre as propostas pedagógicas desse segmento de ensino e as convenções que fundamentam a abordagem do Drama.

Desse contato com o universo das crianças mais novas por meio de suas professoras e do grupo teatral Trupe da Alegria<sup>4</sup>, decidi me dedicar à defesa de que o Drama – dentre as práticas consolidadas no ensino/aprendizagem do teatro no Brasil – é a que melhor se aproxima das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Essa busca gerou a tese: *Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, em 2015.

Por meio das investigações da tese e dos demais trabalhos que a ela se seguirão, constatei que dentre as estratégias possíveis de serem utilizadas na

<sup>1</sup>Utilizarei o feminino, uma vez que os tempos/espacos da Educação Infantil são ocupados, predominantemente, por mulheres.

<sup>2</sup>Programa Teatro e Infâncias, CEART/UDESC, em seu segundo ano de realização.

<sup>3</sup>Nos anos de 2014, 2015 e 2019, ministrei a disciplina “Teatro e Ensino” no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A disciplina propõe que as estudantes do curso experimentem práticas artístico-pedagógicas com a linguagem teatral e reflitam sobre as possibilidades de trabalho com o Teatro em seus futuros campos de atuação profissional. Cabe ressaltar que essa disciplina foi retirada do novo currículo em fase de aprovação.

<sup>4</sup>Grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis (SC) que, desde 2010, atua na criação e apresentação de espetáculos teatrais voltados ao público infantil. Trata-se de uma formação continuada de caráter artístico e pedagógico dessas profissionais sob minha coordenação.

instauração de um processo de Drama, o “professorpersonagem” é a que melhor oferece condições para as profissionais, graduandas e estagiários/as realizarem uma mediação entre o universo infantil as propostas de experimentação de elementos da linguagem do teatro.

Para fundamentar a reflexão ora proposta, apoio-me nos escritos de Heathcote (2015), Cabral (2006) e Vidor (2008), no que tange à teoria do Drama, suas convenções e estratégias, e em documentos oficinas no âmbito nacional e municipal para tratar das propostas pedagógicas voltadas ao trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil. Para refletir sobre o conceito de mediação e suas implicações no ensino do Teatro, dialogo com a abordagem Sociointeracionista do desenvolvimento humano.

Vejo nas propostas de formação das profissionais da Educação Infantil – tanto nos cursos de educação continuada, quanto na formação inicial em Pedagogia –, assim como na formação dos/as futuros/as professores/as de teatro, a possibilidade de realizar uma ampliação dos saberes sobre as possibilidades de exploração da linguagem do teatro com crianças oferecendo maiores condições para que esses e essas profissionais possam “ajudar a olhar” para o teatro, analogamente ao que poetizou Galeano na epígrafe deste artigo.

395 ■

## 2. Teatro na Educação Infantil

Ao estudar os documentos nacionais voltados à Educação Infantil por conta da tese acima citada, percebi que o teatro, como linguagem a ser experimentada pelas crianças nesse segmento de ensino, pouco era enfatizado. Falava-se das imitações, do faz de conta, das dramatizações, de jogos, mas as relações que podem ser estabelecidas entre essas ações/práticas – das mais espontâneas àquelas direcionadas pelas professoras – com a apropriação de elementos da linguagem teatral, eram praticamente inexistentes.

A partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (2010)<sup>5</sup> o teatro é apontado como linguagem a ser explorada na primeira infância. “Garantir experiências que: [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Até então, ele estava “camuflado” em outras formas, como as indicadas acima, apontado como “ferramenta” para a exploração de outros conteúdos ou entendido apenas na sua dimensão como espetáculo, a ser montado com ou para as crianças ou a ser assistido por elas.

