



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E
MEMÓRIA NUM PROCESSO
DE *DRAMA* NA ESCOLA
BÁSICA**

FRANCINE MATOS COSTA

FLORIANÓPOLIS, 2016

FRANCINE MATOS COSTA

**EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E MEMÓRIA
NUM PROCESSO DE *DRAMA* NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Teatro, área de concentração Linguagens Cênicas, Corpo e Subjetividade, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Teatro.

Orientadora: Prof. Dra. Fátima Costa de Lima

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

C837e Costa, Francine Matos
Experiência, narração e memória: num processo de drama na escola básica
/ Francine Matos Costa. - 2016.
171 p. il. color. ; 21 cm

Orientadora: Fátima Costa de Lima

Bibliografia: p. 150-156

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

1. Experiência. 2. Narrativa. 3. Teatro. I. Lima, Fátima Costa de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

CDD: 372.66 – 20.ed.

FRANCINE MATOS COSTA

**EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E MEMÓRIA NUM
PROCESSO DE *DRAMA* NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Teatro, área de concentração Linguagens Cênicas, Corpo e Subjetividade, do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Teatro.

Banca Examinadora

Orientadora:

Profa. Dra. Fátima Costa de Lima
UDESC

Membro:

Prof. Dr. José Fernando Peixoto de Azevedo
USP

Membro:

Prof. Dr. Vicente Concílio
UDESC

Florianópolis, 19/04/2016

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de trilhar este caminho.

À Universidade do Estado de Santa Catarina, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Teatro e seus funcionários, que possibilitaram o cumprimento desta etapa de amadurecimento em meus estudos.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para a pesquisa.

À minha orientadora Prof. Dra. Fátima Costa de Lima pela orientação, generosidade e disponibilidade, obrigada pelos compartilhamentos e ensinamentos.

À Prof. Dra. Biange Cabral, que me acompanhou e orientou no início desta caminhada, obrigada, especialmente por me apresentar a metodologia do Processo de Drama.

Ao Prof. Dr. Vicente Concílio pela oportunidade de participar do PIBID.

Aos participantes e colaboradores do processo “Os Ciganos”, aos alunos do sexto ano, a professora regente da turma e a todos os pertencentes a Escola Vítor Miguel de Souza, que de alguma forma colaboraram para a realização da parte prática deste estudo.

À querida amiga e companheira Gisele Knutez, por dividir a mediação deste processo prático comigo, gratidão por estar sempre ao meu lado, me apoiando com todo o seu amor, conhecimento, generosidade e paciência.

À minha amada família, sem a qual nada seria possível, obrigada pelo apoio, amor e dedicação de sempre. Obrigada por sempre me conduzirem para o melhor caminho.

Ao meu esposo, Guilherme, companheiro constante, que sempre esteve ao meu lado nesta caminhada, me incentivando, acolhendo e acalmando nos momentos difíceis. Obrigada por fazer parte de minha vida, por estar sempre comigo dividindo as dores e alegrias de cada dia, te amo.

À todos que não foram citados, mas que contribuíram para que eu chegasse até aqui, aos meus amigos queridos, aos colegas de graduação e mestrado, aos professores e alunos que tanto me ensinaram e me ensinam sempre, muito obrigada.

“Para o pesquisador [...] o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade”.

Walter Benjamin¹

¹ BENJAMIN, 2002, p. 23.

RESUMO

COSTA, Francine Matos. **Experiência, Narração e Memória num Processo de *Drama* na Escola Básica**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

O presente estudo tem por objetivo desenvolver os conceitos de experiência e narração, tendo como base teórica o pensamento do filósofo Walter Benjamin, buscando relacioná-los à prática do *Drama* no contexto da Escola Básica. Os escritos de Benjamin contribuem para refletir sobre o desenvolvimento de valores e habilidades nos jovens que participaram das práticas do *Drama*, no sentido de problematizar experiências em vias de se perder ou serem esquecidas. A intenção é encontrar caminhos para experimentar a prática do *Drama* de forma crítica. A pergunta sobre a qual se refletirá neste estudo é a seguinte: *A prática do Drama no contexto da escola básica é capaz de suscitar experiências que permitam aos envolvidos tomar consciência e ter uma visão crítica do vivido?* Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: análise de algumas obras de Walter Benjamin, dando enfoque principal aos conceitos de Experiência e Narração; estudo de caso, com a prática do processo de *Drama* junto aos jovens da escola básica; e análise dos resultados da prática. Após a realização da pesquisa concluiu-se que foi possível suscitar, em alguma medida, experiência com os envolvidos no processo de *Drama*.

Palavras-chave: Experiência. Narração. *Drama*.

