

FERNANDA MENDES

UMA PROFESSORA PERDIDA NA TERRA DO NUNCA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES), na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, na Linha de Pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.
Orientadora: Beatriz Ângela Viera Cabral

FLORIANÓPOLIS/SC

2016

____ Mendés, Fernanda

Uma professora perdida na Terra do Nunca / Fernanda Mendés. - 2016.

104 p. il. color ; 29,7 cm

Orientadora: Beatriz Angela Vieira Cabral

Bibliografia: p. 101-104

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

1. Teatro – Ensino fundamental. 2. Educadores. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Cabral, Beatriz Angela Vieira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

FERNANDA MENDES

UMA PROFESSORA PERDIDA NA TERRA DO NUNCA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, na Linha de Pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Beatriz Angela Vieira Cabral - UDESC

Membros:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Moretti - UFSC

Prof. Dr. Vicente Concilio - UDESC

Florianópolis, 28 de Julho de 2016

RESUMO

Esta pesquisa analisa a possibilidade de envolver a criança como protagonista e interlocutora em um processo coletivo, centrado na ação e imaginação. Nesta perspectiva, foi estimulado o processo de criação, trabalhando o texto ficcional a partir de um processo de Drama como método de ensino. Este método, conhecido como Drama na Educação, é desenvolvido através de episódios, cada um decorrente dos resultados ou inquietações identificadas no episódio anterior, ao colocar seus participantes não apenas como aprendizes, mas agentes produtores. O desafio condutor deste processo foi registrar a reação das crianças, interação e diálogo com as diferenças, o espaço entre o real e o ficcional, o olhar sobre o mundo através do desconhecido, bem como o potencial que isto traz para o ensino do teatro.

Palavras-chave: Processo de Drama. Elementos Identitários. Alteridade. Linguagem. Interação.

ABSTRACT

This research aims to observe the possible engagement of a child as protagonist and interlocutor at a collective process centred on action and imagination. From this perspective, one intends to stimulate the creative process by working the fictional text based on a drama process as a teaching method. As such, it develops through episodes, each resulting from the questions posed by the children in the previous one. Therefore, the participants become not only learners, but also productive agents. The challenge here becomes to register the children's reactions, interactions and dialogues with 'differences' – the space between the real and the fictional, the perception of the world through differences, and their potential for theatre teaching.

Keywords: Process Drama. Identity Elements. Otherness. Language. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Grupo A1 - I.C.....	62
Figura 2 - Grupo A1 - Imagem Congelada (I.C.)	62
Figura 3 - Grupo A1- I.C.....	63
Figura 4 - Grupo A2 - I.C.	63
Figura 5 - Grupo A2 - I.C.	63
Figura 6 - Grupo A2 - I.C.....	64
Figura 7 - Grupo A3 - I.C.....	64
Figura 8 - Grupo A3 - I.C.....	64
Figura 9 - Grupo A3 - I.C.....	65
Figura 10 - Grupo A4 - I.C.....	65
Figura 11 - Grupo A4 - I.C.....	65
Figura 12 - Grupo A4 I.C.	66
Figura 13 - Ambientação Cênica Turma A	68
Figura 14 - Ambientação Cênica Turma A	68
Figura 15 - Ambientação Cênica Turma A	68
Figura 16 - Ambientação Cênica Turma A	68
Figura 17 - Ambientação Cênica Turma A	69
Figura 18 - Ambientação Cênica Turma A	69
Figura 19 - Figurino e objetos Grupo A4	70
Figura 20 - Figurino e objetos Grupo A4	70
Figura 21 - Figurino e objetos Grupo A2 (nova integrante do grupo)	70
Figura 22 - A mensageira - Grupo A1	71
Figura 23 - A mensageira - Grupo A4	71
Figura 24 - Turma A - objeto entregue pelo mensageiro.....	72
Figura 25 - Turma A - objeto entregue pelo mensageiro.....	72
Figura 26 - Turma A - objeto entregue pelo mensageiro.....	73
Figura 27 - O baú - Turma A	74
Figura 28 - O baú - Turma A - Grupo A2.....	74
Figura 29 - Encontro com o baú - Turma A - Grupo A4.....	75
Figura 30 - Encontro com o baú - Turma A - Grupo A3.....	74
Figura 31 - Turma A - Análise do baú	76
Figura 32 - Turma A - Análise do baú	76

Figura 33 - Turma A - Análise do baú	76
Figura 34 - Turma A - Análise do baú	76
Figura 35 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B3.....	78
Figura 36 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B2.....	78
Figura 37 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B1.....	79
Figura 38 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B4.....	79
Figura 39 - Grupo B1 - Imagem Congelada (I.C.).....	80
Figura 40 - Grupo B2 - Imagem Congelada (I.C.).....	80
Figura 41 - Grupo B2 - (I.C.)	81
Figura 42 - Grupo B2 - (I.C.)	81
Figura 43 - Grupo B3 - I.C.	81
Figura 44 - Grupo B3 - I.C.	81
Figura 45 - Grupo B4 - I.C	82
Figura 46 - Grupo B4 - I.C	82
Figura 47 - Grupo B4 - I.C	82
Figura 48 - Turma B - Ambientação Cênica.....	84
Figura 49 - Turma B - Ambientação Cênica.....	84
Figura 50 - Turma B - Ambientação Cênica.....	84
Figura 51 - Turma B - Ambientação Cênica.....	84
Figura 52 - Ambientação Cênica finalizada - Turma B	85
Figura 53 - Grupo B1 - Episódio com fala.....	86
Figura 54 - Grupo B2 - Episódio com fala.....	86
Figura 55 - Turma B - Análise do baú	88
Figura 56 - Turma B - Análise do baú	88
Figura 57 - Turma B - Análise do baú	88
Figura 58 - Turma B - Análise do baú	88
Figura 59 - Grupo B4 - Ritual com os objetos do baú	89
Figura 60 - Grupo B4 - Ritual com os objetos do baú	89
Figura 61 - Grupo B4 - Ritual com os objetos do baú	90
Figura 62 - Turma B - História em Quadrinhos (HQ)	90
Figura 63 - Turma B – História em Quadrinhos (HQ)	90
Figura 64 - Turma B - História em Quadrinhos (HQ)	91
Figura 65 - Turma B - História em Quadrinhos (HQ)	91
Figura 66 - Grupo B3 - Características: fala e expressão corporal diferente	92

Figura 67 - Grupo B3 - Usa batom	92
Figura 68 - Grupo B3 - Sobre o menino gay	92
Figura 69 - Caverna	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Episódios.....	50
Tabela 2 - Terra do Nunca Turma A.....	57
Tabela 3 - Terra do Nunca Turma B.....	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ATÉ AMANHÃ DE MANHÃ.....	17
1.2	TODOS AO MAR!	18
2	DRAMA: MAPEAMENTO	21
2.1	DEFINIÇÕES E NATUREZA	21
2.2	ENTÃO, QUE DRAMA É ESSE?	23
2.2.1	Um breve histórico	24
2.3	UMA LINGUAGEM TEATRAL, UMA METODOLOGIA, UMA TEORIA	25
2.3.1	Passo a passo – Estrutura do drama.....	34
3	TRAJETÓRIA: O CAMINHO ATÉ A TERRA DO NUNCA	39
3.1	COMO VAI A EDUCAÇÃO? O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA: PROPOSTA CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS	39
3.1.2	O Teatro como linguagem curricular.....	40
3.2	NOSSA ESCOLA.....	42
3.3	MEUS CAMINHOS: ENCONTROS E DESENCONTROS	44
3.3.1	O conhecer.....	46
3.3.2	Construção e elaboração dos episódios.....	48
3.4	O PRÉ-TEXTO	51
3.4.1	Por que Peter Pan?	53
3.5	OS CAMINHOS POSSÍVEIS	60
3.5.1	O Caminho percorrido com a turma A.....	62
3.5.2	O Caminho percorrido com a turma B.....	78
3.6	AS JANELAS SE FECHAM	93
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

1.1 ATÉ AMANHÃ DE MANHÃ

“Antes de tudo,
havia o pensamento,
que gerou o encontro,
curiosidade e conhecimento.

Da palavra,
nascem as ações,
tudo foi criado,
ganha forma.

A luz brilhou
espantou a escuridão,
houve uma mulher,
que apontou o caminho.

Houve pessoas
que optaram pelo caminho,
ela fez deles seus alunos
e do caminho uma aventura.”
(Fernanda Mendes)

Você já andou por caminhos pelos quais jamais acreditava estar? Sentiu-se tão perdido, que encontrou coragem para continuar? Se a resposta é sim, venha comigo para mais uma jornada. Não pense que encontrará respostas, mas perguntas existem, e como! A mágica disso tudo é que, embora estejamos caminhando juntos às percepções e estranhamentos, muito provavelmente, os caminhos não serão os mesmos. E isto é o que torna rica esta caminhada: contribuiremos um com o outro no desvelar da “Terra do Nunca”.

Você acredita em fadas? Eu acredito. Acredito! A estória conta que as fadas nasceram do primeiro sorriso do primeiro bebê. O sorriso partiu-se em milhares de pedacinhos dando origem às fadas. Por isso, quando uma pessoa diz não acreditar em fadas, uma fada morre em algum lugar do mundo. Repita comigo: Eu acredito em fadas. Acredito! Acredito! No mínimo diga esta frase umas três vezes ou até se cansar e se deixe envolver por este universo mágico e descontínuo, que se endereça: “segunda à direita e depois direto até amanhã de manhã.”¹

¹ Fala do personagem Peter Pan, no livro de Barrie, p. 11.

1.2 TODOS AO MAR!

A motivação desta pesquisa surgiu a partir de um trabalho proposto para crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública da cidade de Florianópolis, no ano de 2012, enquanto atuava como bolsista do PIBID de Teatro da UDESC. O processo com os alunos do 1º ano que conduzi, juntamente com outro bolsista e a professora de teatro efetiva, estimulou meu olhar quanto à potência do Processo em Drama na Educação. Nós, professores e bolsistas, buscamos, então, uma maior compreensão a respeito do assunto, permitindo, assim, conexões entre arte e educação. Desta maneira, decidi trazer minha experiência prévia para esta nova pesquisa, que discorro nos parágrafos a seguir.

Procurou-se, neste trabalho, observar como se dá o encontro dos alunos com a linguagem teatral e metodológica do Processo em Drama, apresentado com mais clareza no próximo capítulo, assim como o pré-texto de James Barrie. Inúmeras questões que motivaram a elaboração de um projeto voltado à pesquisa de Mestrado - que contempla este aprendizado - aparecem nas interações dentro do contexto de ficção, na linguagem teatral e nos registros destes episódios. Interações, identificações, diferenças e estranhamentos aparecem e permitem a reflexão e a descrição do processo proposto, que tem como pré-texto o livro *Peter Pan*, de Barrie, que nos convida a lançarmo-nos ao mar, e ora sermos levados pela correnteza, ora nadarmos contra a maré.

Duas turmas de ensino regular, do Ensino Fundamental II - que compreende a faixa etária entre 10 a 12 anos -, participaram do processo desenvolvido em uma escola do município de Florianópolis/SC. O registro desses encontros foi realizado semanalmente. É importante esclarecer que se trata de uma disciplina curricular de Artes, logo, os alunos aqui citados são alunos regularmente matriculados na Educação Básica do referido município.

Já compreendendo os caminhos possíveis, foi imprescindível observar a interação das crianças. O Processo de Drama, ao envolver o lugar real, que passa a ser considerado como ficcional, conduz as interações e ações propostas por eles e ganham força. A curiosidade e atenção disponibilizadas para os acontecimentos vivenciados, surgem no faz de conta. A cada episódio, elementos identitários e de alteridade se revelavam e resignificavam esta experiência. Dentro deste contexto, o

livro *Peter Pan*, de James Mathew Barrie, contribuiu para este mergulho em um outro lugar, onde as crianças assumem o papel da/os menina/os perdida/os.

Considerando o grande número de pesquisas acerca do Drama, esta investigação possui como diferencial o público participante deste processo, formado por alunos do ensino regular e curricular de Artes. Isto acrescenta relevância ao tema, visto o número reduzido de pesquisas que contemplam este processo dentro da educação regular. Geralmente, encontram-se pesquisas propostas para turmas dentro de Universidades, nos cursos de Teatro ou mesmo em oficinas extracurriculares.

Pretende-se, deste modo, ressaltar como se desenvolvem as relações a partir das representações da criança que se depara com uma nova metodologia em Teatro, experienciando juntos os episódios que acontecem a cada encontro. Neste panorama, buscam-se relações de comunicação e linguagem - considerando a proposta pedagógica -, além de observar as questões que as aulas sequenciadas geram, a influência do erro, diferença, ficção que caracteriza o sujeito e suas relações.

Quanto à coleta de dados, foram realizados encontros semanais, de outubro a dezembro, com atividades que compunham os episódios, objetivando recolher material para análise e observação dos participantes. Foram empregados como instrumentos de pesquisa: observação dos participantes; leitura dos textos escritos por eles e desenhos recolhidos, para constarem como documento do processo. Alguns encontros foram filmados e fotografados com o propósito de registrar as ações.

A presente Dissertação está dividida em dois capítulos, além da introdução e considerações finais. A introdução propõe a apresentação e relevância da pesquisa aqui descrita. O primeiro capítulo analisa o processo de Drama como uma ferramenta metodológica e linguagem teatral. Iniciamos a fala sobre o Drama a partir de Esslin (1986), que especifica o drama no Teatro como gênero dramático. Logo, como autora central neste capítulo sobre Drama na Educação, como metodologia e linguagem teatral, apontamos Biange Cabral (2006, 2010 e 2014), cujas pesquisas contribui efetivamente para este trabalho.

No segundo capítulo, há uma descrição de todo o processo da pesquisa de campo e seu desenvolvimento. Expõem-se um panorama do Ensino do Teatro na Escola, além de um breve parecer sobre a Proposta Curricular de Florianópolis para

o ensino das Artes. Apresento minha trajetória profissional e a experiência através do processo de Drama aqui proposto, que teve como foco o pré-texto *Peter Pan*, de Barrie, com vistas a dialogar com alguns estudos e apontamentos acerca da formação do sujeito. Além disso, trato do processo de identificação e diferença como uma contextualização e apresentação do sujeito de hoje, considerando quais influências ele sofre e a globalização que o compõe e contribui para a construção da sua identidade. A abordagem sobre o sujeito está pautada em autores como Stuart Hall (2005), Tomaz Tadeu (2011) e Zygmunt Bauman (2005), acerca do desenvolvimento da identidade e alteridade, bem como dos processos de identificação.

Na tentativa de identificar possíveis marcas e rastros produzidos por estes meninos e meninas, ou ainda seu afastamento do processo com a experiência na Terra do Nunca, segui com eles pelo desconhecido. Apresento-me nesta Dissertação como pesquisadora, observadora, professora no papel e coordenadora por vezes necessária. Fui encorajada a me arriscar, buscando, assim, um maior envolvimento das crianças no processo dentro das estratégias metodológicas e do contexto educacional onde estávamos inseridos.

A partir deste momento, proponho através das palavras, marcar você leitor, convidando-o a se aventurar por estas linhas transcritas e escritas por todos nós², a fim de compor uma articulação entre o todo, o sujeito e o Drama na Educação, com a pesquisa de campo que realizei na escola. Consciente de que este assunto não se esgota aqui, seguimos a nos marcar e sermos marcados nesta instigante aventura.

² Cabral como orientadora, eu como professora, os alunos como protagonistas e Barrie com toda sua sensibilidade.

2 DRAMA: MAPEAMENTO

Neste capítulo, apresento o tema gerador desta prática metodológica e teatral, o caminho percorrido e as estratégias contidas nesta linguagem e método de ensino, assim como características e caminhos possíveis através da mesma. Em um primeiro momento, explana-se, a partir de Martin Esslin (1986), que traz especificidades sobre o gênero dramático. Sobre a metodologia e linguagem teatral do Drama na Educação com Beatriz Cabral (1998-2006, 2010, 2014) que me apresenta Dorothy Heathcote, Peter Slade, Jonathan Neelands e John O'Toole. Ainda perseguindo o Drama, Flávio Desgranges (2006) discorre sobre o professor propositor e organizador no Processo de Drama.

2.1 DEFINIÇÕES E NATUREZA

Iniciamos nosso olhar definindo despretensiosamente o Drama. Vamos ao dicionário e encontramos: *drama* – “*peça de teatro de um gênero misto entre a comédia e a tragédia. [Figurado] Acontecimento comovente. Cena pungente*”. Mas esta definição é só mais uma entre tantas que se apresentam, assim, poderíamos encontrar definições das mais diversas e ainda considera-las enganadoras, incompletas ou incorretas. Contudo, as definições são necessárias, organizam conceitos e pensamentos que não se fecham em verdades absolutas, mas naquela ou nesta. Conceitos estão expostos à experimentação e à invenção ou não, de uma outra atmosfera, provocando uma renovação contínua de fontes para além de seu limite.

Para Esslin (1986, p. 12) o fato da Arte ter como energia motora a atividade, o instinto e o anseio humano, o drama se apresenta como algo intrínseco no ser, o que faz ser praticamente impossível definir onde começa o Drama de fato. Podemos ver manifestações do drama enquanto crianças brincam de polícia e ladrão, mãe e filha, ou ainda, em acontecimentos sociais: casamentos, cerimônias, cultos, danças tribais, onde se faz visível elementos dramáticos que se encontram também no Teatro, lugar onde vê-se algo. Estas atividades não são consideradas drama em seu sentido apropriado, porém, a divisão entre este drama e o Drama está intrínseca

e fluída entre elas, não importando se de fato esta manifestação é drama, mas percebendo suas inspirações, impulsos e significados.

Ao olharmos para trás, podemos ver a escrita como uma poderosa ferramenta de comunicação, considerando que no decorrer dos anos outras formas de comunicação despontaram, inclusive o drama. Os veículos de comunicação em massa são os grandes responsáveis por essas novidades e o drama nasce como um poderoso meio de comunicação em um desenvolvimento crescente, tomando grande proporção no todo. O que torna relevante a contextualização, a compreensão de princípios e as técnicas da natureza do drama para que se pense e fale criticamente sobre ele, ao se fazer uma análise do seu impacto sobre nós e das oportunidades criativas geradas.

Mas de que drama estamos falando? Do drama que enfatiza a ação, do drama que é ação, logo, estamos falando de uma forma de Arte e uma linguagem de expressão do homem. Uma mesma situação, quando narrada, discursada ou dramatizada, atinge de maneira diferenciada o ser humano. O drama permite um diálogo para além das palavras ditas, deixando as palavras como secundárias e a ação, relação e interação - olhares, caminhadas, veracidade, tom de voz, lágrima, sorrisos, aconchego, discussões, a informação transmitida na cena, o acontecimento - como principais no ato da cena.