Em Florianópolis (SC) as indicações ao trabalho com a linguagem teatral tiveram um início anterior. Na publicação *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*, de 2004, resultante do processo de formação continuada das profissionais da Educação Infantil, proporcionado durante o ano de 2001, o texto *Arte na educação infantil* aponta: “[...] uma saia, um lenço, um pano ou toalha de mesa, um chapéu ou outro adereço e o teatro já apareceu, de uma forma

<sup>5</sup>A Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Resolução CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixou tais Diretrizes (nesta o teatro aparece) e, em 2010, o ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica lançaram um documento mais amplo, buscando disseminar essas Diretrizes.

simples, divertida e mágica [...] bastando um pouco de preparo, imaginação e criatividade” (LUNA; RIBEIRO, 2004, p. 53). Por mais simples que possa ser a exploração de elementos que evoquem uma teatralidade, uma representação, uma narrativa, a experimentação de personagens/papéis, o teatro pode acontecer como prática artístico-pedagógica a ser explorada com crianças.

Em 2010, a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis lançou as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, nessas a professora Luciana Ostetto inicia sua contribuição teórica questionando o suposto “fazer artístico” nesse espaço de ensino, em geral pautado em “[...] ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; [...] confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas” (OSTETTO, 2010, p. 54). Como contraponto a essas práticas, Ostetto defende uma educação estética a partir da disponibilização de repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), ou seja, uma ampliação verdadeira de repertórios e vivências artísticas para além da elaboração de um produto.

Como um desdobramento dessas diretrizes, foram lançadas as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (2012) nas quais o teatro foi inserido no “Núcleo das Linguagens”, especificamente no eixo da Linguagem “Sonoro-Corporal”.

As possibilidades de proposições em relação ao teatro são inúmeras como o de formas animadas – ou teatro de bonecos/fantoches, nos quais podemos incentivar as crianças a criarem seus próprios bonecos e explorar os modos de manipulação dos diferentes bonecos; o teatro de sombra, de vara e de máscara, [...]. Nessas proposições, devemos selecionar ou criar histórias e encená-las com as crianças [...] oferecendo todas as condições para que elas assumam, além da representação, a direção da dramatização, a organização de cenários, figurinos, sempre podendo contar com nosso auxílio, respeitando as possibilidades e os seus pontos de vista (SME, 2012, p. 179).

Temos, cada vez mais, compreendido que são possíveis as inserções de elementos do teatro no planejamento cotidiano. Das imitações de animais, sons, ações e gestos à vivência de papéis do cotidiano ou personagens de histórias ou produções audiovisuais, da construção de narrativas dramáticas pelas crianças à apreciação de histórias narradas e/ou encenadas por adultos e/ou crianças; em diferentes dimensões o teatro pode e acredito que deva estar presente no dia a dia da Educação Infantil.

A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (2017) dispõe de seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil” (p. 38). São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em todos esses indicativos, é possível verificar o potencial do teatro como linguagem, uma vez que ele articula o convívio com diferentes pessoas e culturas; impulsiona formas de brincar utilizando emoções, corporeidades, imaginação; instiga modos de participação e defesa de ideias e escolhas; possibilita explorações diversas, de

movimentos, gestos, sons, narrativas; incentiva a expressão de pensamentos, sentimentos, sensações, desejos e permite que a criança se (re)conheça como sujeito pertencente a um determinado contexto sociocultural e que produz cultura.

Ainda nesse documento são apresentados cinco “campos de experiência” (p. 40): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC elenca o teatro como linguagem a ser explorada nos campos “corpo, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas”, indicando, dentre outros, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem como:

[...] criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções [...] criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas [...] recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (BRASIL, 2017, pp. 48-9).

Alegra-me o fato de que o teatro passou a compor as linguagens a serem exploradas na Educação Infantil, sendo considerado um saber necessário no desenvolvimento das crianças e me chama a atenção, de modo específico na citação indicada acima, o trecho: “definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história”, por se aproximar, em demasia, de minha tese de que o Drama é a abordagem para o ensino e experimentação do teatro que melhor se aproxima das especificidades da Educação Infantil e das infâncias.

Diferentes estratégias podem ser eleitas no momento da estruturação de um processo de Drama. Por conta de, em geral, as crianças possuírem pouco ou nenhum repertório sobre teatro e muitas delas sequer ainda reconhecerem o teatro como arte/linguagem, acredito – e tenho verificado isso na prática – que a estratégia “professor personagem” se impõe como uma excelente possibilidade de mediação de saberes no processo de exploração da linguagem teatral com crianças, fato esse que tratarei de expor nas linhas que seguem.