ABSTRACT

COSTA, Francine Matos. **Experience and Narration in a *Drama* Process in Primary School**. 2016. 171 f. Dissertation (Master in Theatre - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

This study aims to develop the concepts of experience and narration, whose theoretical basis the thought of the philosopher Walter Benjamin, trying to relate them to the practice of *Drama* in the context of the Basic School. Benjamin's concepts helped to realize the *Drama* process a possibility to surrender values and skills that have been lost over time with young people. The investigative and reflexive process of this work have as prospect to enjoy Benjamin concepts in order to seek possible ways to facilitate young people to be free from their passivity. The question of which will be reflected in this study is as follows: The *Drama* practice in basic school context is able to elicit experiences that allow those involved to be aware and have a critical view of the living experiences? To this end, the following methodological procedures were adopted: analysis of some works of Walter Benjamin, giving primary focus to the concepts of experience and narration; case study with the practice of *Drama* process with children of primary school; and analysis of the practical results, relating the studied theories. Before the realization of this research, conclude that it's possible to elicit, somehow, experience with the envolved in the *Drama* process.

Key-words: Experience. Narration. *Drama*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Episódio 1 – O mundo dos Ciganos	65
IMAGEM 2 – Episódio 1 – O mundo dos Ciganos	65
IMAGEM 3 – Episódio 2 – A proposta do prefeito	71
IMAGEM 4 – Episódio 2 – A proposta do prefeito	71
IMAGEM 5 – Episódio 2 – A proposta do prefeito	72
IMAGEM 6 – Episódio 2 – A proposta do prefeito	72
IMAGEM 7 – Episódio 3 – A escolha da peça	73
IMAGEM 8 – Episódio 4 – Distribuição de papéis	78
IMAGEM 9 e 10 – Episódio 4 – Distribuição de papéis	80
IMAGEM 11 – Episódio 4 – Distribuição de papéis	81
IMAGEM 12 – Episódio 5 – Vestindo os personagens ..	83
IMAGEM 13 – Episódio 5 – Vestindo os personagens ..	84
IMAGEM 14 – Episódio 6 – Preparando o palco	88
IMAGEM 15 – Episódio 6 – Preparando o palco	88
IMAGEM 16 – Episódio 7 – Ensaio Geral	91
IMAGEM 17 – Episódio 7 – Ensaio Geral	91
IMAGEM 18 – Episódio 7 – Ensaio Geral	92
IMAGEM 19 – Episódio 8 – Pré-estréia	94
IMAGEM 20 – Episódio 8 – Pré-estréia	95
IMAGEM 21 – Episódio 8 – Pré-estréia	96
QUADRO 1 – Questionário 1 – O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando pensa em teatro?	115
QUADRO 2 – Questão 1 – Questionário 2 – Como foi o processo dos ciganos?	118
QUADRO 2 continuação – Questão 1 – Questionário 2 – Como foi o processo dos ciganos?	119
QUADRO 3 – Questão 2 – Questionário 2 – O que mais gostou durante o processo?	121
QUADRO 3 continuação – Questão 2 – Questionário 2 – O que mais gostou durante o processo?	122

QUADRO 4 – Questão 3 – Questionário 2 – O que poderia ter sido diferente?	123
QUADRO 4 continuação – Questão 3 – Questionário 2 – O que poderia ter sido diferente?	124
QUADRO 5 – Questão 4 – Questionário 2 – Após vivenciar a história da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?	125
QUADRO 5 continuação – Questão 4 – Questionário 2 – Após vivenciar a história da peça a sua..... visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?	126
QUADRO 6 – Questionário 1 x Questão 4 – Questionário 2	128
QUADRO 6 – Questionário 1 x Questão 4 – Questionário 2	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO: um encontro teórico .	25
1.1 EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA.....	25
1.2 NARRAÇÃO E INFORMAÇÃO	34
1.3 O MÉTODO DO <i>DRAMA</i>	43
2 UMA EXPERIÊNCIA COM <i>DRAMA</i>: a prática na escola em dez episódios.....	55
2.1 EPISÓDIO 1: O mundo dos Ciganos	62
2.2 EPISÓDIO 2: A proposta do prefeito	67
2.3 EPISÓDIO 3: A escolha da peça	73
2.4 EPISÓDIO 4: Distribuição de papéis	76
2.5 EPISÓDIO 5: Vestindo os personagens	81
2.6 EPISÓDIO 6: Preparando o palco	87
2.7 EPISÓDIO 7: Ensaio Geral	90
2.8 EPISÓDIO 8: Pré-estréia	93
2.9 EPISÓDIO 9: A carta de Manolo	98
2.10 AVALIAÇÃO DO PROCESSO	101
3 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: rememorando a experiência?	105
3.1 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: desvendando a relação	105
3.2 REMEMORANDO A EXPERIÊNCIA	112
3.3 PARA ALÉM DO ESQUECIMENTO.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Experiência, Narração e Memória	145