O drama é capaz de operar em diversos níveis concomitantemente - sua ação mais primária, seu modo econômico, aspectos do personagem, seus elementos visuais (cenário, iluminação, etc.) -, sendo que estes constroem uma atmosfera ficcional e verossímil. O que dá liberdade ao espectador para refletir e construir seu subtexto com liberdade, possibilita experimentar as emoções dos personagens, sendo assim, o espectador não é informado sobre uma situação, mas sim chamado a participar do que lhe é apresentado. Afirma Esslin:

[...] o drama é a forma mais concreta na qual a arte pode recriar situações e relacionamentos humanos. E essa sua natureza concreta deriva do fato de que, enquanto que qualquer forma narrativa de comunicação tende a relatar acontecimentos que se deram no passado e já estão agora terminados, a concretividade do drama acontece em um eterno presente do indicativo; não então e lá, mas agora e aqui. (ESSLIN, 1986, p. 21).

A brincadeira com o real, a perspectiva do drama em começar tudo de novo, o reversível, torna-o atraente, sobressaindo à realidade de modo mais atrativo e

múltiplo. A atividade lúdica contribui no desenvolvimento do homem, na familiarização com comportamentos, na orientação, no bem-estar, em um diálogo com o indivíduo, para o bem ou para o mal. Como toda linguagem pode ser usada para diversos fins, ela comunica e apresenta o que lhe está intrínseco, servindo também como meio de manipulação de massa.

Até aqui, parece-nos que o drama é um simples instrumento usado pela sociedade, mas não é só isso. Somos levados à reflexão. Há um processo cognitivo, uma experiência coletiva, um laboratório experimental, um ritual, uma estrutura, um texto que nos permite olhar para as situações humanas, resignificando símbolos, identidades, relações e significados. Caracterizando a ação, a relação real e ficção no cerne da sua natureza, ao concretizar o pensamento filosófico abstrato que é materializado na ação. Tratamos até aqui sobre este drama de diretor, ator, palco e plateia, pois como já foi mencionado nos parágrafos acima, ele é uma referência colaborativa de elementos presentes dentro do Drama na Educação.

2.2 ENTÃO, QUE DRAMA É ESSE?

O Drama, o Processo em Drama ou mesmo Drama na Educação, dentre outras, são denominações frequentemente usadas para uma prática teatral que pode acontecer em uma oficina ministrada em um único dia, em dois ou mais encontros. O processo de drama apropria-se de textos, imagens, temas, objetos e cenários já postos ou construídos para o processo. Também podemos chamar de ambientação cênica ou ocupação de espaços utilizados para a criação e andamento de um processo dramático que, por ventura, pode se tornar um produto cênico ou não. Isso oferece aos alunos participantes maior autonomia e permite uma exploração temática riquíssima. Sua proposição e compreensão são apresentados de diversos modos, não se tratando de uma prática rígida, mas sim, um universo de possibilidades, revelado através do objetivo do processo em andamento.

Podemos chamar de “coordenador” a atuação do professor dentro deste processo, que assume múltiplas funções - “dramaturgo, cenógrafo, narrador, ator, organizador e propositor”. Para Desgranges:

Esta característica do Drama, que confere ao coordenar papel preponderante no encaminhamento da atividade e mesmo nas opções artísticas que fazem avançar o 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, 2010, p.136).

Essa linguagem teatral convida o aluno a entrar no universo ficcional, para vivenciar a narrativa que é tecida durante o processo. O que leva estes integrantes a um envolvimento com o personagem e a construção dramática, o que ao final do processo, pode nos levar a uma reflexão da história proposta e construída, não necessariamente a um produto final.

2.2.1 Um breve histórico

O Processo em Drama é uma metodologia investigativa, cênica e reflexiva, que ao se ressignificar vem conquistando amantes por todo país como prática artística e educacional. Antes de pensarmos seu contexto no Brasil, faremos uma pequena viagem contextualizando esta linguagem teatral. Este método, ou melhor, Processo em Drama, surge na Inglaterra com o intuito de servir como uma metodologia na prática dos docentes de diversas áreas distintas dos saberes. Ele é apresentando como prática teatral na década de 50 por Dorothy Heathcote e trazido ao Brasil pelas mãos de Beatriz Cabral. A adaptação do Drama como linguagem teatral fortalece a Pedagogia do Teatro não apenas com material teórico, mas em seu diálogo com o ensino e aprendizagem, inicialmente, dentro das escolas de Teatro e, posteriormente, ganha espaço nas instituições de ensino convencionais.

Alguns nomes que são muito importantes para o Drama, como Dorothy Heathcote e Peter Slade, compartilham alguns caminhos possíveis através do Drama como a expressão individual, o drama na escola que atua com base para o desenvolvimento de habilidades que acabam por reforçar o naturalismo no processo dramático. Assim, como um método de ensino que está ligado ao comportamento expressivo, a um partilhar ao estar no grupo, bem como identificações e diferenças voltada para algo fora de si.

Nos anos 90, a continuidade do Drama tem sua história contada e escrita por três grandes nomes: Cecily O'Neill, Jonothan Neelands e John O'Toole, com um Processo de Drama que visa a experiência dos participantes que se apropriam deste ato, deixando livre a construção de um produto final ou mesmo sua ausência, o que

permite uma qualidade do ensino e da aprendizagem e não uma melhor performance dramática, ao escolher o caminho do Teatro na Educação.

Cabral relata em sua palestra proferida na UDESC, em 2015, que as regras do evento dramático devem ser cumpridas para que o processo aconteça. Ela enfatiza sua prática a partir de dois pontos fundamentais: o Processo em Drama e o Pré-texto. O processo em Drama inclui episódios que indicam caminhos, permitindo aos participantes a construção de uma teia de sentidos, o que pode agregar questões éticas, valores e relações diversas, proporcionando uma verticalização dos episódios, reconhecendo as práticas de drama como experiências teatrais radicais e coerentes. O Pré-texto deve ser questionado e identificado por suas insinuações e componentes para que seja devidamente explorado.

Já Jonothan Neelands, aponta para o processo de aprendizagem, ativando o teatro como um processo de investigação, com o potencial de uma experiência humana que oferece informações para que o aluno participante (grupo) se envolva emocionalmente e sejam motivados a buscar as informações necessárias, reais ou ficcionais.

John O'Toole, em *Education in Drama*, questiona a nomenclatura usada e citada no início do texto a respeito do Processo em Drama, principalmente, no que se refere à palavra “processo”, que implica o lugar do Teatro em nossas escolas, processo ou produto? Afirma O'Toole (1991): “considerar ‘processo’ de acordo com seu real significado, espaço e tempo onde os elementos do drama e as formas da arte dramática se cruzam e interagem com a aprendizagem”.

2.3 UMA LINGUAGEM TEATRAL, UMA METODOLOGIA, UMA TEORIA

Não se pode pensar em Drama sem pensar o processo, o que implica um grupo engajado em torno da dinâmica proposta. O processo é assim determinado pela efetiva participação de todos os membros do grupo, cada qual ao seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo. (DESGRANGES, 2010, p.125)

Esta modalidade em Teatro, que atende por diversos nomes, Drama na Educação, Drama-Processo ou simplesmente Drama, tem como características:

- 1) A investigação cênica, dentro de um contexto ficcional;
- 2) O aluno como investigador/ator (na definição do seu papel neste contexto);

3) A atuação do professor na sua multiplicidade (dramaturgo, performer ou encenador);

4) A tensão geradora que potencializa o processo em sala no desenvolvimento dos episódios.

De uma maneira geral, o contexto de ficção dá o ponto de partida, e a indicação de papéis para os alunos aponta um problema que atua na capacidade dele, refletindo em suas atitudes e funções, onde tanto o aluno quanto o professor podem atuar na produção de energia que chamamos de tensão, sem ela o drama não acontece. Logo, o Drama se mostra como uma atividade criativa e grupal essencial ao homem.

O fato destes indivíduos, através do processo, assumirem papéis diversos provocando outros comportamentos, no desenho de valores e aspirações ao construir uma nova identidade, só é possível quando não se apresenta apenas uma técnica, mas um contexto dramático que permite o surgimento do potencial estético do Teatro na Educação. Beatriz Cabral, em seu artigo “DRAMA - breve histórico, expansão e singularidades”, faz o seguinte recorte:

Neelands afirma que a experiência teatral, assim como a de todas as demais formas artísticas, se distingue de uma experiência na vida real, pela aplicação consciente da forma ao significado a fim de engajar o intelecto e as emoções na representação deste significado. Neste sentido, códigos sociais e interações são representados, moldados e artisticamente definidos através das convenções dramáticas. O pressuposto é que a compreensão das possibilidades (e limitações) das formas teatrais possibilita o *insight* dentro da mídia teatral, e oferece aos estudantes a possibilidade de exercer um maior controle sobre este *medium* e seus usos pessoais e sociais. (CABRAL, 2014, p. 47).

As convenções teatrais de *tempo*, *espaço* e *presença* são articuladas para criar diversos tipos de significados. Elas partem do princípio que Teatro *não é ensinado*, mas desenvolvido pela experimentação crescente de relações complexas, que forma uma ponte entre a espontaneidade e a poética na representação teatral. Este sistema servirá para responder tanto para o participante, quanto para o espectador, sobre sua participação na atividade dramática.

Uma metáfora do que vivemos, sim! Assim podemos definir este Processo em Drama. Os significados temáticos possibilitam aos alunos participantes mergulharem no contexto ficcional familiar ou não. Cada processo segue seu caminho, pois cada episódio é influenciado diretamente pelas contribuições do grupo no desenrolar da

narrativa e construção da cena. A intervenção do professor/ator/participante no processo aparece como o “outro” no contexto ficcional, no qual tanto alunos como professor incorporam diferentes comportamentos e papéis. Deste modo, o Drama traz outra perspectiva de leitura de mundo, interações e linguagens particulares.

O contexto ficcional inicia o processo (episódios que acontecem a cada aula) de investigação cênica. É este processo que dá voz ao aluno e permite que as questões colocadas sejam abordadas no próximo episódio. Este fragmento de criação coletiva é destacado e uma minuciosa investigação cênica é iniciada, sendo que o enquadramento de cada episódio deve despertar no aluno participante uma curiosidade que sustenta os próximos episódios e dá continuidade ao processo.

A ênfase no processo, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral, tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou educação (formação do ator e/ou do indivíduo). (CABRAL, 2006, p.17).

A prática é amparada pelas teorias desenvolvidas no âmbito do Teatro-Educação, principalmente, com os escritos sobre o Drama e seus processos de ensino do Teatro na escola. Ao incluir o processo de Drama em uma perspectiva do *drama* como ação cultural, o texto como pré-texto navega pelo literário universal, levando a imaginação para outros lugares, outras dimensões, e introduz situações, tensões e conflitos que permitirá seguir o trabalho. Atualizações e soluções serão conduzidas pelo grupo participante, manifestando a poética da obra no decorrer do processo. Cabral (2010) relata que pesquisas e experimentos cênicos que ela realizou “revelam a identificação e aproximação natural dos coordenadores ou mediadores, além das crianças e adultos com uma das tendências”. Isto acontece por diversos caminhos: percepção estética momentânea, um encontro, “uma opção metodológica frente a uma situação específica”. Esta perspectiva permite pensarmos a prática do Processo de Drama como uma sequência de episódios subjacentes ao pré-texto desenvolvido, como diz Cabral (2006, p.12):

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação [...]. 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.

Esta metodologia abordada por Cabral (2006) abre caminhos na abordagem do conteúdo trabalhado. Ou seja, conquista-se a possibilidade de mesclar os objetivos e as atividades propostas com o Processo de Drama. O símbolo e suas formas, noções de tempo e espaço, coletividade e individualidade, identidade e alteridade, memória e experiência, até a diferenciação das situações correntes, são possibilidades de desenvolvimento através do lúdico. O Teatro na Educação é pensado exclusivamente como meio para alavancar conteúdos disciplinares extra teatrais, objetivos pedagógicos amplos, ou mesmo o desenvolvimento da criatividade. Isto possibilita pensarmos a relação do real com a ficção no processo do Drama, relacionado com o conteúdo a ser trabalhado, assim como discorre Cabral:

Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos que responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes no nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restritos ao contexto 'real' da sala de aula, nem a excursões ocasionais. Nós podemos operar em qualquer contexto. (CABRAL, 2006, p.12).

Não podemos esquecer o papel pedagógico do ensino do Teatro. Considerando que os alunos estão em processo de alfabetização teatral, reconhecimento dos símbolos e conceitos da vida humana, dialogando junto com ele. Algumas práticas podem ser amplamente desenvolvidas nesse contexto, o conhecimento de cada episódio se dá através das diferentes atividades: narração, jogos, imagens estáticas, trilhas sonoras, assembleia de personagens, objetos cênicos, pesquisa histórica, leitura de fragmentos de textos, teatro fórum³, rituais de canto e dança, com o objetivo de mergulhar o aluno na ficção em diferentes momentos do processo.

Entretanto, para que o contexto estabelecido para que uma determinada experiência permita este cruzamento do real com o imaginário, e para que as crianças consigam interagir como participantes dessas duas realidades simultaneamente (a do contexto real e a do contexto imaginário), é

³ A dramaturgia simultânea era uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelo povo., ver artigo <http://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3227>.

necessário que a situação ou circunstância exploradas sejam convincentes, tanto no tratamento do tema/assunto, quanto na ambientação e papéis selecionados. (CABRAL, 2006, p.13).

O Drama como método de ensino na escola, estrutura-se de modo versátil e moldável de acordo com a situação construída em sala de aula. A ludicidade das atividades e propostas, em trabalho com a realidade, permite a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento do conhecimento. Aprender brincando e experienciando no Drama torna-se interessante quando os objetivos e conteúdos programáticos estão em conformidade⁴. Sendo necessário compreender esta diferenciação (real e imaginário) que pertence mais ao intelecto que ao jogo de fato. Assim, a oportunidade de vivenciar/brincar é compreendida como ganho no desenvolvimento da criança.

Deste modo, o Drama aparece como processo articulado por episódios construídos com base nas convenções teatrais, que se apresentam como uma estratégia articulada na identificação da ação dramática, além de se oferecer aos participantes em quantidade e qualidade quanto ao material e ambientação cênica. Ao responder estas situações nasce o aprendizado, o participante/aluno responde ao que está acontecendo e toma atitudes, que não estão restritas ao contexto “real”, pode-se produzir em qualquer contexto, pois há uma situação imaginária. Para essa imersão, é de extrema importância, que o tema seja explorado de forma convincente, e isso só é possível através das convenções teatrais que vamos ver adiante.

Dentro destas convenções, encontramos o *contexto de ficção*, no qual se localiza a situação imaginária que ressoa com o contexto real e interesse dos participantes, ao mostrar uma proposta convincente que permita o cruzamento do real com o imaginário, compostos de informações e materiais a respeito do assunto investigado e disponibilizado ao grupo. Os contextos se aproximam: ficção e ambientação cênica dentro deste processo dramático, a ligação emocional dos participantes ao ocasionar o aparecimento de histórias de vida e memórias dos mesmos. Assim, aponta Cabral:

⁴ Experiências da vida cotidiana ou mesmo imaginativa a qualquer momento, assim o processo cresce lentamente.

A ênfase no contexto de ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. A razão para a 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 de identidade; e com dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais. (CABRAL, 2006, p.13).

Outro elemento, a tensão dramática, é um forte recurso para a imersão dos participantes, pois estabelece expectativas desafiadoras, gera energia, ação, uma interação com os fatos, com o outro e com os materiais produzidos. Aqui, nasce um forte desejo de investigação, que favorece o envolvimento do sujeito durante todo o processo. Isto possui uma relação direta com a experiência, que mobiliza e promove uma relação sensível que se dá entre a construção de identificações do eu e do grupo, assim como, a convicção do texto e do professor. Avaliar prós e contras, e o pensamento crítico, são ações que surgem no coletivo e individualmente, à medida que opiniões são lançadas fazendo emergir as diferenças. Com isso, percebe-se que a tensão envolve o participante, indica possibilidades, gera significados, produz experiência física e emocional, no que corresponde a experimentar a ficção, levando em conta suas histórias de vida e memórias.

Já o pré-texto, é a estória que inicia o processo dramático, que pode ser um clássico ou mesmo um breve texto elaborado pelo coordenador/professor, não sendo obrigatório manter o texto original, permitindo adaptações para ir ao encontro do contexto que o mesmo será inserido. É a partir do texto que se definem os papéis de cada participante/aluno, que se delimita às situações a serem exploradas, não se mostrando apenas como um estímulo, mas sim, revelando o que vem antes e sugerindo o que está por vir.

Um mesmo texto possui uma diversificada gama de alternativas possíveis de processo, pois cada processo atende aos interesses dos participantes. O que se mantém do pré-texto é a ligação de significação com o passado que estabelece o contexto presente em determinados eventos, o que possibilita estabelecer o elo que dá sentido à história individual e grupal. Este processo tem como ênfase a aprendizagem que pode se dar a partir do contexto, da linguagem cênica, da experiência, do Teatro, da educação, da formação do ator ou pessoa, do contexto social e histórico, do crescimento na projeção verbal e física, além de questões éticas sobre o tema explorado. O que percebemos aqui é que as dimensões Arte e

Educação se alimentam; o desempenho de uma contribui para o fortalecimento da outra.

Um elemento mediador dentro da ficção é o estímulo composto. Ele é relevante, pois é associado ao desenvolvimento da estória, que por sua vez faz a ligação do participante com o contexto dramático e a narrativa em construção. Funciona como um reforço da estória e segue como uma referência contínua no desenvolvimento do processo e criação dos episódios. O estímulo composto é a junção de objetos dentro de caixas, sacolas, sacos, envelopes, bolsas, maletas entre outros que contém coisas como: fotografias, mapas, cartas, imagens, fragmentos de texto, tecidos, cabelos ou o que sua imaginação e o pré-texto permitir. Sendo assim, um mesmo pacote de estímulos dado a grupos distintos pode gerar caminhos e desfechos diferentes para um mesmo pré-texto. Conexões e especulações são articuladas com a narrativa, assim, este recurso participa da construção da estória, expectativas, e estimula a sagacidade dramatúrgica.

Os episódios fortalecem o drama como autoria, diz Cabral (2006, p. 18) “é neste contexto que a palavra *drama* veio a substituir a palavra *teatro*, quando nos referimos a processos de construção da narrativa dramática em grupo”. O episódio pode ser um único encontro, ou encontros distribuídos por semanas ou até meses. É através dele que nos aprofundamos os detalhes, as ações, os estilos e personagens, podendo incluir diversas formas, o que não exige uma linearidade, mas tem como foco, envolver o grupo na situação a ser explorada. Esta composição sequencial ou mesmo uma apresentação, só acontece se o grande grupo estiver de acordo. Para que estes episódios aconteçam, o professor poderá mostrar o que está surgindo a partir deste engajamento, além das possibilidades artísticas e educacionais, assim momentos podem ser intercalados, com a intervenção do professor ou sem ela.