### **3. Drama e a estratégia “professor personagem”**

Entre os anos 1950 e 1960, na Inglaterra, ocorreu o desenvolvimento dos olhares acerca das potencialidades do trabalho com o drama<sup>6</sup> na educação. Como aponta O’Neill: “Houve progressivo reconhecimento entre os professores e formadores acerca do potencial do drama na sala de aula como forma de promover a criatividade, a espontaneidade e a auto expressão” (2015, p. 01) (tradução nossa)<sup>7</sup>. É importante salientar que no território inglês o componente curricular que se dedica à arte dramática é chamado de drama, diferentemente do contexto brasileiro em que o denominamos teatro.

<sup>6</sup>Uso letra minúscula quando trato do drama como componente curricular e com letra maiúscula – Drama – quando trato da abordagem de ensino e prática do teatro.

<sup>7</sup>*There was increasing recognition among teachers and teacher trainers of the potential of drama in the classroom as a means of promoting creativity, spontaneity and self-expression.*

Naquele contexto, diversos professores e professoras desenvolveram (e ainda desenvolvem) propostas metodológicas para trabalharem esse componente – Peter Slade (1912-2004), Brian Way (1923-2006), Dorothy Heathcote (1926-2011) – assim como no Brasil podemos verificar a convivência de diferentes abordagens: Jogos Teatrais, Jogos Dramáticos, Teatro do Oprimido, Drama, Peças Didáticas, entre outras. Heathcote experimentou diferentes modos de trabalhar o drama – *living through drama, mantleofthe expert, commissionmodel* – e, portanto, propôs uma abordagem possível para se trabalhar com esse componente, assim como o Drama, da maneira como o conhecemos a partir do trabalho pioneiro de Beatriz Cabral (Biange), é uma abordagem para trabalharmos a linguagem teatral no contexto brasileiro.

Heathcote, ao tratar do drama na educação, afirmou que:

A palavra drama parece explicar um tipo de atividade – parece que se trata da reconstrução da vida. Nesse formato, ele nos é familiar na TV ou no teatro e no cinema. Quando nós o vimos, nós podemos reconhecer comportamentos humanos, às vezes como os nossos e outras vezes chocantemente diferentes. Geralmente estamos fora desse drama, então nós estamos na posição de prever, até certo ponto, o que vai acontecer. Até certo ponto nós podemos desfrutar das agonias, alegrias e pseudo-agonias daqueles cujas ‘vidas’ nós clandestinamente escutamos. Nós podemos, ainda, antecipar e essa é uma importante parte do prazer. Então, quando os professores dizem que eles ensinam drama, nós tendemos a pensar que nós sabemos o que vai acontecer. Mas, na verdade, usar esse termo genérico não é muito útil para nós na escola, porque palavras genéricas não são muito úteis para um professor. (HEATHCOTE, 2015, p. 43) (tradução nossa)<sup>8</sup>.

E a autora, então, segue o texto questionando quais elementos tornam o drama uma forma de aprendizagem; o que ele trabalha? Ao que ela responde:

Drama demanda cooperação; [...] utiliza-se das experiências de vida; [...] faz com que experiências reais (informações) sejam ativamente empregadas; [...] utiliza-se da ficção e da fantasia mas torna as pessoas mais cientes da realidade; [...] salienta um acordo entre os participantes para manter um apoio mútuo enquanto permite a todos a oportunidade de trabalhar de forma diferente – trazendo ideias pessoais para o todo; [...] faz as pessoas encontrarem precisão na comunicação; [...] salienta o uso da reflexão – símbolos se tornam

<sup>8</sup>The word drama seems to explain one kind of activity – it looks as if is about there construction of life. In this form it is familiar to us on TV and in theatre and film. When we see it, we can recognize human behaviour, sometimes like our own and sometimes shockingly different. We are usually outside this drama, so we are in a position to predict to a certain extent what is going to happen. To a certain extent we can enjoy the agonies, joys and pseudo-agonies of those whose ‘lives’ we eavesdrop on. We can also anticipate, and this is an important part of the pleasure.

comuns, mas o comum também é visto como simbólico; [...] permite a você viver crises em um modo de ensaio – isso testa atitudes e capacidades. (HEATHCOTE, 2015, pp. 43-4) (tradução nossa)<sup>9</sup>.