REFERÊNCIAS.....	150
-------------------------	------------

ANEXOS	157
---------------------	------------

ANEXO 1 – Lista dos personagens Ciganos	157
---	-----

ANEXO 2 – Carta do prefeito	158
-----------------------------------	-----

ANEXO 3 – Comunicado do prefeito	159
--	-----

ANEXO 4 – Texto adaptado – Sonho de uma noite de verão	160
--	-----

ANEXO 5 – Carta do Cigano Manolo	169
--	-----

ANEXO 6 – Questionário 2 – Aluno 10	171
---	-----

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo desenvolver os conceitos de experiência e narração, tendo como base teórica o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, buscando relacioná-los à prática do *Drama* no contexto da Escola Básica.

O filósofo alemão Walter Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, em Berlim. Filho de uma família abastada, que o ajudou e financiou seus estudos em muitos momentos. Porém, já adulto, não foram poucas as divergências com seu pai, além de apresentar alguns problemas de saúde: muitos ataques de malária, sofria do coração e caminhava com dificuldades.

Ao longo de sua vida estabeleceu uma dupla relação com o judaísmo e com o marxismo. Segundo Jeanne-Marie Gagnebin, filósofa estudiosa de Walter Benjamin, passa “do registro teológico ao materialista e vice-versa, com uma facilidade que desconcerta seus leitores” (GAGNEBIN, 1993, p. 20). Apresenta um conflito significativo, que opõe o interesse de Benjamin pela teologia judaica à sua teoria materialista de produção cultural.

Benjamin era eclético em suas amizades, que iam de Gershom Scholem² (1897-1982) a Theodor W. Adorno³ (1903-1969) e Bertold Brecht⁴ (1898-1956). Considerado por uns como um materialista convicto e criticado e por outros como um místico que despreza a si próprio e ao mundo.

²Especialista em mística judaica e fundador do moderno estudo sobre a Cabala.

³Filósofo e sociólogo alemão, foi um dos expoentes da Escola de Frankfurt.

⁴Destacado Dramaturgo, poeta e encenador alemão.

Walter Benjamin sempre buscou a carreira acadêmica. Almejando tornar-se professor universitário, defendeu sua tese de doutorado - O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão – em 1919, e em 1923 começou a escrever sua tese de livre-docência, na faculdade Frankfurt, *a Origem do Drama Trágico Alemão*, que foi rejeitada em 1925 pela universidade, fato que obrigou Benjamin a abandonar suas ambições acadêmicas. Passou a dedicar-se ao jornalismo, tornando-se ensaísta. A partir de então, enfrentou dificuldades financeiras crescentes.

Judeu de esquerda na Alemanha, em pleno nazismo, Benjamin enfrenta muitas dificuldades e seus últimos sete anos de vida foram de fuga da perseguição política e de luta pela sobrevivência material. Trabalhou no Instituto de Pesquisa Social, onde conheceu Adorno. Se suicidou na noite de 26 para 27 de setembro de 1940, ao perceber que não conseguiria fugir dos nazistas. Os pensamentos deste filósofo influenciam diretamente este trabalho.

A parte prática da pesquisa foi realizada na Escola Municipal Vitor Miguel de Souza da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, mais especificamente numa turma de sexto ano. A turma era composta por 28 alunos, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idades entre 10 e 13 anos. O contato que tive⁵ com as crianças me fez refletir sobre a necessidade

⁵ É importante ressaltar que esta pesquisa é fruto da investigação de um processo prático com o teatro e aconteceu concomitantemente a minha formação enquanto professora de teatro. Sou aluna do Mestrado no PPGT-UDESC e também graduanda da Licenciatura em Teatro desta mesma universidade. Embora minha área de formação seja a Educação, sou Pedagoga e já atuei em escolas básicas como tal, esta pesquisa me possibilitou perceber o processo educativo a partir de outro lugar, ampliando meu horizonte

que as mesmas apresentavam de um trabalho mais complexo, que as envolvesse plenamente. A realidade encontrada inicialmente junto as crianças foi de desinteresse, individualismo, dispersão, dificuldade de expressão oral. O embaraço, apresentado pelas crianças ao serem solicitadas a contar histórias nas aulas, foi um aspecto importante para motivar a presente pesquisa.

As leituras de Benjamin se caracterizaram como um recurso teórico propício para a compreensão e esclarecimento das questões e dificuldades que vinham sendo enfrentadas no cotidiano com as crianças. Os conceitos de Benjamin, de experiência e narração, ajudaram a perceber no processo de *Drama* uma possibilidade de resgate de valores e habilidades que vêm se perdendo ao longo do tempo.