O professor participante, na apresentação do Drama como método de ensino, permite que o docente assuma papéis, interaja e desafie posturas, atitudes e ações dos alunos/participantes, ampliando seu relacionamento com o aluno através do papel assumido, do figurino ou mesmo da postura e das possibilidades de ações no processo coletivo. Esta estratégia pode ser um obstáculo que o aluno/participante deve ultrapassar através do compromisso, negociação e argumentação dentro do Drama. O papel escolhido pelo professor deve ser obtido com cautela, pois o mesmo pode ser controverso e insuficiente para o momento. Cabral chama esse papel de

“*status* alto”, o que numa turma tímida pode representar a retração dos alunos, ou ainda, em uma turma inquieta, se apresentar como a única forma de manter o “controle”. Já o “*status* intermediário” divide a responsabilidade com os alunos, e o “*status* baixo é útil para fins de avaliação, constatar grau de familiaridade com o assunto explorado, questionamentos e interesse”. Com isso, acredita-se que o professor deve deixar claro quando está no papel ou fora dele.

Ressalte-se, contudo, que o coordenador pode conduzir o processo tomando também o âmbito da apreensão da linguagem teatral como objetivo preponderante do Drama, ressaltando e trabalhando o refinamento das realizações cênicas dos participantes. Especialmente nos comentários que faz acerca das cenas concebidas pelo grupo, que precisam estar em plena sintonia com o contexto próprio à narrativa teatral em desenvolvimento no processo. (DESGRANGES, 2010, p.137).

O “professor *dramaturg*”, é uma tradução de Cabral, que diz respeito à intervenção do professor/coordenador no que está sendo criado pelo grupo. Trata-se de uma interferência direta do que se refere à estrutura dramática, com a proposição de ações, foco e atores. Na interferência indireta, é através da articulação de aspectos da ficção propostos pelo pré-texto que o professor faz um diálogo com o contexto real dos alunos/participantes, tomando cuidado para que o drama não seja constituído por uma série de incidentes. O trabalho do professor *dramaturg* aborda o que emerge do trabalho coletivo, logo, torna-se de suma importância a relação do grupo com o enredo e não o enredo em si. Assim, permite que o *professor-dramaturg* compartilhe os impulsos criativos do coletivo, elaborando estes materiais na organização da narrativa. Consenso e dissenso são incorporados nesta organização. A voz do indivíduo, bem como do grupo, é privilegiada na negociação das diferenças e não afirmação da identificação, permitindo visualizar a mobilidade do significado.

Essencialmente, o Processo em Drama é um processo criativo que se desenvolve em grupo, compreendido no tempo e espaço da ficção e tem como foco situações dramáticas. É necessário o envolvimento de todos os participantes na construção e manutenção do processo ficcional, que constrói a narrativa teatral, através da identificação com papéis e situações imaginárias. O centro dessa atividade dramática é a interação, a investigação ativa, pautado no descobrir e redescobrir ao provocar níveis de questionamentos e não dar respostas. Logo, o Drama não é uma prática rígida, mas caminha e é proposto de diversas maneiras

em função do objetivo estabelecido, convidando todo aquele que se aventurar por seus caminhos a assumir responsabilidades sobre suas ações, as ações do grupo, suas cenas e personagens, no desenrolar da tensão e suspense que mantém vivo o interesse do eu e do outro no que foi proposto.

A provocação aos participantes, pelo professor, é situada, convocando-os a participar em função do contexto e circunstâncias que demandam ações e atitudes dentro desta situação imaginária, fazendo com que o processo caminhe. As improvisações nos levam às convenções teatrais e aos conteúdos do drama, que partem de um texto que não necessariamente seja uma dramaturgia, mas pode ser um fragmento de texto, um recorte, um fato, uma notícia ou mesmo um conto. É importante que o pré-texto alimente o processo ao configurar e delimitar as propostas que são desenvolvidas.

Ainda assim, em seu artigo o “Drama como eixo curricular”, Cabral (2006) afirma o Drama como sendo essencial na experiência humana:

[...] ele tende a provocar novos níveis de questionamento em vez de promover respostas. Os níveis de questionamento abertos farão a ponte com as demais áreas do currículo; o aluno ao investigar as respostas o fará de acordo com suas necessidades e interesse, caracterizando-se assim como produtor dos conhecimentos em vez de mero reproduzidor do que lhe é passado pelo professor. (CABRAL, 2006, p. 34).

Desta maneira, também nos apropriamos deste processo, não que de fato saíssemos do drama como linguagem teatral, mas assumimos outro foco, que é o de integrar as diversas áreas de conhecimento em um único processo, permitindo que o aluno se aproprie de novos saberes através de suas descobertas e conflitos, deixando de ser um aluno depositário, para se tornar o criador. Cabe ao professor perceber o ponto de contato dessas áreas de conhecimento e guiar o aluno nesta busca através dos temas selecionados, dos focos dramáticos estabelecidos em concordância com o contexto sociocultural que garante o reflexo do contexto de ficção e proveito local, o que torna possível detectar uma identificação entre eles.

Já na busca do conhecimento formal em Teatro, o relacionamento professor e aluno são de extrema relevância, apresentando a prática como pesquisa e de natureza social. Sua natureza investigativa, coletiva, democrática e autônoma é apropriada ao contexto educacional, onde teoria e prática estão articulados na relação aluno e professor, possibilitando o desenvolvimento neste campo de

trabalho e onde se cria uma comunidade de pesquisa, o coletivo, um destino de possibilidades entre o vivenciar, o confronto e o registro. Com isso, percebe-se que no projeto em Drama despontam os mais diferentes objetivos destes temas curriculares à apropriação da linguagem teatral. Independente do objetivo, o processo em Drama é evocado no ato, no participar, no experimentar, no vivenciar papéis neste outro lugar, o ficcional. Assim, em concordância, o Drama e o Teatro têm a mesma essência, o faz de conta, a experiência dramática - mesmo o Drama não comunicando a uma plateia externa a ele.

2.3.1 Passo a passo – Estrutura do drama

A partir de leituras de artigos de Cabral, assim como Dissertações e Teses sobre Drama, mas principalmente partindo do livro “O Drama – como Método de Ensino”, de Cabral, apresenta-se uma estrutura, como um esquema ou síntese do processo de Drama que por ela é abordado:

Contexto de ficção

- Parte muitas vezes do pré-texto;
- Construção de uma narrativa em grupo;
- Exploração de temas relativos a *um outro lugar*;
- Experimentação de situações dramáticas dentro de um contexto ficcional com histórias semelhantes aos da vida real;
- O drama é criado com a delimitação do contexto de ficção;
- O tema que define o contexto e a estrutura do processo normalmente é escolhido pelo professor, mas pode ser negociado com os participantes;
- Os assuntos a serem abordados podem ser inspirados por textos dramáticos ou não dramáticos;
- O contexto de ficção permite a criação de diversas situações dramáticas, pedindo à participante disponibilidade para desempenhar papéis e interagir em grupo;

- Permite a imersão em uma situação imaginária, e a aprendizagem decorrente surge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações diversas fora do nosso cotidiano;
- O objetivo é criar um espaço, atmosfera que possa seduzir o aluno a interagir com as propostas e a jogar com história a ser desenvolvida.

Tensão dramática

- É um recurso para a imersão;
- Está associada à questão da experiência;
- Desperta a curiosidade na investigação no participante e da ação;
- Toma forma de um problema, uma ameaça, uma suspeita, uma curiosidade, submissão;
- Auxilia o envolvimento com o processo de investigação, indica possibilidades de experiências, ao apresentar sentidos e gerar significados.

O pré-texto

- Os focos de investigações são sugeridos pelo professor;
- Fornece o ponto de partida para o processo dramático e investigações;
- Mostra fonte de temas a serem exploradas, situações e papéis a serem desempenhados;
- É um roteiro que delimita o processo e orienta as opções;
- Não apenas indica o que existe anteriormente a ele, como contribui com a investigação que seguirá.

O pacote de estímulo composto

- É um recurso mediador da ficção;
- Envolve o participante com o contexto dramático e com a narrativa a ser disposta, incentivando a fazer investigações paralelas, abrindo hipóteses e ideias;

- Potente na criação da história, depois de iniciado, ele passa a ser referência contínua no processo de criação;
- Compõe-se de um conjunto diverso de artefatos que são dispostos em um recipiente apropriado como: uma caixa, bolsa, envelope ou mesmo uma maleta;
- Produz conexões e especulações a serem articuladas com a narrativa;
- Os objetos devem possuir uma aparente autenticidade;
- Para a criação dos pacotes de estímulo é necessário pesquisa e criatividade do professor/coordenador do Processo de Drama.

Episódios

- É necessária uma organização do drama como processo em episódios;
- Cada episódio foca em uma questão;
- A conclusão desta investigação é a conclusão do grupo sobre o assunto;
- A improvisação é um componente essencial;
- Outros episódios podem ser gerados como complemento;
- Tem como objetivo o caminhar a partir de uma ideia ou a resolução de um problema.

Professor no papel

- Desenvolvimento da atividade centrado no envolvimento dos participantes resulta na responsabilidade do professor como agente construtor;
- Não deve limitar esta atuação a definir a cena ou tomar decisões, mas ouvir e/ou inserir as propostas dos participantes e entrar no jogo com eles;
- Pode apresentar-se como artista do processo criativo, atuando e mediando as influências expostas;
- Procedendo de uma forma onde se instala e mantém um espaço de jogo que permitirá o crescimento do processo;
- Na condição de líder, propõe as situações a serem investigadas cria atmosferas, estabiliza as regras;

- É evidente a importância de uma relação de jogo entre professor e grupo centrado na colaboração.

Professor-dramaturg

- Identificação do professor com ênfase na construção da narrativa, no trabalho como dramaturgo no processo;
- Compartilha os impulsos criativos do grupo, elaborando estes materiais na tessitura da narrativa;
- Permite a negociação de diferenças e não afirmação de identidade, trazendo as vozes do indivíduo;
- Consenso e dissenso são incorporados pelo *professor-dramaturg*;
- Torna possível a visualização da mobilidade de significação.

No processo de Drama, a experiência se torna significativa na junção destes elementos, ao gerar possibilidades de conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre o fazer teatral. Vale ressaltar que a investigação gira em torno do conteúdo que foi definido e no foco a ser trabalhado. Dois caminhos de aprendizagem são apresentados – conteúdo/assunto e natureza dramática – assim durante o processo os participantes e condutor irão tocar em um ponto ou outro, sem perder a conexão entre os dois aprendizados que dialogam durante toda a investigação. De acordo com o foco estabelecido pelo professor/coordenador que vem ao encontro das necessidades do meio, o processo vai se definir, podendo estar mais centrado no conteúdo a ser adquirido pelos participantes ou, ainda, seu crescimento dentro da linguagem artística dramática e improvisacional.

A repercussão entre o contexto ficcional e real é responsável pelo engajamento do grupo, que influencia diretamente no resultado da proposta. Quando os participantes se envolvem intimamente com o que lhes foi apresentado, são desafiados a enfrentar não apenas o que compreendeu sobre a situação abordada, mas descobrir uma maneira eficaz de compartilhar este conhecimento. Assim, o Drama propõe uma imersão comprometida do participante na situação dramática estabelecida, contribuindo com a continuidade e com o crescimento do processo. Mesmo com essa estrutura toda aqui colocada e previamente descrita, fica

impossível repetir o processo, pois as respostas às ações vai depender de aluno para aluno, sendo sempre diferentes.

Neste sentido, será mantida a autenticidade dramática e a composição da narrativa, apresentado como um texto performático, próprio do participante de cada processo. Esse gênero teatral, o Drama, tem como característica uma busca pela teatralidade presente na abordagem, enfatizando a improvisação que se faz presente tanto na abordagem metodológica, quanto no fazer teatral. A ação e reflexão não se separam, os argumentos e as atitudes são percebidos no desenrolar investigativo, que constrói a narrativa a partir de suas intervenções. Aqui está o aspecto essencial ao Drama, o contexto ficcional, onde todo e qualquer tema que se trabalhe é desenvolvido neste lugar, a ficção.

Através das palavras de Vidor (2010) fica claro que a característica peculiar sobre o Drama no Brasil é a preocupação com o conhecimento a respeito da linguagem teatral, ou seja, o desejo de que os participantes, através deste método, tomem conhecimento sobre a estrutura e conceitos teatrais. Assim, os participantes aprendem sobre Teatro e constroem, conjuntamente, uma narrativa dramática. Ainda com Vidor (2010), pode-se dizer que quando o professor envolvido entende de Teatro, o processo se torna mais convincente, a apropriação das convenções dramáticas é potencializada, há maior interação lúdica e dramática, colaborando para que o processo não seja apenas conteudista, discutindo e refletindo dentro de seus papéis ficcionais.

3 TRAJETÓRIA: O CAMINHO ATÉ A TERRA DO NUNCA

Neste terceiro e último capítulo, como um parecer introdutório ao processo realizado na escola citada a seguir, trago um breve relato sobre o ensino do Teatro, o caminho que a escola percorre até nosso encontro, quem são os alunos e minha trajetória como profissional designer e professora. Por fim, descrevo o processo de Drama realizado com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, nas aulas por mim ministradas, compartilhando minhas impressões, erros e acertos das experiências vividas na “Terra do Nunca”, em diálogo com o capítulo anterior, o Drama. Além disso, realizo uma contextualização do pré-texto com algumas leituras particulares a respeito da identidade e seus caminhos através da identificação, alteridade, estudos culturais, Drama na Educação. E a contribuição de autores como Stuart Hall (2005), Bauman (2009), Tadeu (2011), Cabral (2006, 2012) ao tema proposto, bem como, outros estudos de autores como Vidor (2010), Silva (1995) e Desgranges (2010), Candau (2008), Almeida (2009), Gomes (2009), Bracht (2009), Pacheco (2005).

3.1 COMO VAI À EDUCAÇÃO? O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA: PROPOSTA CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS

O ensino de Artes na cidade de Florianópolis/SC passa por transformações desde a década de 1980. Os espaços constituídos para a atuação dos profissionais de Artes na Rede Municipal de Educação (adiante RME), de acordo com a Proposta Curricular de Florianópolis organizado por Gilberto Andre Borges, são: “as unidades educativas de Ensino Fundamental, Organizações Não-Governamentais conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, Centros de Educação Complementar e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos.”

Segundo Borges (2008), o ensino da Arte nasce na polivalência, sistema no qual um mesmo educador ministra as quatro linguagens – Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança. A eficácia desta atuação é questionada pelos Arte-Educadores, com maior propriedade, a partir da década de 80, além de autores referência para a área como Barbosa (1999), Hernández (2000) e Rosa (2004), que questionam a condição deste profissional de Artes, habilitado apenas em uma das linguagens

artísticas, para ministrar com qualidade as demais linguagens. Contudo, só a partir de 1992 esta prática polivalente começa a ser superada.

Ressalta-se, neste sentido, que existe uma unanimidade entre as agências formadoras de professores de Artes e os profissionais da área, de que cada linguagem artística tem seus conteúdos próprios e que o (a) professor (a) deve ministrar os conteúdos na linguagem de sua habilitação. Por outro lado, isto não significa que o (a) professor (a) não possa construir relações com outras áreas do conhecimento e mesmo com outras linguagens do ensino de Artes [...] Tal perspectiva de organização curricular para as Artes somente foi possível a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e está embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Desde então, as Artes – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança – buscam organizar-se dentro de suas especificidades. (ROSA, NUNES, FIGUEIREDO, FRANCESCHI, 2008, p. 87-88)

A presença das Artes no currículo, sua organização e entendimento, é fundamentada pela peculiaridade que cada linguagem guarda em relação a outra linguagem. Na Educação, são contratados profissionais formados e licenciados nas áreas específicas, para o ensino das disciplinas nas unidades educativas da RME de Florianópolis e demais cidades ou estados. Essa ampliação numérica de profissionais proporcionaria à escola e aos alunos uma gama de possibilidades e interação da Arte integrada ao currículo escolar de diversas formas. Assim como discute Silva:

No caso da educação, essas estruturas se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação...É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão apresentadas...Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. (SILVA, 2009, p.75-76).

As discussões nas diferentes modalidades artísticas organizam e formulam para cada uma das linguagens, uma identidade, enquanto área artística, o que até então não tínhamos. Estas particularidades percorrem caminhos próprios, que em um momento ou outro encontram-se nas diversas áreas de conhecimento. Entende-se que ainda temos uma longa caminhada, mas a discussão foi iniciada.

3.1.2 O Teatro como linguagem curricular

Gilberto André Borges, organizador da Proposta Curricular de Florianópolis, no ano de 2008, juntamente com os professores e professoras Maria Cristina da Rosa, Sandra Meyer Nunes, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi, colaboram com a discussão a respeito do ensino das Artes e afirmam que “O indivíduo vale-se de diversas formas de linguagem para comunicar-se socialmente, conforme as necessidades por ele criadas e o teatro inclui-se como manifestação histórica do pensar humano” (BORGES, 2008, p.91).

A partir deste documento, fica claro que o currículo em Teatro não é estático. Partimos do fato que o Teatro é alimentado por nossa realidade social, sendo uma representação da própria realidade social no macro e microambiente. É necessária sua liberdade de transformação para que se trabalhe também com as necessidades específicas do grupo. Refletir sobre o Teatro na Educação demanda uma investigação para consolidar o fazer teatral no processo educacional, o que faz relevante o aprendizado desta linguagem e área de conhecimento.

A linguagem nos permite dar sentido e ordenar nosso mundo. O Teatro como linguagem contribui com a produção humana, rompendo fronteiras que compõe o multiculturalismo, elabora pensamento e conta a história da sociedade. Portanto, o ensino curricular de Teatro contribui com a democratização do acesso à linguagem e à socialização do conhecimento, compondo uma ação inclusiva. Na (des)construção de indivíduos humanizados, criativos e sensíveis, aumentando seu entendimento social.

O conhecimento implica em sentir, pensar, fazer, construir, compreender, comparar, relacionar, selecionar, simbolizar.... Ora, na arte estão presentes todos estes aspectos: sentimento, razão, produção, comparação, seleção, construção, simbolização, representação de mundo, expressão. Assim podemos afirmar, com toda segurança: arte é conhecimento (GUALDA, 1994, p.92, apud BORGES, 2008).

Fazer e estudar Teatro é construir cidades, realizar sonhos, construir narrativas, palavras, relacionamento, música, lugar, identificação, estranhamento, ao possibilitar a articulação com diferentes áreas do conhecimento. Ele tem como principal instrumento o corpo e suas percepções. O Teatro na escola caminha por lugares como o lúdico (vivência papéis), a presença, a experiência estética, a reflexão política, as ideologias manipuladas impulsionando a transformação, as relações sociais. O Teatro atua na construção da representação social. O Teatro que

se coloca a ser visto e que não se separa da ação política. Isso sugere que toda ação do sujeito está cheia de percepções políticas e mostra o Teatro como uma necessidade histórica.