A partir das palavras de Heathcote podemos refletir que sua preocupação estava menos centrada na reprodução de uma narrativa – como na TV, cinema e mesmo no teatro tradicional – e mais focada nas ações e posturas necessárias aos/às participantes de uma aula de drama e na fundamentação das práticas dos/as professores – sem o uso de palavras genéricas para definirem suas ações artístico-pedagógicas. Seu modo de trabalhar o drama – e sua crença nessa prática – demandavam outras competências, como as acima indicadas.

Na primeira fase do trabalho de Heathcote sua ênfase estava na experimentação de papéis – tanto pelos participantes quanto por ela, como condutora/co-criadora do processo. Essa primeira fase ficou conhecida como *living thought drama*<sup>10</sup>. Quando da introdução do Drama no território brasileiro – nos anos de 1990 – Cabral, que teve contato direto com Heathcote, enfatizou, entre as estratégias por ela escolhidas nesse primeiro momento, o “professor personagem” (*teacher in role*).

Cabral (1998) traduziu a estratégia *teacher in role* como “professor personagem”, pela inexistência de um equivalente em português para o termo *role* que correspondesse ao seu significado no contexto inglês, no sentido de papel social. Além desse fato, segundo Cabral (2006), no contexto brasileiro a prática do Drama, ao ser experimentada na formação de professores/as de teatro e nas práticas de ensino-aprendizagem dessa linguagem, enfatizava mais a caracterização e atuação do/a professor/a do que o aspecto social da estratégia.

Vidor (2008) propõe a utilização de termos distintos: “professor no papel” quando o/a condutor/a representar um papel social e estiver centrado/a no estabelecimento do contexto, de uma situação ou problemas específicos sem uma preocupação com a criação artística de tal papel, e “professor personagem”, quando se tratar da criação e representação de um ser ficcional elaborado artisticamente, com maior caracterização, concepção de corpo e voz, personalidade e conseqüente potencialização de elementos teatrais.

Ao assumir um papel, o conteúdo da fala que ele traz e sua função social são mais importantes que sua caracterização e o aspecto teatral de sua performance. O foco não está na interpretação/representação (atuação do/a professor/a como ator/atriz), mas no papel social que ele/a assume no encaminhamento do processo dramático. Como aponta Vidor, “[...] o foco está potencializado no o *que* está sendo dito, na função deste discurso para o desenvolvimento da narrativa, e menos no *como* está sendo dito, sem objetivos cênicos” (2008, p. 18) (grifos da autora). Os fatores diferenciais são, portanto, o processo de criação e a performance. O “professor personagem” traz uma

<sup>9</sup>Drama demands cooperation; [...] puts life experience to use; [...] makes factual experience (information) come into active employment; [...] uses fiction and fantasy but makes people more aware of reality; [...] stresses an agreement among participants to sustain mutual support for each other while allowing everyone a chance to work differently – to bring personal ideas to the whole; [...] makes people find precision in communication; [...] stresses the use of reflection – symbols become ordinary, but the ordinary also is seen to be symbolic; [...] allows you to live out crises in a testing kind of way – it tests attitudes and present capacities.

<sup>10</sup>Algo como “vivendo o drama” ou “drama vivencial”, em uma tradução livre.



caracterização mais elaborada e exige uma maior preparação na construção do ser ficcional.

No contexto inglês, essas duas abordagens são apresentadas como variações do *teacher in role*. A diferenciação aqui apresentada se pauta em discussões propostas a partir de práticas de Drama desenvolvidas no contexto brasileiro. Nos processos que conduzo ou oriento, por exemplo, as duas formas são empregadas com focos distintos, como apontado anteriormente. Quando desejo apresentar alguma informação ou lançar alguma tarefa específica, escolho um adereço/objeto que possa caracterizar um papel – óculos, chapéu, casaco, entre outras possibilidades – enfatizando aquela ação momentânea. Quando busco estabelecer uma parceria na criação, fazer com que o ser ficcional apareça em diferentes momentos, opto pela elaboração de um personagem – com figurino completo, melhores delineamentos na atuação e maior profundidade como um elemento da narrativa.