O início de meu trabalho junto aos jovens antecedeu a prática da pesquisa. Entrei em contato com as crianças da Escola Vitor Miguel de Souza⁶ por meio de um trabalho voluntário junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁷, da

e fortalecendo minha formação, agora também enquanto professora de teatro.

⁶ A escola pertence a rede municipal de Florianópolis e atende a educação básica, é parceira da Udesc no projeto PIBID, localiza-se próximo a universidade, no bairro Itacorubi.

⁷ Este é um programa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, é um projeto que se desenvolve através da parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os estudantes/bolsistas do projeto devem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escolar, o objetivo do programa é inserir os estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica. O coordenador do projeto PIBID na Udesc é o professor doutor Vicente Concilio e a supervisão dos estagiários na Escola Vitor Miguel de Souza é feita pela professora Cristiane Goulart (CAPES, 2015).

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), orientado pelo Professor Doutor Vicente Concílio.

O trabalho de teatro desenvolvido com estes jovens, feito concomitantemente aos meus estudos sobre os conceitos de experiência e narração de Benjamin, me fizeram sentir na prática a necessidade de um trabalho de valorização crítica da experiência com os jovens da atualidade.

O processo investigativo e reflexivo deste trabalho tem por perspectiva aproveitar os conceitos de Benjamin no sentido de buscar viabilizar possíveis caminhos para tornar os jovens mais ativos nas aulas de teatro. A valorização da coletividade, do diálogo, das experiências e suas transmissões podem representar um caminho possível para a valorização da experiência.

Optei por um procedimento metodológico que partiu de um referencial teórico buscando uma prática educativa e reflexiva. A teoria benjaminiana foi um importante aporte para a estruturação dos capítulos deste estudo, bem como para a prática aplicada na escola junto aos jovens.

A presente pesquisa apresenta características e objetivos de natureza qualitativa, sendo do tipo exploratório e descritivo. Para Minayo⁸ (2010, p. 57) a pesquisa qualitativa é aquela “que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações [...] produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem [...] se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados”.

A pesquisa exploratória é aquela que tem por objetivo alcançar uma maior familiaridade com o problema e envolve levantamentos bibliográficos, possíveis entrevistas e análise de exemplos que auxiliem

⁸Maria Cecília de Souza Minayo é professora, pesquisadora e orientadora na área de metodologia de pesquisa social.

na compreensão. “Assumem, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso” (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, p. 28, 2010). Por outro lado a pesquisa descritiva é aquela que descreve características de determinado fenômeno ou população, podendo estabelecer relações entre as variáveis.

A pergunta sobre a qual refletirei neste estudo, que assinala caminhos e possibilidades para a prática educativa é a seguinte: *A prática do Drama no contexto da escola básica é capaz de suscitar experiências que permitam aos envolvidos tomar consciência e ter uma visão crítica do vivido?* Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) análise de algumas obras de Walter Benjamin, dando enfoque principal aos conceitos de Experiência e Narração; 2) estudo de caso, com a prática do processo de *Drama* junto aos jovens da escola básica; e 3) análise dos resultados da prática, relacionando-os às teorias estudadas.

Desta forma, a parte prática desta pesquisa define-se como sendo um estudo de caso. O estudo de caso caracteriza-se como sendo uma pesquisa com caráter particularístico, “se debruça deliberadamente sobre uma situação específica [...], procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse” (PONTE, 2006, p. 02).

O estudo de caso pode ser definido então como uma análise intensiva de uma situação particular, sendo mais adequado para pesquisas exploratórias, contribuindo para a geração de hipóteses (BRESSAN, 2016).

Na estruturação dos capítulos deste estudo me apoiarei na afirmação do filósofo brasileiro, Paulo R.

Schneider⁹ (2010) de que o conceito de experiência está relacionado diretamente ao conceito de alienação, podendo ser continuamente definido pela contraposição entre experiência e vivência, narrativa e informação, passividade e atividade, e memória e esquecimento. Então, essas antinomias serviram de base para a estruturação dos capítulos, bem como para as reflexões da pesquisa. Os capítulos foram pensados de forma a demonstrar a incompatibilidade presente nesses conceitos. Para Fredric Jameson¹⁰ “a antinomia é uma forma de comunicação mais limpa do que a contradição [...] ela define duas proposições que são [...] incompatíveis, ou se tem uma ou a outra” (JAMESON, 2006, p. 92).