A aproximação do Teatro com o sujeito, dentro e fora da escola, amplia seu repertório e sua concepção sobre a linguagem. Sendo assim, compreende-se o indivíduo como história, criatura em si mesmo, ele se autoconstrói.

Na intencionalidade de favorecer o aprendizado em Teatro, destacam-se algumas vertentes metodológicas que necessitam ser adequadas às necessidades de estudantes e educadores: o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; Peças Didáticas ou Peças de Aprendizado, de Bertolt Brecht; Jogos Teatrais, sistematizados por Viola Spolin e; Drama, metodologia inglesa do ensino do Teatro difundido no Brasil por Beatriz Cabral. (ROSA, NUNES, FIGUEIREDO, FRANSCECHI, 2008, p.95 apud BORGES, 2008).

Para que essa linguagem com toda sua especificidade seja compreendida, faz-se essencial que o fazer e o apreciar sejam instituídos, ao recordar que a escola deve ser uma facilitadora da apropriação do conhecimento. Assim ressalta a Proposta Curricular de Florianópolis (PCF):

[...] no ensino de Teatro, independente da proposta metodológica abordada, presentificam-se os três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e reafirmados no presente documento. Com a clareza da transitoriedade de verdades, mas com a paixão das possibilidades, acredita-se que o ensino de Teatro está sendo reconhecido como necessário na formação dos indivíduos e ocupa gradativamente, com propriedade, seu espaço de produção. (BORGES, 2008, p.95).

3.2 NOSSA ESCOLA

A Escola é

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os
 lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só
 trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar
 ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar,
 trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o
 mundo.
 (Paulo Freire)

3.3 MEUS CAMINHOS: ENCONTROS E DESENCONTROS

Assim que conclui meu ensino Técnico na SATC, em Moda, na cidade de Criciúma/SC. entrei no mercado de trabalho. De 1999 a 2009, atuei em empresas nos setores de desenvolvimento de produto, designer, criação, atendimento ao público, manequim de prova entre outros. Participei de um grupo teatral por cinco anos, em Criciúma, onde morava, antes de vir morar em Florianópolis, no ano de 2006.

Apenas no ano de 2009 comecei a lecionar. Minha primeira experiência foi com Educação Especial, na APAE de Florianópolis, por dois anos. Embora minha formação seja em Artes Visuais, o Teatro sempre me atraiu. A coordenadora da instituição por saber da minha aproximação com o Teatro, perguntou se eu gostaria de montar uma peça com os alunos para a apresentação no FESTIVAL NOSSA ARTE, da Grande Florianópolis. Aceitei o convite e ficamos em segundo lugar, sendo essa foi minha primeira experiência com o Teatro na Educação.

No ano de 2011, atuei como professora de Artes Plásticas da Rede Estadual de Educação, no ensino regular, onde permaneci até o ano de 2013. Um pouco antes deste período, propus-me a voltar a estudar, e como agora tenho a oportunidade de me formar em Teatro, pensei: “Porque não?!”. No final de 2010, fiz a prova para retorno de diplomado e, no ano de 2011, iniciei minha Graduação em

Bacharelado e Licenciatura em Teatro, com a última turma a obter as duas formações. Em 2012, começou o projeto PIBID Teatro, coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Concilio, que me deu a oportunidade de participar do projeto e assim iniciar minha docência em Teatro.

Foram mais de 2 anos junto ao PIBID⁵. Juntamente com outro bolsista, optamos para nosso primeiro trimestre oferecer aos nossos alunos do primeiro ano do Fundamental I a oportunidade de vivenciar um Processo em Drama, assim, nossa proposta se inicia. Diz Concilio:

O fato das práticas ocorrerem na estrutura curricular e dentro do horário da disciplina de Artes é uma decisão que garante o enfrentamento, pelos bolsistas, de uma realidade muitas vezes pouco possível de encontrar em campos de estágio: a de desenvolver um processo de ensino aprendizagem em teatro dentro de uma sala de aula, com um número grande de alunos, muitas vezes sem espaço apropriado. (CONCILIO, 2015, p.118).

Isso contribui de maneira singular para o desenvolvimento da atividade proposta e nosso desenvolvimento pessoal como profissional. Além de contamos sempre com a ajuda no nosso coordenador, a professora efetiva e nossa força de vontade em oferecer um processo fascinante aos alunos. Depois desta experiência, sempre pensei em voltar a ela, em outro lugar, com outros alunos.

No ano de 2014/1, iniciei o processo de seleção para o Mestrado Profissional. Neste momento, atuava como professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Com a aprovação no processo seletivo do Mestrado e o vínculo com bolsista com a CAPES, me desvinculei do PIBID e permaneci apenas como professora da Rede Pública de Educação e Mestranda do PROFARTES/UDESC.

3.3.1 O conhecer

Assumi as turmas do 6º ao 8º ano em uma escola do Município de Florianópolis⁶. Sendo dois sextos anos, dois sétimos e um oitavo ano, agora no período matutino, totalizando mais 14 aulas, o que equivale ao número hora/aula máximo permitido para 20h/s, sendo que seis (06) destas aulas semanais eram

⁵ Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, ver Reflexões sobre o Pibid na Udesc. Org. Rosa Elisabete M. W. Martins e Luciana Rossato. Santa Cruz do Sul. UDUNISC, 2015. 115 – 122p.

⁶ O nome da escola e alunos foram preservados neste processo.

dedicadas aos dois sextos anos, na rede de Educação, como consta na Resolução nº01/2010⁷.

Partindo do fato que meu pré-texto para o processo já estava definido (*Peter Pan*) e que a faixa etária para este pré-texto era de 10 a 13 anos, ficou rapidamente decidido que faria a proposição do processo aos sextos anos.

Conheci a escola uma semana antes de assumir as aulas. Conversei com o Diretor escolar sobre o projeto de mestrado e minhas pretensões. Ele demonstrou estar muito aberto e compreensivo, dando autorização para o desenvolvimento do projeto. Neste mesmo dia, entreguei o planejamento das turmas, além do projeto de mestrado, que vivenciaríamos nos sextos anos. O projeto foi entregue apenas como base, pois poderia sofrer alterações ao longo do processo. Na semana seguinte, conheci os alunos, e em uma breve conversa bem objetiva, eles declararam que nunca tinham ido ao teatro ou mesmo tinham assistido a uma peça teatral na escola, e poucos deles frequentavam o cinema. Apenas uma aluna já havia participado de um grupo de teatro pequeno e havia assistido a poucas peças teatrais.

Nosso primeiro encontro, tanto com a **Turma A** como com a **Turma B**, foi iniciado com uma roda de conversa. Apresentei-me e expliquei o projeto. Em seguida, um a um foram se apresentando, de maneira muito simples: nome, o que havia aprendido até o momento nas aulas de Arte e sua impressão sobre o projeto apresentado. Por mais que a turma já estivesse convivendo o ano todo, este momento para os alunos pareceu ser um ponto delicado, talvez pela exposição, olhares, risadas, timidez.

O pertencer a este grupo de alunos que se lançam ao fazer teatral aflora e desvela a busca por uma identificação, principalmente por existir momentos que promovam o desenvolvimento, nos quais estes acreditam e permaneçam neste lugar de escolhas e reconsiderações, muitas das vezes contraditórias.

⁷ “**Art. 2º** O Ensino Fundamental de nove anos garantirá as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de ensino-aprendizagem dos estudantes,.....**Art. 9º** São Áreas de Conhecimento obrigatórias no currículo do Ensino Fundamental: I - Linguagens a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III - Ciências da Natureza IV - Ciências Humanas - História; Geografia e Ensino Religioso.

Art. 12. A matriz curricular do ensino de nove anos obedecerá a seguinte organização:.... IV - o 6º e o 7º ano dos Anos Finais deverão contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa com quatro aulas semanais, Matemática com quatro aulas semanais, Ciências com três aulas semanais, História com três aulas semanais, Geografia com três aulas semanais, Educação Física com três aulas semanais, Arte com três aulas semanais, Língua Estrangeira com duas aulas semanais, todas ministradas com professores licenciados nas áreas afins.

Há uma grande necessidade em nos compormos. Nossa identidade já está composta por diversas peças que consideramos essenciais, experimentamos esta composição com as peças que temos e aprendemos como posicioná-las no jogo, observando o que se pode construir com o que temos em mãos. Para Bauman (2005, p. 84), “A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado”. Instaura-se uma situação que tem por tarefa promover identificação e união, como oposição a excluir e dividir.

A **turma A**, composta por 25 alunos, sendo 13 meninos e 12 meninas, se mostrou uma turma bastante tímida, alunos envergonhados, com a fala baixa, inseguros ao se apresentar, até que chegou a vez de uma das meninas, que começou se apresentando como sendo a mais esperta e bonita da sala e os colegas começaram a rir e as apresentações continuaram de uma maneira mais natural e divertida.

Disseram os seus nomes, apontaram atividades com a professora que se aposentou, além da ida ao museu⁸. Quanto às aulas de artes eles fizeram algumas reclamações sobre serem aulas repetitivas onde só ficavam pintando desenhos xerocados e fazendo desenhos de tema livre.

Quanto à proposta de “fazer Teatro” como eles carinhosamente chamaram o projeto apresentado, todos se mostraram entusiasmados com a novidade, mesmo que um pouco tímidos ou como eles relatavam: “Tenho vergonha!”. Disse a eles que não deveríamos fazer desta “vergonha” uma barreira, mas sim, que nos permitíssemos viver este momento e participar desta construção coletiva, respeitando um ao outro e se possível superando nossos medos e limites. Vidor (2010, p. 24) salienta que “Se o aluno encontra no professor um parceiro de criação que também assume riscos e fragilidades, enfrentando os limites de suas próprias posições, é possível passarmos por esses momentos juntos”. O Teatro é lugar para o desenvolvimento deste e de outros diálogos, possibilitando as interações das subjetividades neste processo de identificações com a linguagem, com o outro e com o meio.

Na **turma B**, com 30 alunos, 13 meninas e 17 meninos, do mesmo modo construímos a roda de conversa, cada um pegou sua cadeira, arrastamos as mesas

⁸ Na época, a exposição do Miró se encontrava no CIC de 12 de setembro a 14 de novembro de 2015, aberta à visitação de escolas e da comunidade de modo geral.

e formamos um grande círculo. Depois de muito barulho e carteiras e cadeiras arrastadas, risadas e xingamentos entre eles, conseguiram sentar-se, acalmar os ânimos e iniciamos as apresentações. Iniciei as apresentações e assim por diante, um a um, os alunos fizeram o mesmo. Esta turma parecia-me mais engajada uns com os outros e ao mesmo tempo, sem muito respeito enquanto o outro falava, estavam sempre com conversas paralelas, necessitando que o aluno que estava se apresentando aumentasse seu tom de voz. Por diversas vezes, pedi respeito e silêncio, enquanto o colega se apresentava, o silêncio permanecia apenas por alguns minutos e as conversas paralelas surgiam aos poucos novamente. Frisaram a insatisfação com a outra professora, gostaram da ideia do 'teatro', mas alguns relatam que a estória do Peter Pan é para 'criancinha' e que eles já são "grandes". Expliquei à eles que a estória do Peter Pan seria nosso pré-texto, iria nortear nosso processo, mas quem de fato construiria a estória seríamos nós. Como nos relata Cabral (2006, p.17), "o texto utilizado passa por adaptações" e também pode ser usado como estímulo inicial de criação coletiva.

3.3.2 Construção e elaboração dos episódios

Vamos observar que um pré-texto pode gerar diversos episódios nos quais os alunos/participantes desenvolvem espontânea e criativamente a reflexão por diferentes perspectivas. Quanto ao pré-texto, Cecily O'Neill (apud Hitotuzi, 2007, p. 193) relata que "ora os transforma, ora usa-os como um ponto de partida". Assim seguimos com nosso caminho até e na "Terra do Nunca". Decidimos que iniciariamos nosso primeiro episódio na "Terra do Nunca" e os acontecimentos seguintes provinham das ações advindas.

Para Cabral (2006, p. 18) "o processo através de episódios permite focalizar perspectivas distintas, aprofundar detalhes ou ações complementares, escolher caminhos secundários", "[...] não implica linearidade". Essa liberdade permite o surgimento de situações que contribuem com o desenvolvimento do Processo de Drama. Logo, cada episódio surgirá a partir das possibilidades artísticas e educacionais definida por essa continuidade de ações, contribuindo para a construção do contexto no caminho que permeia o próximo episódio.

Cada turma, A e B, foi dividida em 4 grandes grupos, totalizando 8 grupos. A escolha por formação de grupos dialoga com o Drama e com o sujeito, o que

contribui nesta identificação de uma maneira muito simples e eficaz, através do reconhecimento de pontos em comum, características de grupos ou pessoas ou ainda um mesmo ideal, tornando-se assim em constante processo, sempre incompleto, aberto, podendo ser abandonada ou mantida a qualquer instante, gerando uma fantasia de fusão do “eu” e do “outro”. Logo, a identificação se entende por um processo causado por multiplicidade de fatores, mas nunca uma totalidade, operado pela diferença. Em um todo, elas não são vistas como um sistema coerente, mas coexistem com as demandas desordenadas e não necessariamente harmoniosas.

Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo”..., sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída através de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. (TADEU, 2011, p. 112).

Produzido do discurso, sem existência própria, não existe uma continuidade do lugar do sujeito hoje, para o sujeito amanhã, o que prejudica essa posição, quando não fica claro o porquê do sujeito ocupar essa posição e não outra. É de fundamental importância a discussão sujeito/subjetivação, nas relações do domínio social. O sujeito é algo possível de ser moldado, desconstruído, reconstruído pelas práticas discursivas, declarando deste modo, que nada no homem é estável ou possa servir de base para seu reconhecimento. Tentando resolver está a materialidade do sujeito, indivíduo.

[...] por meio de uma série de mudanças conceituais, efetuadas em diferentes fases do seu trabalho, ao se mover em direção ao reconhecimento de que – uma vez que o descentramento do sujeito não significa a destruição do sujeito e uma vez que o “centramento” na prática discursiva não pode funcionar sem a constituição de sujeitos – é necessário complementar a teorização da regulação discursiva e disciplinar com uma teorização das práticas de auto constituição subjetiva. (HALL, 2011, p.126).

E cada um desses grupos realizou os episódios gerados ao longo deste processo, como nos explica o quadro abaixo, como uma síntese do processo:

Tabela 1 – Episódios

Episódio	Descrição	Comentário
1	Escolha dos grupos e descrição da Terra do Nunca através do texto escrito em grupo.	Deixei que formassem o grupo sem minha intervenção. Cada aluno escolheu seu grupo. Aconteceu de forma harmoniosa. Ao final do encontro me entregaram os textos.
2	Cada grupo cria suas imagens congeladas sobre o primeiro dia na Terra do Nunca.	Primeira composição de quadro vivo, que conta com uma sequência de 03 (três) ações. Os outros alunos que não faziam parte do “retrato” analisaram as ações estáticas apresentadas.
3	A partir das imagens criadas na aula anterior, a etapa seguinte foi dar movimento as cenas e colocar falas.	Ficaram com muito receio, alunos se negaram a participar fazendo com que o grupo se reorganizasse sem a presença deles em cena.

4	Ambientação cênica, projeção da “Terra do Nunca”.	Os alunos montaram um painel. Cada turma tinha o seu. Foi montado a partir da descrição que eles haviam me entregue no primeiro episódio. Uma Construção coletiva da Terra do Nunca, que se sustentou por fragmentos e significações obtidas de cada grupo. Foram necessários quatro encontros para finalizarmos o painel. O painel foi arrancado antes de terminarmos a experiência, na segunda semana do processo. Foi retirado no fim de semana por alguns trabalhadores que foram fazer reformas nas paredes da escola e nas salas de aula, exatamente onde se encontravam colados os painéis das duas turmas, tudo isso com autorização do diretor da escola.
5	Embora todos fossem “meninos e meninas perdidos”, cada aluno construiu características e personalidades específicas do seu “eu” no mundo ficcional, ou seja, na “Terra do Nunca”.	Durante este episódio que acontece de maneira singular em cada grupo, onde para alguns eles estavam brincando na “Terra do Nunca”, para outros estávamos explorando, enquanto outros ainda continuavam “perdidos”. Pode-se observar que surgiram características das fadas, dos piratas, ou mesmo de Peter Pan, nestes “meninos e meninas perdidos”. A magia, o pó mágico, o canto das sereias, as propostas travessas de Peter Pan e seu espírito de liderança, o cuidado e amor de Wendy, foram surgindo em casa menino e menina que se envolveu no processo.
6	Professor personagem. Chegada do mensageiro com um pacote misterioso para cada grupo.	A tensão é gerada com a chegada do Mensageiro, que entrega um envelope aos pequenos grupos. Cada grupo recebe um envelope com um objeto dentro. Ao olhar o objeto não sabiam ao certo o que fazer, mas logo algumas ideias surgem e dão potência para os próximos episódios.

7	Enquanto buscam por respostas encontram um baú repleto de objetos. A partir destes desfechos, dois episódios são construídos.	Criam imagens congeladas, cada grupo encontra um baú de cor diferente, e com objetos diferentes e diversificados. E partem para a análise do baú. A partir desta descoberta e análise relatam algumas lembranças e dúvidas a respeito da Terra do Nunca e de outro lugar, que para eles ainda não ficam claro. A partir destes objetos muitos caminhos são possíveis, contribuindo com o desfecho.
8	Identificam como o episódio de “Volta para casa. Não! Minha casa é aqui. ”	Estimulados pelos objetos encontrados, os alunos/participantes criam rituais com os objetos. Rememoram lembranças de suas famílias, casa e amigos. E ainda outros escolhem por morar na “Terra do Nunca”.
9	Relato individual a partir de uma História em Quadrinho (H.Q.), sobre passagem ou permanência na Terra do Nunca.	Em resposta a vivência no processo em drama, individualmente cada participante através da História em Quadrinho (H.Q.) de seis quadros representa o desfecho da sua condição na “Terra do Nunca” enquanto meninos e meninas perdidos

Fonte: elaborada pela autora, 2016.