Segundo Neelands e Goode o “professor no papel” é aquele que “[...] gerencia as possibilidades teatrais e oportunidades de aprendizagem fornecidas pelo contexto dramático de *dentro* do contexto, adotando um papel apropriado [...]” (2000, p. 40) (tradução nossa)<sup>11</sup>. Farmer complementa essa ideia ao apontar que o “professor no papel” “[...] valida e apoia o envolvimento das crianças na situação de faz de conta e permite ao professor trabalhar e ‘jogar’ ao lado delas” (2011, p. 20) (tradução nossa)<sup>12</sup> moldando, dessa forma, o processo de acordo com seus interesses artístico-pedagógicos.

Para os autores supracitados, alguns dos objetivos dessa estratégia seriam permitir ao professor:

[...] despertar o interesse, controlar a ação, encorajar o envolvimento, provocar tensão, desafiar o pensamento superficial, promover escolhas e ambiguidade, desenvolver a narrativa, criar possibilidades para o grupo interagir por meio de papéis [...] tentando mediar seu propósito de ensino através do seu envolvimento no Drama. (NEELANDS; GOODE, 2000, p. 40) (tradução nossa)<sup>13</sup>.

Em um processo de Drama, ainda que se tenha um pré-texto, o/a professor/a é o/a articulador/a dos episódios, quem estrutura e capta as informações que vão surgindo ao longo desse e as utiliza em prol do processo. No sentido pedagógico de uma experiência com a linguagem teatral, é ele/a quem irá realizar uma mediação entre os saberes já existentes pelo grupo e àqueles que serão postos à experimentação e elaboração por meio da investigação artística – seja sobre um assunto que está sendo trabalhado, seja sobre os elementos da linguagem teatral. Na verdade, forma e conteúdo se entrelaçam na vivência teatral. Tanto o que está sendo explorado (temática, história, contexto cultural, hábitos e

<sup>11</sup>[...]manages the theatrical possibilities and learning opportunities provided by the dramatic context from *within* the context by adopting a suitable role [...].

<sup>12</sup>[...] *validates and supports the children's involvement in a make-believe situation by enabling the teacher to work and 'play' along side them.*

<sup>13</sup>[...] *excite interest, control the action, invite involvement, provoke tension, challenge superficial thinking, create choices and ambiguity, develop the narrative, create possibilities for the group to interact in role [...].trying to mediate her teaching purpose through the involvement in the drama.*

costumes, descoberta científica, fenômeno natural, formas de comportamento, questões de gênero etc.) quanto a criação do contexto ficcional, dos papéis, dos materiais e da narrativa são importantes no Drama.

Nesse sentido, o/a professor/a é tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças, mantendo o foco na experiência de aprendizagem e instigando as crianças a se posicionarem frente às situações, a criarem, a responderem, a refletirem, a darem suas opiniões, a falarem sobre suas sensações e percepções, a perceberem eventuais dificuldades e lidarem com possíveis limitações que possam se apresentar como desafios e, desse modo, dentro e/ou fora da narrativa ficcional, ele/a vai mediando as aprendizagens.

#### 4. Processos de mediação

Ao lermos diferentes textos sobre o papel docente, facilmente encontramos a função de “mediador/a” como um indicativo dentre suas atribuições; o/a professor/a como alguém que se coloca no “meio”, entre os saberes que deseja/necessita explorar com as crianças (universo escolar) e os conhecimentos que essas crianças já possuem (universo sociocultural); um/a facilitador/a das aprendizagens.

No que diz respeito à Educação Infantil, e penso que possa ser estendido para a educação de crianças mais velhas também, temos posto que as crianças aprendem por meio das interações que estabelecem com o meio – espaços, materiais, pessoas, oportunidades – e que essas aprendizagens melhor se aproximam do universo das crianças quando se dão por meio da brincadeira – entendida como o modo da criança operar em relação ao mundo, como ação típica da cultura infantil, como atividade central para a exploração e descoberta do “eu” e do “outro”.