O primeiro capítulo deste estudo tem por objetivo analisar as questões teóricas da pesquisa e refletir sobre elas. As duas primeiras partes centram-se no estudo de alguns ensaios de Walter Benjamin, dos quais podemos destacar, “Experiência”, “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, objetivando encontrar os conceitos de experiência e de narração. A última parte deste capítulo apresenta, teoricamente, o processo de *Drama*, base central da prática desta pesquisa.

O segundo capítulo descreve o planejamento, bem como a prática propriamente dita do processo de *Drama* realizado na escola básica junto aos jovens, dando foco a antinomia atividade e passividade.

O terceiro capítulo tem como foco desenvolver reflexões e análises a partir das experiências na Escola Municipal Vitor Miguel de Souza, sempre à luz dos conceitos de Benjamin e com fundamento teórico-metodológico nos referidos conceitos, os quais nesse momento, ajudam a problematizar a experiência, a

⁹Doutor em filosofia e professor da Universidade Regional Unijuí.

¹⁰ Crítico literário e político Marxista.

narração e a memória no contexto concreto do cotidiano escolar.

Por último, formularei as considerações finais apresentando uma análise geral do estudo e apontando a relevância do trabalho de *Drama* nas escolas, junto aos jovens.

1 EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO: um encontro teórico

Neste primeiro capítulo procurarei apresentar e discutir os conceitos teóricos que nortearam o estudo. Nas duas primeiras partes me apoiarei em textos de Walter Benjamin para extrair os conceitos de experiência e narração, bem como de suas antinomias benjaminianas: a vivência e a informação. O capítulo se encerra com uma apresentação teórica do processo de *Drama*, metodologia proposta como possibilidade de uma valorização crítica de experiências junto aos jovens na escola básica.

1.1 EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA

Nesta parte do estudo buscarei apresentar o conceito de experiência que norteará este estudo, contrapondo-o ao conceito de vivência.

A experiência pode ser pensada de forma superficial e naturalizada, como algo inerente à vida humana, que ocorre continuamente. Muitas vezes é confundida com o simples ato de estar vivo, à vivência, como se o ato de viver gerasse, automaticamente, experiências.

A palavra “experiência” tem origem latina, e deriva da palavra *experientia*. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 862) de língua portuguesa, define a palavra como o “ato ou efeito de experimentar; experimento, experimentação [...] Prática da vida [...] Habilidade, perícia, prática”. Experiência pode ainda ser designado como o conhecimento alcançado através do convívio reiterado entre coisas e homens (BRUGGER, 1962, p. 228). O fato é que a palavra nos remete sempre a um grau de autoridade e carrega uma profundidade inerente.

Sempre que ouvimos a palavra experiência vinculamos um valor aquilo que está sendo dito, tudo que possui experiência parece carregar em si um grau de conhecimento. Por essa razão é necessário buscar um conceito mais apurado para este conceito, o de experiência. Para alcançarmos esse objetivo, nos aprofundaremos no conceito de experiência trazido pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), o qual desenvolveu alguns escritos voltados ao tema, dos quais destaque: *Experiência* (original de 1913); *Experiência e Pobreza* (original de 1933); e *O Narrador* (original de 1936).

Segundo o texto “*Experiência e Pobreza*” (1987), antigamente sabia-se exatamente o sentido da experiência, pois ela era sempre comunicada aos jovens, repassada de boca a ouvido, de forma concisa, com a autoridade da velhice, as experiências eram contadas a pais e netos. A experiência se reflete no conhecimento que se acumula, se prolonga e se desdobra. A experiência relaciona-se diretamente a conhecimentos tradicionais, acumulados e transmitidos de geração em geração. Podemos entender conhecimentos tradicionais como sendo “um produto histórico que se reconstrói e que se modifica [...] que se transmite de geração a geração” (CUNHA, 2009, p. 156).

Em nossa atualidade, porém, o cotidiano disperso e distraído, com o qual nos deparamos, já não oferece mais espaço para palavras duráveis, atemporais, que possam ser transmitidas de geração a geração. Ainda no texto *Experiência e pobreza*, Benjamin afirma que a faculdade de trocar experiências, o que nos parecia imperdível, vem se extinguindo a cada dia, “as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1987, p. 114).

O tipo de vida propiciado pela modernidade¹¹ tem levado as experiências humanas a se tornarem progressivamente mais superficiais. Cada vez menos, as pessoas conseguem experienciar, nós temos sido levados a apenas vivenciar as situações e não a experienciá-las, no verdadeiro sentido do termo. Os homens estão perdendo a capacidade, que lhes parecia inata, de perpetuar ensinamentos, de transmitir as experiências.