3.4 O PRÉ-TEXTO

“Sentindo que Peter estava voltando, a Terra do Nunca ganhou vida mais uma vez. Eu deveria usar o mais-que-perfeito e dizer ganhara, mas ganhou é melhor e é o que Peter sempre usa. Na ausência dele, a ilha em geral fica tranquila. As fadas dormem uma hora a mais de manhã, as feras cuidam de seus filhotes, os peles-vermelhas fazem um banquete que duram seis dias e seis noites e, quando os piratas e os meninos perdidos se encontram, eles apenas trocam gestos ofensivos. Mas, com a vinda de Peter, que detesta a preguiça, eles todos se animam de novo: se você encostar o ouvido no chão agora, vai

encontrar a ilha inteira fervilhando de vida.”
(J.M. Barrie - trecho de *Peter Pan*, p. 83)

3.4.1 Por que *Peter Pan*?

Peter Pan foi a opção para promover o encontro e associação de um clássico da ficção para crianças com questões relacionadas ao sujeito e a linguagem teatral, bem como sua potência. Seria uma possibilidade de pensar no ser humano, no homem, na humanidade, no sujeito. Foi algo que sempre me inquietou, tornando ainda mais latente quando comecei a lecionar e depois de me tornar mãe. Como professora, muitas vezes me senti mãe, e como mãe, muitas vezes me sinto professora. Começo a me questionar sobre estas coisas e conversar com outros colegas, mães e professores. Senti a necessidade de buscar leituras a respeito do sujeito e principalmente sobre Identidade para que pudesse dar uma continuidade aos questionamentos que surgiam.

O tema multiculturalismo e diferença é abordado transversalmente em diversas áreas do conhecimento, mesmo sem uma contextualização mais sólida a respeito da identidade e diferença. O que seria este multiculturalismo? Seria uma consideração a respeito da diferença e diversidade. Quando no centro da pedagogia se encontra a crítica política da identidade e diferença, trona-se problemática a ideia da diversidade que é apresentada como fatos.

O tema multiculturalismo na educação pode ser abordado não apenas pelo viés da tolerância e respeito com a diversidade, pois abordar apenas este sentimento a respeito da temática, não permite que os processos de produção social sejam visualizados por nós.

Ver a identidade e diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivo da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e diferença têm haver com atribuições de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (TOMAZ, 1996, p. 96).

Estimular experimentações que contradizem o eu e desconstroem os nós, que dificulta um retorno ao eu anterior. Construindo não a partir da diversidade, mas da

multiplicidade, que recusa o idêntico e estimula a diferença. Pensar a pedagogia como diferença, amplia nossa visão de mundo.

Os questionamentos não cessam. Sou uma boa professora e/ou mãe? Como contribuir para que estes sujeitos, alunos, estudantes, filha⁹ tenham uma visão crítica sobre o mundo, ou da situação do local onde vivem? Sobre o eu, sobre diferença ou alteridade, sobre essa miscigenação e globalização que compõe o homem pós-moderno. Na minha prática com o PIBID, como já relatei, ocorreram alguns processos teatrais e no Drama percebi uma maior relação dos alunos, solicitando deles um pensamento, ação, resolução de problemas, trabalho em equipe, pontos que para mim contribuem nesta formação do sujeito pensante. No segundo capítulo desta dissertação, o tema abordado é justamente este sujeito que passa por estas identificações na construção da alteridade e a globalização que contamina nossas ações e leitura sobre coisas, pessoas e objetos.

A estória de *Peter Pan* sempre me envolveu. Pude assistir o filme da *Walt Disney* em diversos momentos da minha vida, quando criança, quando mãe e como professora¹⁰. Ao recordar o processo vivido e o filme, não só Peter me chamava atenção, mas, também, estes meninos perdidos, pessoas sem história, sem passado, sem pai, sem mãe, sujeitos que refletem parte da realidade escolar e que podem neste momento representar o sujeito pós-moderno, perdido e rodeado de identidades, o que não era diferente na “Terra do Nunca”.

Nessa noite, as forças principais da ilha estavam organizadas da seguinte maneira: os meninos perdidos estavam procurando por Peter, os piratas estavam procurando pelos meninos perdidos, os peles-vermelhas estavam

⁹ Cabe aqui relatar que minha filha aos 2 anos e 9 meses viveu um Processo em Drama, foi a solução que encontrei ao pedido de sua pediatra. A pediatra que acompanhava minha filha Francisca, pediu para que eu tirasse o bico da Francisca antes que completasse 3 anos. Sai da consulta e comecei a pensar como faria isso, pronto, decido, como a páscoa estava chegando vou criar um processo para ela mesma se desfazer do bico. Neste final de semana de páscoa fomos para o sítio do meu pai. Quando ela acordou pela manhã atrás de seu ovo na cestinha encontrou apenas uma carta com as pegadas do coelhinho e uma mensagem: **“Oi Francisca, meus filhotinhos nasceram e eles não tem bico, soube que você tem alguns e agora você já é uma mocinha e não precisa mais de bico. Gostaria de fazer uma troca com você. Peça que procure minha toca e lá estará esperando por você alguns presentes para trocarmos pelos bicos. Obrigada, com muito amor Coelhinho da Páscoa e seus filhotes mandam beijos.”** Fomos a procura da toca do coelho, encontramos dois ovos de páscoa que viam com brinquedo e uma bolsa da Minnie. Perguntei se ela queria trocar, ela disse sim. Deixamos os bicos na toca do coelho e ela foi embora toda pensativa com seus presentes. Filmei todo o processo e fiz fotos, para que ela pudesse se lembrar sempre que pedisse o bico, saberia onde eles estavam

¹⁰ Em um pequeno processo de Drama, 3 encontros de 45min/cada, com alunos do primeiro ano, idade compreendida entre 6 e 7 anos o Processo de Drama teve como título “A procura de Peter Pan”.

procurando pelos piratas, e as feras estavam procurando pelos pele-vermelhas. Eles estavam andando em círculos na ilha, mas não se esbarravam, pois caminhavam todos na mesma velocidade. (BARRIE, trecho do livro Peter Pan).

E eu fui à procura dos meninos perdidos e de Peter em minha sala de aula, na escola que acabara de conhecer. Posso assim chamá-la de minha “Terra do Nunca” e damos início ao processo: “Uma Professora perdida na Terra do Nunca”.

Nas longas conversas com minha orientadora Beatriz Angela Vieira Cabral, que por nós é chamada carinhosamente de Biange, muitas de suas falas ficaram gravadas, mas referente ao pré-texto, lembro-me bem de suas palavras: “usar um clássico é trazer cultura para as crianças”. “Vamos, vamos!”¹¹. E ao que me parece o universo conspirou a nosso favor. Peter Pan, pela direção de Joe Wright¹², estava no cinema no final do ano passado 2015/2, e um novo olhar sobre Wendy e sua família, Peter Pan e a Terra do Nunca, com todos seus habitantes foi construído.

O livro de Barrie conta com uma breve apresentação feita por Flávia Lins e Silva¹³, tradução de Julia Romeu e notas de Thiago Lins, seguido de 17 capítulos e ilustrações da publicação original. Na medida em que lia eu a versão original, percebi que os meninos perdidos não só eram uma extensão de Peter Pan, mas também seu reflexo. Logo percebi que tanto ele quanto os meninos perdidos de Barrie, preenchem o processo de Drama com toda sua inquietude, potencializando o processo e construindo identificações que podem vir a desestabilizar, fragmentar o sujeito e acabarmos por nos deparar com um processo amplo de mudança. Para Bauman (2005), este abalo vai ao encontro de paisagens culturais como as questões de gênero, nacionalidade, classe, etnia, raça e sexualidade, provocando um deslocamento tanto no mundo cultural como social destes sujeitos dentro do processo.

Passei a olhar cada personagem e perceber suas características que se mostram bem rígidas e talvez hoje não caibam mais neste sujeito globalizado. Ao

¹¹ Título usado no capítulo 3 do livro de Barrie, que se intitula Peter Pan.

¹² Abordando uma nova visão sobre a origem dos personagens clássicos criados por J.M. Barrie, o filme conta a história de um órfão que se transporta para a mágica Terra do Nunca. Lá, ele encontra diversão e perigos para, finalmente, descobrir o seu destino – se tornar o herói que será conhecido para sempre como Peter Pan. Data de lançamento: 8 de outubro de 2015 (Brasil) Direção: Joe Wright Música composta por: John Powell Autor: James Matthew Barrie Fotografia: John Mathieson, Seamus McGarvey.

¹³ É escritora e roteirista, autora de diversas obras para crianças. Venceu o prêmio de Melhor Livro Juvenil FNLJ com Mururu no Amazonas, que integra o acervo White Raven, da Biblioteca Juvenil Internacional de Munique.

mesmo tempo em que fortalece alguns pretextos. Ações globais podem contribuir, quando se defende identidades locais, o caminho apresentado é de transformação. Afirma Hall (2005), “as fronteiras estão dissolvidas e as continuidades rompidas, as velhas certezas da identidade são postas em questão pela imediatez e confrontos globais, há um alargamento das identidades e o crescimento de novas identidades” em uma globalização sem volta. Sendo assim, Barrie contribui na afirmação da identidade de seus personagens que por vezes nos parecem sólidos e outras líquidas, aos quais descrevo de modo a situar e não criticar esta construção de personagens: **Sra. Darling**¹⁴ – é a mãe perfeita, adorável, amorosa, paciente, organizada. Conta história, dá nó de gravata, fala de uma mãe que organiza o pensamento dos filhos. **Sr. Darling** – é um homem preocupado sobre o que os vizinhos pensam da sua família, preocupado com as finanças, está sempre fazendo contas e é muito orgulhoso. Seus filhos o acham medroso e bobo. **Wendy** – menina doce, que quer ser igual sua mãe, casar e ter filhos. **João e Miguel** – Que estavam sempre desafiando seu pai e adoravam uma brincadeira ou mesmo ouvir as histórias que Wendy e sua mãe contavam. **Sininho** – fada desbocada, ciumenta, não gostava de Wendy, pois percebeu que a menina nutria o mesmo sentimento que ela por Pan. Estava sempre disposta a ajudar Pan a ponto de dar sua vida por ele. Ela passa a história tramando como separar Wendy de Pan. E as fadas, são as únicas que podem fazer uma pessoa voar. **Gancho** – vilão, arrogante, de ar ameaçador e olhar melancólico. Sua obsessão por bons modos e medo do crocodilo o acompanha em todo tempo. Dono de uma embarcação e capitão de piratas tão sanguinolentos quando ele. **Peter Pan**¹⁵ – não resiste a uma brincadeira, não quer crescer, não muda, vive apenas o presente sem se preocupar com o amanhã e tem falta de memória, o que o impede de adquirir experiência. Não encontramos nele sentimentos sexuais, amorosos, mas sim sua busca constante por uma mãe. Vive a liberdade de ser diferente sem ser perseguido pelo famoso tic-tac.

¹⁴ #belarecataedolar: campanha na web que ironiza perfil de Marcela Temer, depois de entrevista à Revista Veja. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>>.

¹⁵ Pã – Segundo a mitologia grega, Pã era o deus dos bosques, protetor dos pastores e morava pelas montanhas caçando. Inventou a flauta, que sabia tocar como ninguém. Mas era temido por todos aqueles que precisavam atravessar os bosques durante a noite. Por isso, os medos súbitos e as crises de pânico (palavra alias derivada de Pã) eram atribuídos também a este deus, que teria a aparência de um fauno. O nome Pã também significa “tudo” e, para alguns, o deus simboliza a natureza.

A **Terra do Nunca** é difícil de definir, talvez nem precise de uma descrição, dando mais espaço para a fantasia e imaginação. Aliás, como nos conta o narrador da estória de Peter Pan:

É claro que as Terras do Nunca variam muito. A de João, por exemplo, tinha uma lagoa com flamingos voando em cima, nos quais ele atirava. Já a de Miguel, que era muito pequeno, tinha um flamingo com lagoas voando em cima. João morava num barco emborcado sobre a areia, Miguel numa oca de índio e Wendy numa casa de folhas muito bem costurada. (BARRIE, p.37).

Na **turma A** desfrutamos de 4 (quatro) tipos de Terras do Nunca descritas pelos estudantes aqui transcritos:

Tabela 2 - Terra do Nunca Turma A

Grupo	Composição	Descrição	Características dos personagens
A1	6 (seis) pessoas, 4 (quatro) meninas e 2 (dois) meninos	<i>“Os vulcões eram de chocolate, as montanhas de melancia, os lagos de suco de limão, nuvens de algodão doce e a chuva de marshmallow.”</i>	Poder de fada, poderes mágicos, o poderoso líder, o esperto, a amiga de todos, o desconfiado.
A2	7 (sete) pessoas, 4 (quatro) meninas e 3 (três) meninos	<i>“Árvores, pedras e cachoeiras de algodão, sol de laranja, navios com fadas e anões, sereias e dinossauros. Nosso alimento cai das nuvens, moramos em árvores, os rios são de refrigerante, as árvores nasciam no rio e flutuavam.”</i>	Poderes mágicos, a tímida, o travesso, a curiosa, o malvado, a aventureira, o guerreiro.
A3	5 (cinco) pessoas, 1 (uma) menina e 4 (quatro)	<i>“Era uma vez um paraíso que era mágico e tinha fadas, humanos e meninos. O rei da ilha era conhecido como Peter Pan, ele</i>	Poderes mágicos, o amigo, o cantor, o aventureiro e o travesso

	meninos	<i>criou tudo e também nos protegia do capitão Gancho e seus vilões. A ilha tinha no mínimo 300km de extensão e nós morávamos nessa ilha. Tínhamos árvores, fogo, florestas, água, animais e uma cachoeira bem bonita, não tinha mais nenhuma ilha por perto era como se fossemos o centro do mundo. ”</i>	
A4	7 (sete) pessoas, 3 (três) meninas e 4 (quatro) meninos	<i>“Uma ilha flutuante, com cachoeiras de chocolate caindo direto no oceano, água de açúcar cristalina, cavernas escuras com tesouros amaldiçoados, árvores com buracos e camas de algodão doce, para dormir folhas de trampolim, areia de chocolate, rios de leite condensado e pedaços de morango, vulcão de sorvete com lava de coca-cola, florestas de frutas e verduras, cavernas com formas de aboboras, a árvore mãe maior arvore da Terra do Nunca é onde mora os meninos perdidos, todos os animais do mundo são bons, exceto dois dinossauros desconhecidos do Capitão Gancho e seu papagaio. O Capitão Gancho mora em cima do dinossauro e o Barba Negra do seu dragão dourado. As sereias nadam e cantam nos mares de</i>	O audacioso, o capitão, a guerreira, a capitã, a amiga (cuida das crianças), o estrategista, o guerreiro

		<i>águas cristalinas, chuva de Milkshake e viajávamos voando com o pozinho mágico e colhemos das árvores as comidas. ”</i>	
--	--	--	--

Fonte: elaborada pela autora, 2016.

Na **Turma B** não foi diferente, desfrutamos de 4 (quatro) tipos de Terras do Nunca descritas pelos estudantes que aqui transcrevo:

Tabela 3 – Terra do Nunca Turma B

Grupo	Composição	Descrição	Características dos personagens
B1	7 (sete) pessoas, 4 (quatro) meninas e 3 (três) meninos	<i>“Na terra do nunca existe arvores de diferentes tipos, exemplos: Na árvore de maçã nasce kiwi, na arvore de pitanga nasce morango, os meninos perdidos são vegetarianos e por isso só comem frutas, eles conseguem frutas conversando com as arvores e as frutas caem na mão deles. Os meninos perdidos não estudam, eles passam o dia todo brincando, lá não existe carros nem tecnologia, eles se locomoviam: andando voando e também em cima de animais como: cavalos, mosquitos gigantes, e barcos. Moravam dentro de uma árvore muito grande. ”</i>	A sonhadora que sabe voar, o malvado, a poderosa (com seus poderes pode ressuscitar as pessoas), a solitária, o atrapalhado, guardiã da fonte da juventude, o conselheiro
B2	7 (sete) pessoas, 4	<i>“Nuvens de algodão doce, árvores de maçã do amor, casas</i>	O menino que voa, a cantora, a amiga

	(quatro) meninos e 3 (três) meninas	<i>são nas árvores, floresta tem o refugio das fadas, tem os guardiões da floresta, as ruas são de chicletes, o lago que a sereia vive é bem lindo, no lado dos piratas é tudo escuro (sem cor, sem vida), no outro lado a noite é linda a lua fica cheia e com estrelas lindas. É possível brincar de varias coisas: esconder tesouro, procurar comida, frutas, melancia do tamanho de pedras e de provocar o Capitão Gancho. Os passarinhos que entregavam sementes, também acordavam a todos na Terra do Nunca. ”</i>	de todos, poderes mágicos, amigo de todos, o malvado, o especialista em espadas.
B3	7 (sete) pessoas, 4 (quatro) meninos e 3 (três) meninas.	<i>“Uma grande floresta de árvores que dão salgadinho, cachoeira de chocolate, pedras de marshmellow, nuvens de algodão doce, passarinhos de chicletes, chão de balas, casas de doces, lagos de água, barcos de banana split, ilhas de sorvete, ônibus de pé-de-moleque, carros de macarrão, parquinhos de balas, gaviões, guerreiros com armaduras de mentos, passarinhos e lagos cristalino. Muitas crianças viviam na Terra do Nunca, viviam várias aventuras pelo caminho, as</i>	O aventureiro, a tímida, a mãe da turma, o maluquinho, a amiga, o malvado, o brincalhão.

		<i>crianças gostavam muito das fadas. Outras crianças foram raptadas pelo Barba Negra para serem escravas, e ajudar a derrotar o Peter Pan, mas Barba Negra esqueceu uma criança e esse foi seu erro...”</i>	
B4	8 (oito) pessoas, 5 (cinco) meninos e 3 (três) meninas.	<i>“Nós meninos e meninas perdidos na Terra do Nunca. Moramos em uma casa em cima de uma árvore que é o nosso campo de defesa, que não deixa os piratas entrarem. Nós nos alimentamos dos frutos que nascem nas árvores. ”</i>	A cantora, o malvado, poderes mágicos, o traidor, a traidora, o travesso, o vigilante, o esperto.

Fonte: elaborada pela autora, 2016.

3.5 OS CAMINHOS POSSÍVEIS

“Mas, no segundo em que as crianças tentavam entrar na brincadeira, tinham que jogar sozinhas, pois as sereias desapareciam. No entanto, nós temos as provas de que elas observavam escondidas os intrusos e não desprezavam as ideias deles, pois João introduziu uma nova maneira de bater na bolha, com a cabeça em vez de com as mãos, e as goleiras sereias adotaram a prática. Foi a única marca que João deixou na Terra do Nunca. ”

(J.M. Barrie – Trecho do livro Peter Pan, p.118)

À medida que as aulas passavam e os episódios vinham à existência era assim que eu me sentia: ora sereia, observando a apropriação de cada aluno/grupo com a linguagem teatral, que marcas eles produzem uns nos outros e quais relações estão sendo criadas, ora João, querendo deixar marcas neles, marcas no processo, ver eles se deixando marcar e assim íamos aprendendo uns com os outros.