Trata-se de uma abordagem Sociointeracionista que tem em Vygotsky<sup>14</sup> sua principal referência. Esse autor enfatizava os papéis do contexto histórico-social e da linguagem no desenvolvimento dos sujeitos; o processo de construção de conhecimentos, para ele, dá-se pela interação entre sujeitos e desses como meio, sendo o contexto dos indivíduos um fator crucial nas possibilidades de aprendizagem.

Rego aponta que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados pela cultura humana” (2013, p. 42) e, portanto, ela é fundamental em todos os grupos humanos, pois, entre outras funções, permite a apropriação de estruturas comunicativas (palavras, códigos, números e seus significados, por exemplo) assim como a troca de informações e experiências. O acesso a esses signos, entretanto, será possível se houver uma figura que promova o contato da criança com o objeto de conhecimento. Para Vygotsky “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (1996, p.11). Esse papel, no âmbito escolar, será exercido, prioritariamente, pelo/a professor/a, que como mediador/a realizará um “diagnóstico” do seu grupo, buscando perceber quais saberes estão apropriados

<sup>14</sup>Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Psicólogo Russo.Principal referência da psicologia histórico-cultural ou sócio histórica.

pelas crianças e quais serão necessários desenvolver em função do seu planejamento e dos objetivos de aprendizagem traçados.

No que tange à linguagem teatral, compreendo que as vivências que serão propostas às crianças, buscarão estabelecer um ambiente de jogo/brincadeira. Ao trabalhar com o Drama, o/a condutor/a selecionará um pré-texto – recomendo uma história ou enredo de um filme – que tenha relevância no contexto do seu grupo (se adequar à faixa etária, à linguagem, aos interesses, às expectativas de aprendizagem), mas que seja pouco conhecido pelas crianças. Após isso, configurará o contexto dramático (universo fictício com delimitação de tempo/espaço e conflito) em que a experimentação dramática acontecerá e passará para a organização da estrutura dos episódios<sup>15</sup> (diferentes momentos que compõem o processo), selecionando as estratégias que julgar interessantes para a instauração do Drama.

Quando trabalhamos com crianças mais novas, a narrativa, em geral, fica mais centrada nas escolhas do/a professor/a, necessitando de mais materiais para o engajamento do grupo. A participação das crianças – criando papéis, procurando e analisando pistas, respondendo às situações e personagens – vai depender do grau de maturidade do grupo e das experiências que as crianças possuem com esse “brincar de faz de conta” conduzido.

Dentre as estratégias que temos ao nosso dispor, o “professor personagem” tem se mostrado potente para estabelecer um ambiente de jogo entre o/a professor/a e as crianças. Dentre os personagens de uma determinada história, o/a condutor/a escolhe um/a que lhe parece que pode conduzir a narrativa e propor diferentes experimentações para as crianças – viajar no tempo, resolver um mistério, encontrar alguém que desapareceu, ajudar alguém, conhecer um outro planeta – muitas são as possibilidades de conflito.

Escolhido e elaborado esse personagem, ele pode mandar uma carta (ou um vídeo/áudio) desafiando as crianças ou solicitando sua ajuda, pode indicar que elas precisam se transformar em algo ou alguém – vivência de papéis<sup>16</sup> – ou pode se vestir na frente das crianças (peça por peça do figurino sendo colocada, mudando seu corpo e sua voz). Diferentes propostas podem ser exploradas no uso dessa estratégia; o importante é perceber que ao se colocar no jogo junto com as crianças, o/a professor/a poderá mediar as situações da narrativa, conhecer os saberes que possuem e criar com elas formas de comunicação e expressão teatrais.

Vidor ressalta que assumir um papel exige o enfrentamento de alguns desafios:

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. 15).

<sup>15</sup>No artigo: *Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil* (2014), lançado na Revista aSPAs do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP, apresento e discuto as convenções do Drama.