De acordo com Walter Benjamin (1987), ao vivermos verdadeiramente uma experiência, ela adquire um caráter de singularidade, sendo incorporada ao nosso conhecimento. Um exemplo prático, que pode nos ajudar a compreender o conceito de experiência, é imaginarmos dois tipos diferentes de viajantes, um que pretende conhecer uma cidade através de mapas, colocando sempre a realidade em oposição a si mesmo, e outro que se atreve a perder-se numa cidade. Somente o segundo viajante irá conhecer a cidade através da experiência (VIGNALE, 2009). Perder-se aqui é aprender a partir da própria experiência. Quando temos a experiência de algo somos outro, não podemos dizer que somos os mesmos. No texto, “O narrador”, Benjamin (1987) destaca o papel fundamental que os viajantes, chamados de marinheiros comerciantes, sempre desempenharam como contadores de histórias, de “experiências”, como será apresentado mais adiante.

¹¹ A modernidade compreende o período que se estende de meados do século XV e o momento atual, este termo configura e denota uma modificação no modo de compreender o mundo (HANSEN, 2000). Walter Benjamin, ao tratar da modernidade se refere mais especificamente aos séculos XIX e XX, período no qual ocorreram mudanças na estrutura da sociedade ocidental, que evidenciava a vida urbana e instaurava uma nova ordem burguesa e capitalista (SILVA, 2015).

A experiência é sempre transgressora, nos transforma. Quem experimenta verdadeiramente, não é contaminado por uma resignação apática. A experiência é um acontecimento que modifica o estado das coisas e também modifica a quem experimenta: “A experiência é carente de sentido e espírito para aquele já desprovido de espírito” (BENJAMIN, 2002, p. 23).

Para Silvana P. Vignale¹² (2009) a experiência é também um padecimento, na medida em que algo outro modifica a subjetividade, implica em afetação e transformação. É experiência quando a criança se afeta com ela. O diferente afeta a criança de modo que a transforma, a enriquece. O caráter imprevisível e novo da experiência implica em outra relação com o saber e com a aprendizagem.

Em “Experiência e Pobreza”, Benjamin nos mostra que o esvaziamento de experiências aconteceu, justamente, num momento em que se viveu um dos mais terríveis acontecimentos da história, a guerra: “os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis [...] os livros de guerra [...] não continham experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1987, p. 114-115). Neste sentido, Flávia Friedl e Francisco Farias¹³ (2012) afirmam que as experiências vividas na guerra foram muito traumáticas, por esta razão os soldados eram incapazes de formular alguma palavra sobre o que viram e viveram, não conseguiram incorporar os acontecimentos vivenciados a sua experiência.

¹² Doutora em filosofia e professora de filosofia e antropologia sociocultural da Faculdade de Psicologia da Universidade de Aconcagua.

¹³ Flávia Friedl especialista em Clínica Psicanalista e Francisco R. de Farias Doutor em Psicologia pela FGV, pesquisador do CNPq e FAPERJ.

Para Benjamin (1987, p. 114) "nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes". A modernidade e a urbanização revelaram uma nova realidade de guerra, fome, inflação e corrupção, elementos estes que geram experiências "pobres", as quais Benjamin prefere denominar simplesmente de "vivências" desprovidas de conhecimentos acumulados. A modernidade trouxe consigo o declínio da experiência: a capacidade de assimilação genuína se perde, sendo que já não há mais sabedoria a compartilhar.

O contraponto da experiência é a vivência. A vivência é o material bruto, é objeto do trabalho da experiência. A vivência "repousa na atenção distraída – uma forma de conhecimento passivo, difuso, periférico" (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 151). A vivência não alcança a profundidade da experiência.

Para Benjamin (1987) a vivência é essa nova forma de experiência, pobre, que surgiu com a modernidade e está sempre relacionada a um vazio, intransmissível, que se materializa a cada dia com a perda da capacidade de elaboração e comunicação de conhecimentos acumulados. Se o desenvolvimento tecnológico introduziu uma nova forma de miséria, que se sobrepõe ao homem, a pobreza de experiência é de toda a humanidade e surge como uma "nova barbárie" (BENJAMIN, 1987, p. 115).

O mundo atual tem nos levado a evitarmos deixar rastros e marcas. Em consequência, as palavras não são mais duráveis e transmissíveis, são passageiras e individualizadas, se perdem no tempo. A modernidade parece trazer como característica a "impossibilidade de

transmitir um conhecimento que atravessa gerações” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 471).

Vivemos uma era de pobreza de experiências: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN 1987, p. 119). Neste sentido Luzia B. de O. Silva¹⁴ (2014, p. 06) afirma que “a pobreza da experiência, no presente, tem a ver com a impossibilidade histórica de experiências significativas, formativas”. O pobre de experiências não tem propriedade sobre si e não consegue se apropriar do mundo a sua volta, é vazio em suas próprias marcas e em seus vestígios. A pobreza de experiência revela a inexistência de segredos e mistérios (SIMÕES, 2013).