3.5.1 O Caminho percorrido com a turma A

TURMA A - 19/10/2015 (1h30min) segunda-feira. Breve conversa sobre alguns combinados: a) a processo em Drama, parte do fato de cada grupo de “meninos e meninas perdidas já estarem na Terra do Nunca; b) A Terra do Nunca era um lugar mágico, totalmente diferente do que entendemos como casa, mundo, lar, habitações, relações; c) sem tecnologias e modernidades do mundo contemporâneo. Ao se dividirem em grupos e iniciarem seus diálogos territoriais aparecem as primeiras divergências: dificuldade em dialogar; dificuldade em decidir quem vai escrever; falta de entendimento de que todos devem participar do processo criativo - colaborando com a descrição da “Terra do Nunca” - , dificuldade em expor a ideia e pensar neste mundo “mágico”; necessidade em construir uma “Terra do Nunca” cheia de tecnologia – mesmo depois do nosso combinado; dificuldade em respeitar a opinião do outro; alguns alunos me procuraram pedindo para trocar de grupo – argumentando que os outros não estavam fazendo nada.

21/10/2015 quarta-feira (45min) – proposta de hoje, pensar em 3 (três) imagens congeladas que ilustrem o primeiro dia de cada grupo neste ambiente ficcional, ou congelamento como aponta Cabral (2006, p. 60):

O congelamento tem sido usado de duas formas distintas em drama: como ponto de partida ou fechamento do trabalho – neste caso uma imagem fixa que representa a síntese ou o conflito central do trabalho daquele grupo que a está apresentando; ou como forma de, a um sinal do professor, ser interrompido e fixado um momento da apresentação para sua observação ou análise. (CABRAL, 2006, p. 60).

A proposta era a seguinte: o grupo que estava à frente construía sua imagem congelada uma a uma e em todas as imagens os outros estudantes que estavam observando caminhavam pela imagem construída e depois relatavam suas impressões. Neste dia apenas um grupo apresentou suas imagens congeladas.

26/10/2015 segunda-feira (1h30min) – continuamos com a proposta da aula anterior. Assim que cheguei à sala de aula outros alunos me procuraram para trocar de grupo. Foi uma situação bem difícil de contornar, o que eu percebi a partir da aula anterior é que eles queriam logo terminar e sair de cena para não serem observados

pelos colegas e se sentiam mais seguros no grupo com estudantes que foram se mostrando comprometidas com a proposta apresentada ao grande grupo. Minha sugestão quanto a trocar de grupo foi de quem queria ir para outro grupo que não fosse o seu inicial, só poderia trocar se conseguisse trocar com uma outra pessoa do grupo que ele gostaria de participar, para que assim pudéssemos manter um equilíbrio de número de pessoas por grupo. A proposta foi aceita, mas nem todos ficaram felizes. A seguir, relatos dos alunos que observaram as imagens congeladas, no papel de espectador no Processo de Drama:

Apresentação das cenas congeladas **GRUPO A1** - Os alunos que observaram, não falaram muito, todos com vergonha de falar para o grande grupo, apenas alguns se arriscaram.

1- *Meninas e meninos se encontram;*

2- *Briga e discussão entre dois meninos;*

3- *Ficam amigos e se preparam para lutar contra o Barba Negra.*

Figura 1 - Grupo A1 - I.C



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 2 - Grupo A1 - (I.C.)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 3 - Grupo A1 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Apresentação das cenas congeladas **GRUPO A2** – Agora já mais a vontade, os que observavam colocaram suas impressões a respeito do que estão vendo, um maior número de alunos participou destas declarações a baixo:

- 1- *Estão observando, procurando alguma coisa;*
- 2- *Foram ao encontro deles;*
- 3- *Se encontraram e seguiram junto com elas.*

As imagens abaixo representam as três situações acima citadas:

Figura 4 - Grupo A2 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 5 - Grupo A2 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 6 - Grupo A2 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Apresentação das cenas congeladas **GRUPO A3** – Agora quanto ao grupo que estava apresentando suas imagens congeladas - muita vergonha e demora em montar a primeira imagem congelada e dar sequência as seguintes. Eu percebi que estavam inseguros e permaneci encorajando-os, assim, concluíram suas imagens. E os observadores deram suas opiniões. As imagens abaixo representam as três situações citadas:

- 1- *Caçando;*
- 2- *Fogueira;*
- 3- *Foram rendidos.*

Figura 7 - Grupo A3 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 8 - Grupo A3 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 9 - Grupo A3 – I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Apresentação das cenas congeladas **GRUPO A4** – última descrição desta aula. Primeira descrição data pelos alunos espectadores, segunda descrição, **em negrito**, pelos alunos atuantes na imagem congelada.

- 1- *Estão acordando (rotina matinal escovando os dentes);*
- 2- *Bebendo e comendo (na fonte de chocolate);*
- 3- *Dor de barriga;*
- 4- *Discussão, brigando e cantando.*

Figura 10 - Grupo A4 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 11 - Grupo A4 - I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 12 - Grupo A4 I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

No dia 28 de outubro e 02 de novembro¹⁶ não tivemos aula. Voltamos a nos encontrar nos dias: 04, 09, 11/11/2015 - *dois encontros de 45 mim e um encontro de 1h30min* - Ao analisar estes episódios anteriores, pensei como tornar isso mais “real”, possibilidades que poderiam contribuir para o processo, e também com o que Cabral coloca como convidar os estudantes para imersão, entrar no Drama¹⁷ e logo me veio à mente, convidá-los a fazer uma ambientação cênica da *Terra do Nunca*, tirar do papel o que eles descreveram e tornar ainda mais real este processo para eles. Início da Ambientação cênica da “Terra do Nunca” e seu desfecho. Os grupos se mostraram bem-dispostos à proposta. Combinamos de na aula seguinte trazer figurino, maquiagem, objetos para usarmos no próximo encontro, pois partiríamos das imagens congeladas, para que as mesmas ganhem movimento e fala, já que nossa “Terra do Nunca” estava concluída. Durante estes momentos, todos colaboraram, não a todo tempo, mas deixando suas marcas com as contribuições à essa elaboração coletiva.

¹⁶ 28/10/2015 quarta-feira, 45min/aula, feriado servidor público. 02/11/2015 segunda-feira (1h30min) Finados.

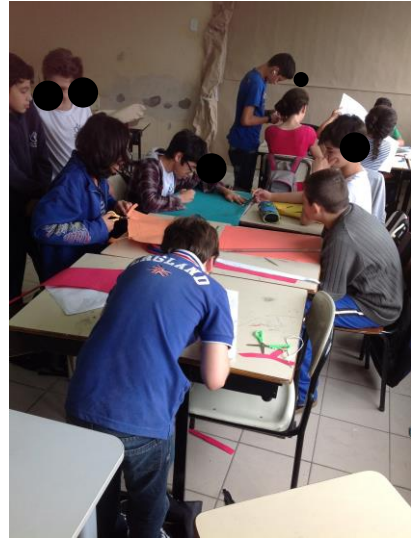
¹⁷ Drama é essencialmente uma interação dramática cujo processo mobiliza os sentimentos e o intelecto dos participantes com o objetivo de compreender seus significados e implicações.

Figura 13 - Ambientação Cênica Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 14 - Ambientação Cênica Turma A



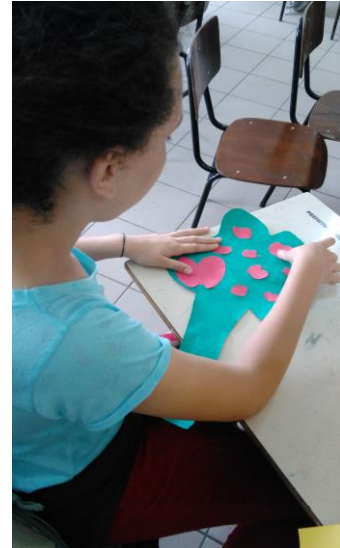
Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 15 - Ambientação Cênica Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 16 - Ambientação Cênica Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 17 - Ambientação Cênica Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 18 - Ambientação Cênica Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

16/11/2015 segunda-feira (1h30min) – ambientação cênica¹⁸ concluída, Cabral (2006, p.27) afirma: quanto mais elaborado o ambiente de imersão, mais ativa é a participação. Na aula anterior foi combinado de trazermos algumas coisas e nos arriscarmos um pouco mais neste processo, a partir das imagens congeladas do primeiro dia, vamos incluir movimento e fala e dar sequência as experiências possíveis da Terra do Nunca, sobretudo gerada pela tensão. Sobre experiência em Drama, Cabral aponta em seu artigo: “A tensão como pivô da experiência em Drama”:

A experiência, em drama, ativada pelo estabelecimento de tensões, dá visibilidade e acesso aos dilemas morais – o dissenso contrapõe-se assim ao consenso, e a construção de identidades parte da observação das diferenças. Dissenso, como desacordo e confronto de pontos de vista distintos, acentua a diferença entre indivíduos ou grupos com interesses opostos. Se o drama tem a ver com identidade e grupo, com a necessidade de ser e pertencer, então ele tem a ver com poder e controle - o poder pessoal para criar e afirmar a identidade, e o controle sobre a situação comum que permite pertencer. (CABRAL, 2010, p. 6).

Apenas dois grupos trouxeram roupas e objetos cênicos para incorporar no episódio, porém nem todos os integrantes trouxeram. Quanto aos objetos

¹⁸ No livro “Drama Como Método de Ensino”, Beatriz Ângela Vieira Cabral, 2006, p.30 discorre que: Ambientação cênica e teatralidade referem-se a possibilidade de levar os participantes a participar de uma realidade virtual; de se envolver na fantasia despertada pelo contexto de ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral.

concluimos com Cabral (2006, p.60), “O objetivo principal de se usar objetos com o foco da ação é estabelecer o sentido de parceria.” Isso requer que o participante se relacione com o mesmo.

Figura 19 - Figurino e objetos Grupo A4



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 20 - Figurino e objetos Grupo A4



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 21 - Figurino e objetos Grupo A2 (nova integrante do grupo)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Além de dar continuidade a nossa aventura, desenvolvemos as cenas a partir da imagem congelada e novos acontecimentos também apareceram. Um dos meninos do **Grupo A1** tem problema de dicção, mas isso não o fez calar e sim participou ativamente, com ideias e contribuições criativas ao longo de todo o processo com seu grupo. Foi muito divertido e rico este dia, assim como os outros, o que não significa uma adesão de cem por cento (100%), até porque quando chegou a vez de um dos grupos, um menino veio me procurar dizendo que não podia mais participar. Fiquei muito surpresa, visto que este aluno sempre esteve muito envolvido e gostava de participar do processo, sempre com muitas ideias e propostas para o grupo, mas foi assim seu posicionamento até este dia. Perguntei porque ele não participaria mais da proposta, ele disse que sua mãe o proibira de

participar, pois ela não gostava do Peter Pan e da mensagem contida na estória, que Peter Pan não era exemplo para ninguém.

No dia 18/11/2015 não teve aula¹⁹. 23/11/2015 *segunda-feira (1h30min)* – Chegada do mensageiro, professor como personagem, arrisquei-me, no Drama, assim relata Cabral (2006) 19p. “...o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos.” (...) Vidor (2010) “se o aluno encontra no professor um parceiro de criação”, (...) se cria o lugar apropriado para a troca de conhecimento e vivência entre ambos. Insisti com os episódios com fala e movimento para que os mesmos pudessem se familiarizar com a linguagem teatral ou ainda se desafiarem e se arriscarem neste processo imaginário, repleto de realidade. Acredito que tudo é possível quando exercitamos o imaginário, ao assumirmos papéis e situações, mergulhados no universo ficcional. E já não era só eles, mas nós, coexistindo com a “Terra do Nunca”.

Figura 22 - A mensageira - Grupo A1



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 23 - A mensageira - Grupo A4



Fonte: acervo da autora, 2016.

O Grupo A1 relata: “Ao chegar na Terra do Nunca nos perdemos, caminhando pela floresta depois de alguns dias encontramos o mensageiro, ganhamos uma pedra e uma moeda colocamos em uma árvore que abriu um portal para outro lugar, pulamos de alegria e caímos, descobrimos que a pedra era um amuleto” **Grupo A3** – “Quando Peter estava jantando, o Capitão Gancho chegou machucando todos, o Peter tentou ajudar, mas foi jogado pela janela e o Gancho pegou todo mundo da ilha e o Peter desmaiado foi levado para o navio. Estamos sentados e dois dos nossos amigos estavam mortos e o mensageiro apareceu, com

¹⁹ Quarta-feira, 45min/aula – Prova Brasil.

uma pedra mágica que usamos para reviver nossos amigos, mas ninguém sabia como usar está pedra. ”

Já referente à ambientação cênica, ao mesmo tempo que os encorajou os aprisionou no espaço. Os grupos, em sua grande maioria, tentaram “jogar” com os objetos fixados na parede e acabavam interagindo com estes objetos e esquecendo de todo o espaço que eles tinham e que também fazia parte desde lugar ficcional e que estava fora desta “parede” onde construímos a Terra do Nunca. A fisicalização²⁰, que aparecia nas imagens congeladas, aqui foram extintas. Acredito que eles se sentiam convocados a interagir com sua criação e não com toda a espacialidade que completava está ambientação. Ao olhar para eles tentando pegar na parede as espadas, as frutas, nadarem no mar, ou ainda entrar no navio pirata, me deixou frustrada, senti que errei, e hoje (06/06/2016) olhando para este fato percebo que podíamos ter feito a ambientação sim, mas estes objetos espadas, frutas e barcos, podem ser potencializados e construídos para uso e não apenas ilustrações aprisionadas a uma parede. Em alguns grupos a chegada da mensageira encerra este episódio e outros partem dela para dar continuidade à aventura neste lugar desconhecido. Ao receberem o pequeno envelope com o objeto, houve um despertar para uma nova busca.

Figura 24 - Turma A – objeto entregue pelo mensageiro



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 25 - Turma A – objeto entregue pelo mensageiro



Fonte: acervo da autora, 2016.

²⁰ Fiscalizar: tornar o imaginário real - termo usado por Viola Spolin em jogos teatrais.

Figura 26 - Turma A – objeto entregue pelo mensageiro



Fonte: acervo da autora, 2016.

Dentro das muitas sugestões e curiosidades, cito algumas: chave mágica que abre um portal que nos levara para casa, objeto cortante capaz de matar o Capitão Gancho, objeto utilizados pelas fadas para fazer com que os piratas e o crocodilo durmam enquanto os meninos perdidos brincam no navio pirata, quem comer essa semente receberá super poderes, todas essas informações apareceram contribuindo com o desfecho deste episódio e gerando tensão²¹ para o episódio seguinte, além da caixa de estímulos²² que foi encontrada já por alguns grupos hoje. Na aula seguinte teve reunião²³ dos professores com equipe pedagógica e direção.

²¹ Segundo Cabral, nos jogos o relacionamento estrutural que implica tensão está geralmente explícito: a indefinição entre recompensa e punição, a necessidade de tomar uma decisão que envolva risco, a espera, as barreiras, os enigmas, os dilemas.

²² A teoria do estímulo composto foi desenvolvida por John Somers.

²³ 25/11/2015, quarta-feira, tínhamos uma aula de 45min, mas como foi marcado Reunião Pedagógica, não teve aula com essa turma.

Figura 27 – O baú – Turma A



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 28 - O baú – Turma A – Grupo A2



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 29 - Encontro com o baú - Turma A – Grupo A4



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 30 - Encontro com o baú - Turma A – Grupo A3



Fonte: acervo da autora, 2016.

30/11/2015 segunda-feira (1h30min) - Último dia do Processo de Drama. Impressões individuais dos alunos através de uma História em quadrinhos (HQ) Eu na “Terra do Nunca”. Depois de se utilizarem do objeto entregue pela “mensageira”, encontram com o Baú, juntaram-se em grupos, analisaram os objetos encontrados e prepararam-se para viver o último episódio que ficou compreendido entre os meninos (as) que voltaram para suas casas e os meninos (as) que escolheram a “Terra do Nunca” como seu novo lar para morarem ali para sempre.

Figura 31 - Turma A - Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 32 - Turma A - Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 33 - Turma A – Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 34 - Turma A – Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Cabral (2006) se apropriou do baú em um de seus processos de Drama, que tinha como pré-texto “A Historia de Marina”, uma jovem que gostava de tomar banho de mar e quando foi morar com sua tia no Ribeirão da Ilha, foi iniciada na bruxaria. *“Neste processo o baú é colocado no centro do círculo, formado pelos participantes, e seu conteúdo retirado e examinado, peça por peça.”*²⁴ No nosso processo o baú aponta caminhos e trás revelações determinando ações seguintes e escolhas dos estudantes no papel, “meninos perdidos”.

²⁴ No livro Drama como Método de Ensino, ver páginas 70 a 79.

Neste último episódio, o que predominou nos grupos foi morte, brigas, rituais e despedidas. O ritual²⁵ pode tomar diversas formas, onde normalmente se apresentam como manifestações coletivas, mantendo um certo padrão de movimento e teatralmente caracterizado, por gestos, sons, entre outros. Relato

Grupo A2: *“Na Terra do Nunca acontecia muitas coisas: acordamos e estávamos na Terra do nunca, conhecemos o mensageiro que nos deu um presente, esse presente nos ajudou a sair da terra do nunca.”* Desfecho do episódio criado por eles

A2: *“A gente estava passando na frente da praia e avistamos uma pedra diferente e bonita, pegamos. Levamos ela para casa e descobrimos que tinha um chip dentro dela. O chip era da TIM e por meio da pedra podia ser visto tudo que estava acontecendo. Nós achamos um brinco no mar seguimos ele e achamos uma sereia, e ela nos deu um pé de bebê gnomo. Os meninos começaram a brigar, e surge um band aid que cai do céu e usam no menino que se feriu, pegam o canetão e dividem o território cada um com sua parte. Encontramos duas moedas de chocolate, e não conseguimos descobrir o que são alguns dos objetos que o mensageiro nos entregou, e alguns de nos voltaram para casa e outros ficaram na Terra do Nunca.”*

Grupo A4: *“Hoje na Terra do Nunca, nós brincamos de esconde-esconde, de repente o mensageiro chegou e entregou um envelope dentro do envelope havia uma concha e resolvemos investigar. Da nossa ilha avistamos um navio pirata, quando chegamos lá com a concha-chave conseguimos entrar no barco. Nós entramos no barco perdido no meio do mar. Um menino pilotou o barco enquanto outros procuramos por algo, que não sabemos exatamente o que é. Nós encontramos um baú com objetos dentro e pegamos para nós. O barco bate em um monte de rochas e nós caímos na água e nos afogamos. Quando acordamos estávamos em casa, mas nossa amiga decide voltar para a Terra do Nunca e todo mundo chora.”*

Essa turma ficou um pouco prejudicada precisando apressar o processo, pois esta seria nossa última aula. Durante este trimestre os encontros acabaram por coincidir com reuniões pedagógicas, feriados e atividades extraclasse. Conseguimos concluir, mas com um tempo bem reduzido²⁶. Esse último episódio, da **Turma A**, só

²⁵ Tal coordenação é um mecanismo para criar uma experiência de identidade ou identificação grupal

²⁶ 02/12/2015 Reunião com os alunos sobre a Gincana e Jogos escolares da próxima semana. Produção de cartazes, faixas, grito de guerra, entre outros. Nome da nossa equipe na gincana foi escolhido HEMATOMA, nossa cor era o roxo. 07 a 11/12/2015 Semana de atividades externas, Ganhamos a gincana.

tenho os relatos, não encontrei foto ou vídeo, por este motivo não consta imagens do dia referido.