<sup>16</sup>A vivência de papéis é uma das convenções do Drama. A ideia central do Drama é que os/as participantes imerjam em uma narrativa dramática vivenciando diferentes situações. A criação de papéis/personagens para essa imersão contribui no engajamento com a narrativa em processo e explora essa noção cara ao teatro.

Ainda que o/a professor/a se pautem em um texto para a criação desse ser ficcional, ao vestir um personagem ou um papel ele/a irá improvisar a partir dos acontecimentos que surgirem da relação que estabelece com as crianças envolvidas na situação dramática e, portanto, necessita se preparar para o embate com os argumentos, ações e reações das participantes.

Cabe ressaltar que, no contexto da Educação Infantil, no qual existe mais de uma profissional trabalhando com a mesma turma, é possível haver um revezamento de funções. Enquanto uma profissional veste um papel ou personagema outropode mediar a interação desse com as crianças. Em outro momento, quem estava mediando pode assumir um personagem e sua colega mediar ou as duas vestirem papéis ou personagens em conjunto com as crianças. O importante é experimentar, sem medos e julgamentos.

O “professor personagem” conduz as crianças a perceberem a criação de um espaço ficcional dentro do ambiente escolar e a explorarem, também, a dimensão espectral da linguagem do teatro; a apreciação estética é fundamental para a compreensão do espaço da ficção. Para que a criança perceba que esse jogo de faz de conta, que acontece em um tempo real, mas cujo acontecimento não é realidade; e, sim, uma representação, é necessária a intermediação do/a professor/a.

Quando o/a professor/a assume um personagem na frente das crianças, caracterizando-se na presença delas, elas percebem a construção da ficcionalidade e, incentivadas, podem entrar na dimensão fictícia. Ressalto que ao criar um personagem e o trazer para a sala de aula, geralmente as crianças vão indicar que é o/a professor/a que está “vestido”. Costumo indicar que não mintam para as crianças dizendo que elas estão erradas, que a professora não veio e mandou o personagem; essa é uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar o real e o faz de conta, uma importante convenção do teatro. Experimentemos dizer que quando nos vestimos com aquelas roupas, nós “viramos” o personagem, que isso é brincar de teatro. Essa é uma forma de mediação.

Como aponte em outra oportunidade:

A transformação do professor em personagem na frente das crianças foi um fator central para iniciá-las no processo de compreensão do espaço ficcional do jogo e como forma de incentivá-las a experimentarem os papéis propostos. As mais jovens não distinguem a realidade da ficção, mas por meio da imitação eram levadas a explorar materiais, sensações, objetos, sons, etc. As mais velhas colocavam em discussão os limites entre realidade e ficção, exigindo que o professor mediasse a construção desse conhecimento. (PEREIRA, 2015, p. 235-6).

Nos momentos em que o/a professor/a transita entre personagem, papel e coordenador/a do processo, estabelece-se a possibilidade das crianças perceberem a convenção teatral sendo realizada. Quando o/a professor/a se coloca como personagem as crianças, necessariamente, são postas no lugar de espectadoras e, depois, ele/apode as incitar a vivenciarem papéis também. Então,

as dimensões do fazer e fruir são exploradas, assim como novos olhares sobre o mundo são lançados a partir da metáfora desse mundo expressa pela experimentação dramática em processo, mediada pelo/a professor/a.

## Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: CNE, 2010.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. **Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística**. Florianópolis: Imprensauniversitária, v. 01, n. 01, 1998.

FARMER, David. **Learning through Drama in the Primary Years**. Londres: Lulu, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PMEditores, 2005.

HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings**. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

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

NEELANDS, Jonathan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work**: a handbook of available forms in theatre and drama. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

O'NEILL, Cecily. Introduction. In: HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings**. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

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

PEREIRA, Diego. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. **Revista aSPAs**, v.4, p.68-79. São Paulo: PPGAC/USP, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v4i2p68-79>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

VIDOR, Heloíse. 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 Cênica**, v. 01, n. 10, p. 13-21. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Recebido em 17/04/2020 - Aprovado em 07/05/2020

Como Citar:

Pereira, D. de M. (2020). “Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil. *OuvirOUver*, 16(2),392-405. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53887>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

405 ■