Para Schneider (2010, p. 4) “a experiência é, por um lado, elaboração e apropriação de vivências em meio ao social, e, por outro, ela é elaboração da transformação de si mesmo e, ao mesmo tempo, transformação do mundo”. Neste sentido, Schneider relaciona o conceito de experiência a três teses: a experiência é o resultado do trabalho; é uma questão da tradição; e está relacionada com a sua participação, transmissibilidade. Aqui se definem, claramente, três elementos indissociáveis ao conceito de experiência: a tradição, o trabalho e a transmissão.

A mudança na forma de trabalho, consequência do avanço tecnológico, é um fator determinante para a decadência da experiência, pois “a recordação que é responsável pela formação da experiência está direta e estruturalmente relacionada com trabalho auto-determinado” (SCHNEIDER, 2010, p. 4).

¹⁴Pós-doutorada em antropologia pela PUC/SP e em filosofia pela Université de Bourgogne Dijon/França. Professora na Universidade São Francisco.

O conceito de experiência está relacionado ao modo de produção da manufatura. A experiência neste caso é o exercício de repasse da tradição de habilidades especiais:

O produto que é resultado da manufatura é algo único feito de conhecimento experienciado provindo da tradição [...] a experiência é justamente a força produtiva principal e nela a tradição sempre se confirma por continuidade e por renovação (SCHNEIDER, 2010, p. 8).

Em contrapartida na produção industrial “não é o trabalhador que comanda utilizando a condição do trabalho, mas inversamente, é a condição do trabalho que comanda utilizando o trabalhador” (BENJAMIN apud SCHNEIDER, 2010, p. 8). O exercício de apropriação de conhecimentos e habilidades é então substituído pelo adestramento mecânico conduzido pela máquina. Vemos que o trabalho atual não propicia tais experiências ao trabalhador, pois o exercício da tradição se perdeu na era industrial.

A mudança estrutural do trabalho, a substituição da produção da manufatura pela produção industrial, levou a uma separação entre o público e o privado e a sociabilidade passou a se dar a partir da mediação da mercadoria. Fator este que leva ao fracasso a articulação da relação entre o indivíduo e o mundo, fracasso que passa a ser vivido e compensado na vivência (SCHNEIDER, 2010, p. 4). Nesse sentido, Lima e Magalhães (2010, p. 151) afirmam que

as novas formas de sociabilidade e de trabalho no espaço urbano moderno eram incompatíveis com a transmissão das experiências entre as gerações [...] favorecendo as vivências estritamente

individuais [...] o modo de conhecimento na cidade moderna não é mais a experiência, que se remetia à memória pessoal e coletiva, que engajava o sentimento e a reflexão. Ao contrário predomina agora a vivência, que repousa na atenção distraída – uma forma de conhecimento passivo, difuso, periférico.

Benjamin acredita que foi a mudança estrutural da forma de trabalho que deslocou a experiência humana para uma mera vivência. A manufatura permitia que as vivências se transformassem em experiências e pressupunha sempre um coletivo. Porém, o trabalho industrial isolado e mecanicista não oferece esta possibilidade. Logo, resta ao trabalhador apenas a vivência. Esta mudança reverbera na vida das pessoas: percebemos que a compreensão e apreensão da experiência se opõem à vida moderna rotineira, isolada e individualista, com a qual a humanidade vem se identificando cada dia mais. É importante refletirmos sobre isto, é preciso pensar em alternativas para que a experiência, neste sentido pleno, não desapareça.

Apoiando-me ainda em Benjamin, defendo que a valorização crítica da experiência deve ser proposta junto a jovens e crianças, as quais ainda não se encontram completamente contaminadas pela cultura e o modo de vida modernos. Benjamin (2002) em seu artigo “Experiência” original de 1913, escrito na juventude do filósofo, defende que os sonhos de juventude são a voz do espírito, que convoca a todos, mas que se perde completamente na vida adulta. Sendo assim avalorização da experiência deve ser suscitado entre os jovens, porque eles ainda possuem este chamado interno e são desprovidos da amargura e descrédito normalmente encontrados no adulto.

O adulto, para o jovem Benjamin, não possui “espírito”. É neste sentido que o filósofo, aponta para a necessidade de permanecermos “jovens”, pois desta forma jamais estaremos privados de espírito:

Conhecemos uma experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens [...] O jovem vivenciará o espírito e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte e em sua caminhada e em todos os homens. – O jovem será generoso quando homem adulto (BENJAMIN, 2002, p. 24-25).