3.5.2 O Caminho percorrido com a turma B

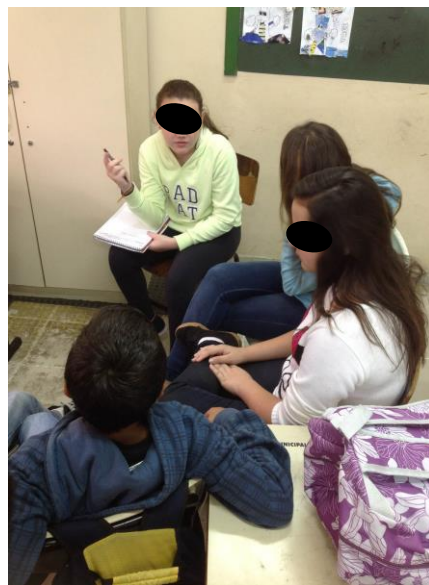
TURMA B - 19/10/2015 (45 min) segunda-feira - Breve conversa sobre alguns combinados, o mesmo combinado da **Turma A**. Nesta turma, houve melhor organização quanto à escrita e fala. À medida que eu passava de grupo e grupo para ver como estava o andamento e ouvir suas ideias iniciais, os grupos mostravam-se bem afinados. Percebi um maior entrosamento entre eles em concordância com as sugestões que se formavam no grupo. Ao final dessa aula, cada grupo entregou seu texto com a descrição da “Terra do Nunca”.

Figura 35 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B3



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 36 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B2



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 37 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B1



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 38 - Descrição da “Terra do Nunca” - Turma B4



Fonte: acervo da autora, 2016.

20/10/2015 *terça-feira (1h30min)* - proposta de hoje, pensar em 3 (três) imagens congeladas que ilustrem o primeiro dia de cada grupo neste ambiente ficcional. Diferente da Turma A, todos conseguiram apresentar, pois nosso tempo era maior nesta manhã do que na outra turma. OS grupos permaneceram os mesmos do início ao fim do processo. Mas aconteceu de um ou outro faltar em uma determinada aula e seguirmos com os episódios mesmo assim. Como vamos perceber abaixo as imagens variaram de 2 a 4 proposições, não foi mantido o sugerido, mas todos contribuíram muito com o processo. Apresentação das cenas congeladas, parecer de cada grupo, construindo por quem estava assistindo e não os propositores das imagens.

Grupo B1:

- 1- *Mineirando e alguém mandando;*
- 2- *Continuam mineirando, encontram pó mágico;*
- 3- *Lutando, magia, assustados, porque todos estão brigando, vai acontecer uma revolução.*

Figura 39 - Grupo B1 – Imagem Congelada (I.C.)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Grupo B2

- 1- Todos estão brincando;
- 2- Os meninos fogem, as duas meninas ficam para ajudar, o menino que está desacordado;
- 3- As meninas jogam o pó mágico para acordar o menino.

Figura 40 - Grupo B2 - Imagem Congelada (I.C.)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 41 - Grupo B2 - (I.C.)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 42 - Grupo B2 - (I.C.)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Grupo B3

- 1- *Dois meninos brigando, os outros do grupo olhando;*
- 2- *Menina separa a brigada dos meninos;*

Figura 43 - Grupo B3 – I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 44 - Grupo B3 – I.C.



Fonte: acervo da autora, 2016.

Grupo B4

- 1- *Os 4 meninos estão brigando;*
- 2- *Meninos morrem, as meninas têm o pó mágico para eles voltarem a vida;*

3- *Estão felizes porque voltaram a viver e as meninas estão segurando o pó mágico.*

Figura 45 - Grupo B4 - I.C



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 46 - Grupo B4 - I.C



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 47 - Grupo B4 - I.C



Fonte: acervo da autora, 2016.

26/10/2015 segunda-feira (45min) - A proposta de hoje foi retomarem os grupos e a partir das imagens congeladas, incluir fala e movimento. Ao solicitar isso uma das meninas (que vou chamar de **Alice**) do **Grupo B2** me procurou. Ela disse que não iria participar por que tem um trauma. Fiquei curiosa e ao mesmo tempo pensando se era verdade ou não, então insisti. Perguntei a ela o que aconteceu, primeiro ela não quis falar, depois me contou que há alguns anos atrás ela fez aula de teatro e em um dos ensaios ela acabou caindo do palco e quebrou dois dentes. Eu disse que entendo e respeito, mas pedi para que ficasse aberta ao que estava acontecendo e quando se sentisse pronta e somente se este sentimento desaparecesse poderia voltar a participar no mesmo momento e que eu tinha certeza que tanto ela como seus colegas ficariam muito felizes por ela conseguir superar isso, e ainda que se houvesse algo que eu pudesse fazer, estaria à disposição. Depois que a menina voltou ao seu grupo, cada grupo conversou sobre a próxima etapa e passando algum tempo, o grupo B4 trouxe por escrito seu próximo episódio e pediram para mostrar as novas imagens que eles haviam escrito, como faltava pouco tempo para terminar a aula e tínhamos que organizar toda a sala. Combinamos que mostrariam a cena na próxima aula. **Grupo B4:** Segue texto do grupo sobre o episódio: *“Num belo dia os piratas entraram na reserva das sereias*

e as sequestraram, logo veio um recado do Barba Negra aos meninos perdidos que eles só devolveriam as sereias se fosse entregue ao Barba Negra o pó da juventude. Bolamos um plano, entregamos ao Barba Negra o pó do envelhecimento que tem a mesma cor do pó da juventude e a troca foi feita sem o Barba negra desconfiar de nada, pegamos as sereias e voltamos para nossa arvore". Na aula seguinte eles abandonaram este episódio. Por fim, nada do que eu havia programado para este dia aconteceu. Ao final da aula outras duas meninas do grupo ao qual **Alice** pertencia vieram me contar que **Alice** estava mentindo, que na verdade ela não queria participar porque não gostava da aula e que tinha vergonha. Agradei a elas por me falarem a verdade, mas preferi não voltar ao assunto com **Alice** neste momento. Essa aula foi seguida por uma reunião²⁷ e feriado²⁸.

03, 09, 10/11/2015 terça-feira (1h30min, 45mim, 1h30min) - como na aula anterior eles não desenvolveram o episódio com fala e movimento, sugeri de deixarmos para depois de concluirmos a ambientação cênica, e assim seguimos. Partimos para nossa jornada com os papéis e com as cores. Levei para a aula muito papéis coloridos, cola, tesoura, barbante, tinta e todos vieram curiosos para saber qual seria nosso próximo passo. Formados os grupos, tivemos uma breve conversa sobre o que já havíamos feito até aqui e eu trouxe a sugestão da ambientação cênica, já que também estava fazendo com a outra turma. Todos os grupos receberam papel e tesoura e iniciaram a "construção da Terra do Nunca". Pergunto-me se de fato ela já não estava ali. A necessidade era minha ou deles desta materialização? Tornando palpável isto tudo que estava no papel para uma melhor visualização. Será?

²⁷ 27/10/2015 terça-feira (1h30min) Reunião Pedagógica.

²⁸ 02/11/2016 Feriado Finados.

Figura 48 - Turma B – Ambientação Cênica



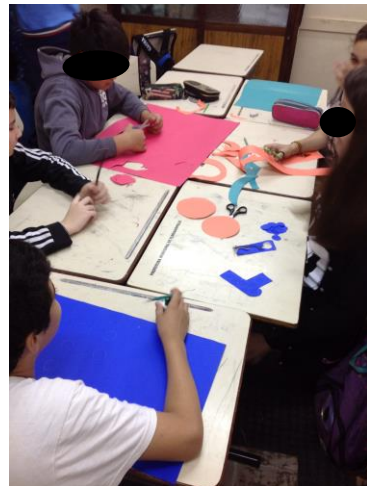
Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 49 - Turma B - Ambientação Cênica



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 50 - Turma B - Ambientação Cênica



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 51 - Turma B - Ambientação Cênica



Fonte: acervo da autora, 2016.

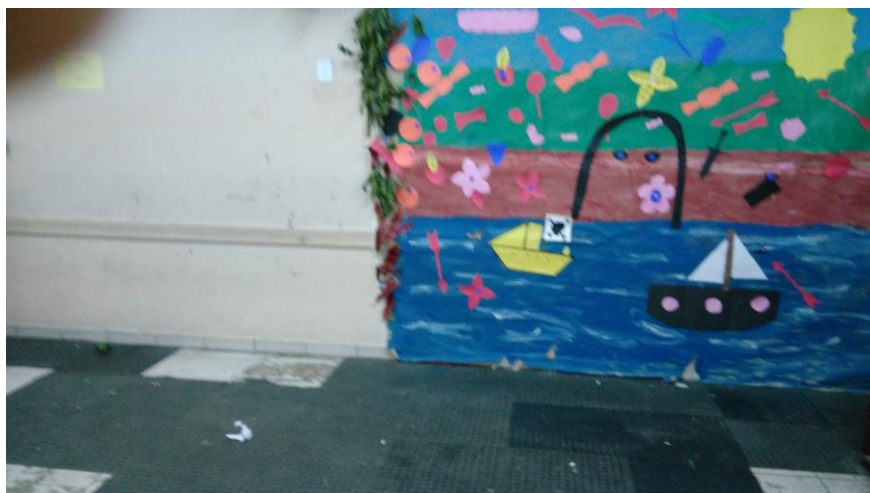
Papel caído pelo chão, conversas, risadas, assuntos diversos embalaram esta criação. Na aula seguinte dois alunos chegaram com muitos galhos e folhas, segundo eles para fazer a árvore onde eles moram.

A diferença de Peter e dos outros meninos em momentos como aquele é que eles sabiam que aquilo era faz de conta, enquanto para Peter faz de conta e realidade eram exatamente a mesma coisa. Isso às vezes perturbava os meninos, como quando eles tinham que fazer de conta que eles já tinham jantado. (Barrie, Livro Peter Pan, Barrie, p.102.)

Não acredito que de fato eles, os estudantes, se davam conta de tudo que podíamos encontrar em uma simples fala como essa, mas certamente eu que não iria quebrar com esta mistura gostosa entre real e ficção que estava acontecendo neste processo.

16/11/2015 segunda-feira (45min) – Vamos ao nosso segundo dia na Terra do Nunca agora com ela concluída. Acabo de pensar sobre essa ambientação, que poderia ter sido ofertada de outra maneira. Por exemplo, essa construção dentro do processo de drama, se apresentaria como uma tarefa a cumprir na chegada na “Terra do Nunca”. Exemplo: Para permanecer na Terra do Nunca, vocês devem construir sua vila - assim como os pele-vermelha, Wendy, João e Miguel, as sereias - contribui com a ampliação deste lugar, com vocês não será diferente, que se inicie a vila dos meninos perdidos de Pan e ainda construir objetos cênicos com os quais eles pudessem manusear, tomar para si e não só contemplar.

Figura 52 - Ambientação Cênica finalizada – Turma B



Fonte: acervo da autora, 2016.

Apenas dois grupos conseguiram realizar suas ações nesta aula, os outros dois ficaram para a próxima aula. Demoramos mais, pois o primeiro grupo não estava concentrado, houve muita piada, recomeçaram o processo por diversas vezes, todo o entrosamento que tinham na elaboração da ambientação cênica, na aula de hoje pareceu não existir, surgiu diversos conflitos entre eles e não se permitiam entrar na proposta do colega.

Figura 53 - Grupo B1 – Episódio com fala



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 54 - Grupo B2 - Episódio com fala



Fonte: acervo da autora, 2016.

Neste momento o que me parece é que tanto eles quanto eu, acabamos neste momento particular encarando, o episódio como uma pequena encenação, não como continuidade do processo. Suspeito que o fato de cada grupo agir independente do outro, ora como meninos perdidos, ora como espectador, acaba que nos convida a uma encenação e não uma vivência neste mundo ficcional. Ou ainda, nossa imaturidade com esse processo não nos permite mergulhar profundamente nas águas da “Terra do Nunca”, ou se isso é apenas meu olhar exigente com o processo, comigo e com os alunos.

A segunda melhor coisa é falar sobre isso. O faz de conta era tão real para Peter que durante uma refeição de mentirinha ele até engordava. É claro que era difícil, mas todos eram obrigados a fazer o que ele mandava. Só que, se alguém conseguia provar para Peter que estava ficando magro demais para sua árvore, ele deixava a pessoa se empanturrar. (Barrie, Livro Peter Pan, p.111).

Minha sugestão para a turma foi que nos alimentássemos de tudo que vivemos nestes últimos episódios e que no nosso próximo encontro voltássemos as nossas aventuras abertas para o desconhecido. Para provar tudo que nos foi oferecido como “alimento”, nessa experiência e percebêssemos o que nos falta.

17/11/2015 *terça-feira (1h30min)* – Arrisquei-me como mensageira (professor no papel). Os grupos na sequência viviam e eu entrava como mensageira enviada pelas forças que sustentam a Terra do Nunca, os convidando a se lançarem por outros caminhos nesta busca por suas identidades. Minha participação no processo rendeu sorrisos, euforia e no fim da aula elogios. Neste dia, diferente da aula anterior, eles conseguiram mergulhar no processo.

– Eu sou pele-vermelha hoje! E você, Firula?
 Firula respondeu:
 - Pele-vermelha! E você, Bico?
 E Bico disse:
 - Pele-vermelha! E você, Gêmeos?
 E por aí foi. (Barrie, Peter Pan, p.114).

Assim ao que vivemos e sentimos, percebo que de fato cada um assumiu seu papel. Fomos marcados. A partir deste relato, podemos constatar nas palavras de Cabral (2006, p. 31), “A construção do conhecimento em grupo, mediante a concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas e mediadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo”. Solução encontrada pelo **Grupo B3** para o objeto entregue pelo mensageiro, mostrando essas ações através do episódio vivido em aula: *“Vimos uma árvore que tinha um buraco onde colocamos a pedra e apareceu uma escada, que nos levava para vários outros lugares, comemos o pó da árvore e fomos voar”* **Grupo B4:** *“Quando estávamos brincando na praia apareceu o mensageiro e nos entregou um objeto estranho, muito esquisito, e chamamos de amuleto, quem toca nele sofre uma maldição, que é morte ou virar louco, seguimos andando.”*

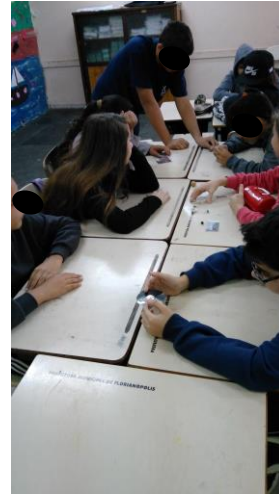
23/11/2015 *segunda-feira (45min)* – Quando os alunos entraram na sala estava lá o baú esperando por eles. Cada grupo pegou seu baú e partiram para a descoberta e análise dos objetos. Todos os grupos receberam um baú de cor diferente e com objetos diferentes. E o processo toma um novo caminho. Relato do **Grupo B1** - Caixa de estímulo (baú) *A nossa ideia foi que a concha é uma chave do portal do mar e ela também serve para abrir o mar e dentro deste portal tinha outra terra, só que dentro desta terra tinha fadas gigantes.* Acontecimento do dia: **Augusto** acha uma bola de madeira, **Sofia** encontra uma moeda, todo mundo forma um portal com os objetos. (nome fictício dado aos alunos em negrito no texto acima)

Figura 55 - Turma B - Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 56 - Turma B - Análise do baú



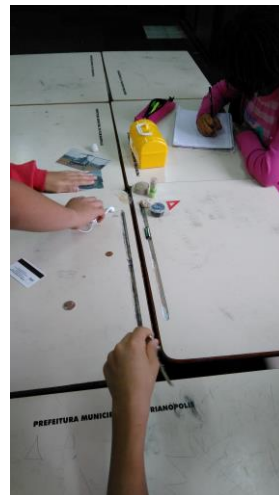
Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 57 - Turma B - Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 58 - Turma B - Análise do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

24/11/2015 terça-feira (1h30min) - O encontro com o baú, recordações, escolhas. Mantive as imagens com fala e ações, alguns ainda não se sentiam confortável, mas não deixaram de participar. A concentração neste dia ficava bem difícil para eles, pois tínhamos conversa dos grupos que observavam e dos episódios que aconteciam. Por várias vezes tive que pedir silêncio. Os grupos começaram a se negar a continuar, pois havia muita conversa. Com muita insistência mantive os episódios com ações e falas. Mas já se sabia que daqui pra frente voltaríamos às imagens congeladas. O que aconteceu no episódio do **Grupo B2** a partir da caixa de estímulos (baú): Todos brigando e discutindo; um menino se machuca; as meninas vão embora; os objetos que encontramos eram dos nossos pais. **Grupo B4** - descrição das imagens congeladas apresentadas depois de

encontrarem o baú: lc1- uma menina come alguma coisa e morre; lc2- ela é encontrada morta no meio do mato; lc3- todos ficam ao redor dela; lc4- fomos enterrar a menina; lc5- Colocamos os objetos deixados pela mensageira em volta dela e ela voltou a viver.

Figura 59 - Grupo B4 - Ritual com os objetos do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 60 - Grupo B4 - Ritual com os objetos do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 61 - Grupo B4 – Ritual com os objetos do baú



Fonte: acervo da autora, 2016.

30/11/2015 segunda-feira (45min) – Como neste dia só teríamos uma aula sugeri a História em quadrinhos, para na próxima aula finalizarmos o processo, todos concordaram. Trouxe algumas referências de balões de fala e onomatopeias, para que essa proposta saísse do convencional.

Figura 62 - Turma B – História em Quadrinhos (HQ)



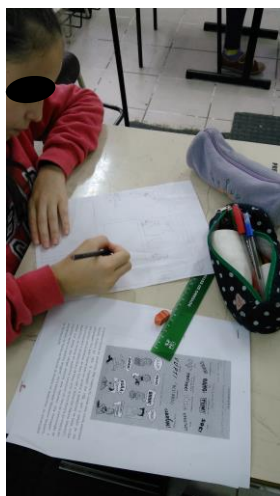
Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 63 - Turma B – História em Quadrinhos (HQ)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 64 - Turma B - História em Quadrinhos (HQ)



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 65 - Turma B - História em Quadrinhos (HQ)



Fonte: acervo da autora, 2016.

01/12/2015 terça-feira (1h30min) – A partir dos objetos encontrados e suas devidas significações, os grupos foram se encaminhando para viver sua última aventura na Terra do Nunca e voltar para casa ou permanecer criança. **Grupo B3**, caixa de estímulos (baú): objetos: batom, vela, pedra, cabelo, moeda, semente, fone, cartão, *band aid*, triângulo, pilha, concha e 3 imagens. Episódio criado com a utilização dos estímulos oferecidos. Andamento do episódio descrito pelo grupo: “Recebemos notícias do pai de um dos meninos, que sobrevoava de helicóptero e que estava com uma pedra mágica; Antes de cair, ele ligou a escuta para avisar que estava caindo na praia, que encontramos na Terra do Nunca; A pedra nos levou de volta para casa, quando acordamos cada um de nós estava em sua cama, apenas um de nós não voltou. Depois de algum tempo na Terra do Nunca ele virou travesti e morreu de câncer. Nós já desconfiávamos que ele era gay”. Semana seguinte atividades externas²⁹

²⁹ 07 a 11/12/2015 semana de atividades externas.

Figura 66 - Grupo B3 - Características: fala e expressão corporal diferente



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 67 - Grupo B3 - Usa batom



Fonte: acervo da autora, 2016.

Figura 68 - Grupo B3 – Sobre o menino gay



Fonte: acervo da autora, 2016.

3.6 AS JANELAS SE FECHAM

JOSÉ

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...

Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

(Carlos Drummond de Andrade)

Essa foi a primeira pergunta que fiz, e agora Fernanda? Depois de lembrar todo esse processo concluo que ele foi interrompido, não finalizado. Essa janela se fechou, mas outras tantas se encontram abertas. Diferente de Peter que ao voltar para casa encontra sua janela fechada, olho para minha janela, e ela, não só está aberta como, visualizo um infinito horizonte de possibilidades, para viver a grande aventura que é a vida, que é a escola. E chego aqui com mais perguntas e com poucas respostas.

Vejo os participantes envolvidos em toda esta atmosfera, através de suas reflexões e respostas a cada episódio elaborado e experienciado. Os percebi diversas vezes como autores do texto teatral, ao definirem as atitudes que tomaram sobre o contexto e as situações apresentadas. No Drama fui convidada a ouvir o aluno em cada episódio, centrada na ação dramática, perdida na “Terra do Nunca”, mas, marcada por esses meninos e meninas.

Cada uma das turmas teve suas especificidades. No episódio final onde eles escolhiam quem fica na “Terra do Nunca” ou quem volta para casa. Inicia o tic-tac e os alunos como “meninos e meninas perdidos” um a um tomam a decisão. Apenas o **Grupo B2** todos voltam para casa, nos outros grupos tanto da **Turma A**, quanto da **Turma B** os grupos ficam divididos, despedem-se e fazem suas escolhas e assim essa janela é fechada indefinidamente ou até o próximo tic-tac.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amor nunca desiste.
 O amor se preocupa mais com os outros que
 consigo mesmo.
 O amor não quer o que não tem.
 O amor não é esnobe,
 Não tem a mente soberba,
 Não se impõe sobre os outros,
 Não age na base do “eu primeiro”,
 Não perde as estribeiras,
 Não contabiliza os pecados dos outros,
 Não festeja quando os outros rastejam,
 Tem prazer no desabrochar da verdade,
 Tolerar qualquer coisa,
 Confia sempre em Deus,
 Sempre procura o melhor,
 Nunca olha para trás,
 Mas prossegue até o fim.
 (1 Coríntios 13.7 – Versão “A Mensagem”)

Antes seguindo em amor crescamos em tudo: na peregrinação, no recomeço, na solitude, na falta, no excesso, na coletividade, no eu, no outro, no compromisso, na perseverança, ao sorrir, ao chorar, no longo ânimo, na mansidão e na fé. Prossigo até o fim em amor. O amor que marca. Marca essa, responsável por aproximações, flexibilidade, acontecimento, experiência que me move até aqui. Trabalha e opera o querer e o fazer no descompasso do tempo, do ritmo, das falas e ações.

Ao se falar de teatro valorizo uma experiência estética capaz de ampliar o conhecimento e reflexão sobre este fazer, que para Cabral (2010) “o fazer teatral, em si, representa uma ação cultural”. Teatro, cultura e pedagogia, podem ou devem incluir ‘a voz dos participantes/alunos’ não na busca de um consenso, mas as diferenças como possíveis norteadores da originalidade e subjetividade; um contexto e situações que estejam em ressonância com os interesses e questões dos alunos.

Ao trazer está questão para o campo específico desta pesquisa que é o Drama na Educação, alguns apontamentos são possíveis: a incorporação do texto, *Peter Pan de Barrie*, como pré-texto³⁰ as ações possíveis a partir desta convenção teatral, no que se diz respeito a atuação do professor como personagem ou mesmo dos alunos como protagonistas foi possível observar o desenvolvimento destas

³⁰ O'Neill “Um pré-texto ou um enquadramento preliminar eficaz para o processo do drama inclui claramente intenções acessíveis para os papéis que ele sugere.

abordagens que são singulares ao Drama e situadas por Cabral (2014) em seu artigo *A perspectiva do Teatro como Pedagogia e o campo do Drama*:

Ações culturais centradas no desenvolvimento de processos dramáticos a partir de um texto como pré-texto; Ações culturais centradas em convenções que constroem o contexto, que desenvolvem a narrativa, que estimulam poéticas que levam ao uso seletivo da linguagem e do gesto, e que levam a ações reflexivas; Ações culturais promovidas pela atuação do professor personagem e/ou do professor ator. (CABRAL, 2014, p. 34).

As experiências relatadas no capítulo anterior estão ancoradas nestas abordagens provenientes desta metodologia. Proporcionar a estes alunos uma alfabetização teatral que os modificasse através da experiência, que na contribuição de Larrosa³¹ é “o que aderimos à medida que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida”.

Posso afirmar que foi possível experienciar situações prazerosas como no caso da caverna construída em meio a “Terra do Nunca”, uma caverna que com seu olhar aparentemente opressor e amedrontador possuía uma linda flor na sua parte inferior, como um adorno amoroso além do bombom parte superior, possibilitando um momento de prazer.

Figura 69 - Caverna



Fonte: acervo da autora, 2016.

³¹ Frase anotada em meu caderno das palavras de Larrosa oriundas da sua palestra na UFSC, no ano de 2015.

Nas primeiras imagens congeladas propostas por cada grupo no seu primeiro dia como propositores na ação, ainda que engatinhando por esse terreno teatral o que os possibilitou chegar ao fim do processo caminhando com seus pés. O encontro com o mensageiro, a professora no papel dentro do ambiente ficcional elaborado pelos alunos, tensão geradora de acontecimentos. Chama os alunos a um novo caminho dentro deste ambiente ficcional, uma expectativa que impulsionou o processo. Além da caixa de estímulo como um novo proponente que aponta caminhos surpreendentes e impulsiona os participantes a se arriscarem ainda mais nesta ação ficcional.

Mas nem tudo são flores. Ao apresentar a proposta de imediato foi bem recebida, mas a medida que avançávamos alunos se negaram a participar, como o caso relatado na aluna que contou toda uma história traumática para não participar do processo, ainda uma mãe proibiu seu filho a continuar participando das aulas, pois segundo as palavras dele, sua mãe não gostava da estória do Peter Pan e achava inapropriada para ser trabalhada no contexto escolar e que Peter Pan pois, não era exemplo para nenhuma criança. Outra situação foi nossos painéis que foram arrancados com a autorização do Diretor da escola, além das reuniões pedagógicas³² que impediam nosso encontro ou propiciavam a falta de frequência dos alunos.

Este encontro do sujeito repleto de marcas possibilita identificações no processo da alteridade o que dá sentido e colabora na busca de significados dentro do contexto ficcional repleto de realidade. O Processo de Drama inserido no contexto educacional desperta nos participantes um novo olhar relacionado a esta linguagem teatral, abrindo um espaço para que relações sejam construídas. As experiências, contextos e circunstâncias ficcionais caracterizam-se como processos que levam à diversidade de significação. Alteridade e identificação têm seu espaço nos episódios propostos. Sendo um trabalho coletivo e colaborativo, na voz dos seus participantes ao caminhar pelo processo que ressignifica a pesquisa.

O Drama na Educação na perspectiva da linguagem teatral ou metodologia é potencialmente inclusivo no ensino de teatro na escola. Estruturalmente apresentada em episódios, o que corrobora com a incorporação de estratégias na experiência

³² as reuniões pedagógicas acontecem na segunda parte da manhã, logo como os alunos sabiam que só teriam as primeiras 3 aulas, já aproveitavam para pedir a seus pais para não irem a aula naquele dia, sendo que a aula começa as 8h e encerraria as 10h15min da manhã.

proposta, quando desta forma é possível uma leitura revelada a cada encontro a partir da experiência teatral que está sendo animada. As inúmeras possibilidades de pensar a linguagem teatral no Drama na educação florescem na “Terra do Nunca” que propõe caminhos e atalhos ao se desvelar para o sujeito, ou ainda, os mesmos são abertos pelos alunos e ressignificados. O que propõe uma reflexão que garante novas possibilidades a cada episódio e assim um novo florescer.

Perceber a criança como agente ativa e receptora na aprendizagem da linguagem teatral e dos encontros promovidos. O Drama na Educação estimula a autonomia e a fantasia, consequentemente às potencialidades de aprendizado a respeito de si e do outro no diálogo entre as experiências individuais, coletivas, relações e interações nesta imersão do aluno como personagem propulsor desta pesquisa. Como método de ensino pedagógico na escola estrutura-se de modo versátil e moldável de acordo com a situação construída em sala de aula nas interpretações e provocações suscitadas. A ludicidade instaurada nas proposições permite a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento das ações, a partir, de interesses pré-estabelecidos ou não.

Para Vidor (2010, p. 99) “o foco na questão da potencialização da teatralidade traz a presença do observador no processo como elemento fundamental”. Nesta experiência os alunos propositores também se colocam como espectadores e transitam na posição - observador e atuador - que de acordo com a proposta de Heathcote (apud Vidor 2010, p.100) “os espectadores são internos ao próprio grupo, não como alguém de fora do processo, mas os próprios alunos observando as improvisações realizadas pelos colegas”. Esta situação é apresentada detalhada no capítulo final sobre a prática na escola.

De acordo com Stuart Hall (2010) buscamos pertencer. E neste pertencimento o sujeito passa por experiências que possibilitam escolhas que o define. A mesma experiência diverge a cada sujeito, pois a vivência é única e intransferível. Como formulei no terceiro capítulo desta dissertação através das palavras de Stuart Hall e Bauman na cena cultural contemporânea fica cada vez mais nítido o desejo do outro em pertencer, em ser desejado, solicitado, em algum lugar ou momento. Assim como professora substituta levei a eles esta proposta solicitando a disponibilidade dos meus novos alunos e me colocando disponível, para que fosse possível juntos vivermos novos momentos e que assim fosse uma experiência única para eles e para mim e de fato isso foi. Pois por mais que eu tente explicar aqui nessas linhas e

através da pesquisa, está explicação sempre será uma reformulação do processo compartilhado entre ambas as partes.

Identificações são construídas por reconhecimento de pontos comuns, sendo que estes pontos ficavam visíveis à medida que analisava os grupos reorganizados. Se observarmos minuciosamente as fotos dos grupos no relato da prática, vamos perceber rostos novos em determinados grupos e a ausência de outros. Essa situação é mantida ao longo do processo ocasionado pelas intempéries como falta de comprometimento por alguns alunos ou ainda a empatia pelo comprometimento de cada integrante do grupo.

À medida que os episódios aconteciam, estas identificações ficavam mais evidentes. Eu visualizo estas identificações através do figurino, do espaço usado em cena, da comunicação em cena, dos textos que descrevem situações específicas referente a determinado episódio, do comprometimento com os acordos estabelecidos pelo grupo ao término do episódio do dia, atribuições como o que cada membro do grupo deveria trazer para a próxima aula, a frequência de uns tantos alunos que compareciam a aula independentemente da situação e por ora também a desestabilidade destes grupos que contribui com as mudanças de situações que outrora os sustentavam e agora abalam suas preferências, como no caso, de um dos integrantes ao fim do processo se declarar no ambiente ficcional como homossexual e pertencente a “Terra do Nunca, no diálogo das concepções, quando a concepção individual do sujeito, dá lugar para a concepção social do sujeito.

Relata personagens que vivem os mesmos conflitos do sujeito pós-moderno, principalmente no que se apresenta como o Sr. e Sr^a. Darlim e ainda o Peter Pan, Wendy os próprios meninos perdidos todos com algum conflito de identidade que os impulsionam a grande aventura que é viver. Quando Hall fala de abalo, ele vai exatamente de encontro com paisagens culturais como as questões de gênero, nacionalidade, classe, etnia, raça e sexualidade que conscientemente vai de encontro com o nosso pré-texto escolhido para a experiência na escola.

Fica claro aqui, que esta experiência com o Drama na Educação permeou muitas identidades em um passante, não tão profundo como toda reflexão de Bauman ou Hall, mas as identificações foram compartilhadas, declaradas, negociadas mesmo que nem sempre, intencionalmente. E como criação coletiva contribui para o ensino do teatro na escola exigindo um maior comprometimento do

professor. O que percebi a cada episódio é o quanto o Drama exige de disponibilidade do professor no espaço de tempo entre um encontro e outro, o que torna muitas vezes inviável sua instauração. Quando me comprometi em fazer o processo com as duas turmas do sexto ano acreditava que seria algo tranquilo sendo que seriam apenas duas turmas, mas à medida que os episódios aconteciam confesso que por diversas vezes pensei em encerrar um dos processos mais rapidamente e continuar só com um, felizmente não desisti e hoje posso compartilhar este triunfo mesmo com muitas ressalvas.

Encerro estas considerações finais com a fala de um de meus alunos no dia de hoje, 09/07/2016. Na escola que estou trabalhando, neste ano de 2016, foi programado neste sábado uma atividade festiva para os preparativos do Arraiá, que acontecerá na próxima sexta-feira, dia 15/07/2016, e a segunda atividade seriam Jogos escolares, competições entre as turmas em algumas modalidades.

Estava na sala da confecção das bandeiras, balões de São João, correntes, argolas entre outros. Dividimo-nos em grupos entre os professores e os alunos que nos acompanharam. Vi-me sentada cortando as bandeiras e não concordando muito com esta forma de reposição. Olho ao meu lado, um aluno empenhado mesmo que com alguma dificuldade, mas mantinha-se ali cortando as bandeiras, no seu tempo e do seu jeito e, à medida do seu esforço, formas iam surgindo. Baixei a cabeça e continuei a cortar as bandeiras, quando nem mais me dava conta de que aquele aluno ainda estava ali ouço uma voz falando alto: *Professora, eu achei a bandeira. Eu achei. Estava no avião. Eu achei a bandeira no avião.* Quando olho para o lado, meio que sem entender muito o que ele estava falando, me atento a ele e pego a bandeira que estava mostrando não só para mim, mas também para os outros professores. Como alguém que vai parabenizá-lo, percebo que a folha de revista que ele havia pego tinha um avião. Neste momento tudo começou a fazer sentido e se agora me perguntarem o que encontrei na Terra do Nunca, digo que encontrei os meninos perdidos que estavam à espera de uma mãe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Hazar, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan./Abr., 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes**. Brasília: MEC, 1997.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Teatro em Trânsito**: A pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: HUCITEC, 2012.

_____. Drama: mapeando percursos. (Ensaio Geral). In: **A(L)BERTO - Revista da SP Escola de Teatro**. São Paulo, Out/2014, p. 104-113.

CABRAL, Beatriz (Org). **Ensino do Teatro**: Experiências Interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

_____. O professor-dramaturg e o drama na pós-modernidade. In: **ouvirOUver**, Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 47-56.

_____. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. In: **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**. n. 10. Florianópolis: PPGT–CEART/UDESC, 2008, p. 39-48.

_____. O lugar da memória na pedagogia do teatro. In: **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**. n. 06. Florianópolis: PPGT-CEART/UDESC, 2004(a), p. 44-55.

_____. **Ação Cultural**: Arte, Educação e Política. SILVA, Igor de Almeida; CONSTÂNCIO, Rudimar (Orgs). Recife: SESC Pernambuco, 2014, p. 31-38.

CONCÍLIO, Vicente. Professor de teatro: existe?. In: **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**. n. 10. Florianópolis: PPGT-CEART/UDESC, 2008, p. 73-8.

_____. **Reflexões sobre o Pibid na Udesc**. MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; ROSSATO, Luciana (Orgs). Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2015, p. 115-122.

_____. **Teatro e Prisão: Dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária**. São Paulo: USP, 2006. 163p. (Mestrado) – Área de Concentração Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 2006.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: Sete Teses. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Pedagogia dos monstros, os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismos**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Drama**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/drama>>. Acesso em: 14 Abr 2016.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo?. In: **URDIMENTO**. nº10. Dez/2008. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.

FERNANDES, Matheus Vinnicius de Souza. **Rupturas: reflexões e desafios estéticos e Pedagógicos de um Processo pós-dramático em contexto do ensino médio (técnico)**. Florianópolis: UDESC, 2016. 155 p. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional:** Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Editora DP&A, 2005

_____. Quem precisa de Identidade? Artigo in **Identidade e diferença**, org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORNBROOK, DAVID. **Education in Drama.** London, The Falmer Press, 1991.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologias do ensino do teatro.** Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (org) **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis. 2008. 245p.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do Fracasso.

REDMAN, Geoff & LAMONT, Gordon. **Drama.** London: BBC Education, 1994.

SANTOS, Fernando Freitas do. **Em Busca do Peixe Dourado:** Aproximações entre Peter Brook e uma prática teatral na escola. Florianópolis: UDESC, 2016. 215 p. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, 2009.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Editora Vozes. 2011.

_____. (org.) **Pedagogia dos Monstros: Os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Editora autentica. Ano 2000.

_____. (org) **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes. 2005. 243p.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da; FERREIRA, Taís; LEITE, Vanessa Caldeira (Orgs) **Conversas sobre Teatro e Educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

SIMÕES, Itamar Wagner Schiavo. **Experiência e memória em processos de drama**. Florianópolis: UDESC, 2013. 178 p. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIDOR, H. B. **Drama e Teatralidade**: O ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

UCZAI, Pedro (Org). **Outra Educação é Possível e Necessária**. Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Portaria Nº 130/13. **Normatiza a Jornada de Trabalho dos Membros do Quadro do Magistério Referente a hora/atividade Durante o Ano Letivo de 2014 e Estabelece Outras Providencias**, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_09_2013_11.53.22.10c657778d3291f199e958908731945c.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B9ophOXhQ0v8N2RkMDRIZGEtNmQzYi00ZjQzLWI3MmQtOTUyYWRIMmVzMzJl/view>>. Acesso em: 18 mai. 2016.