Desta forma, proponho a valorização crítica da experiência a partir dos jovens. Se a capacidade de experienciar tem se extinguido ao longo dos tempos, principalmente a partir da revolução industrial e da mudança no modo de produção, podemos pensar em valorizá-la com os mais jovens, é preciso buscar a produção de uma nova experiência.

A experiência benjaminiana, se correlaciona diretamente com a capacidade de adquirir conhecimento já produzido através da tradição, agir sobre esse conhecimento na forma de trabalho sobre ele, e comunicar esta ação na transmissão da experiência.

Pode-se perceber, então, o valor desse conceito de Benjamin para a prática do *Drama* com os jovens na escola, que tem como pressupostos metodológicos: partir de uma narrativa já dada, atualizar e modificar esta narrativa durante o processo, e transmiti-la cenicamente, contando uma nova história a partir de nossa própria experiência.

1.2 NARRAÇÃO E INFORMAÇÃO

A partir deste momento, passo a refletir sobre a forma de comunicação da narração, em contraposição com a da informação, visto que, para Benjamin (1987) este conceito se relaciona diretamente ao conceito de experiência.

Pensar em narração nos remete a ideia de uma história que é contada por alguém que fala, o narrador, para outro alguém que ouve, o ouvinte. Para Roland Barthes¹⁵ “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa” (BARTHES, 2001, p. 103) .

Para Lídia S. R. de Macedo e Tania Mara Sperh¹⁶ (2007), contar histórias é muito mais que um modo de comunicar experiências aos demais. Mas, primeiramente, se constitui como um modo de compreender a vida e a nós mesmos. Já para o filósofo Schneider (2010, p. 13), “a narrativa origina-se na experiência que se transmite de boca a boca e é uma prática da linguagem que fomenta a recordação e promove a cadeia da tradição”. Os efeitos da narração são ativos, a narrativa é sempre compartilhada. A narração é a simples arte de seguir contando, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A narração propicia uma espécie de interação social, pois propaga a transmissão de lições práticas de vida, a formação moral e traduz-se na forma de

¹⁵ Escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês.

¹⁶ Lídia Macedo é pós-doutorada em psicologia do desenvolvimento humano e Tania M Sperb é Doutora em psicologia do desenvolvimento e professora colaboradora na UFRGS

conselhos aos ouvintes: “O saber existencial, coletivo, oriundo de vivências profundas [...] era transmitido oralmente pelos narradores” (LIMA; MAGALHÃES, 2010). Ainda neste sentido, Macedo e Sperb (2007, p. 239) afirmam que “a ação de contar uma experiência permite que a história de quem conta se entrelace à história de quem ouve”.

Ao falar sobre o tema, Benjamin (1987) afirma que a narrativa, assim como a experiência, vem perdendo espaço ao longo do tempo entre os homens. O desaparecimento das narrativas pode ser apontado como uma fator determinante para o empobrecimento da experiência, pois a existência da narrativa é necessária à troca de experiências. Se a figura do narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva, “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Todos os narradores recorrem à experiência que passa de boca a ouvido para contar suas histórias, o enfraquecimento progressivo das experiências gera, em consequência, o declínio da narração. A experiência coletiva de contar histórias e ouvi-las se torna mais rara a cada dia.

Benjamin (1987) classifica os narradores em dois tipos: um é o viajante, que tem muito a contar porque transita pelo mundo, é o narrador que veio de longe; e o outro é o artesão que ganha sua vida honestamente sem sair de seu país, e conhece suas histórias e tradições. Benjamin (1987) identifica estes dois tipos de narradores como: o camponês solitário e o marinheiro comerciante. Porém, o reino narrativo em sua real extensão só é compreendido quando percebemos a interpenetração desses dois tipos de narradores. Neste mesmo sentido, Lima e Baptista (2013, p. 466), que denominam estes

dois tipos de narradores como, respectivamente, o narrador sedentário e o narrador estrangeiro, afirmam que “o narrador tradicional [...] não é mais que as combinações resultantes da fusão ocorrida entre o saber do homem sedentário e o do homem estrangeiro, diferentes em tudo exceto na capacidade de transmitir a experiência”.

Benjamin ainda destaca mais uma figura no reino narrativo. Ele afirma que “se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram” (BENJAMIN, 1987, p. 199). Artífices são operários, artesãos especializados, artistas. Por isso, retomamos aqui a relação com os meios de produção e a importância da manufatura como propiciadores de experiências.

O senso prático é uma característica de muitos narradores natos. A natureza da genuína narrativa tem dimensão utilitária: pode ser um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Nesse sentido, Benjamin (1987, p. 220-221) afirma que:

O narrador é o homem que sabe dar conselhos [...] figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos, não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.

O verdadeiro narrador dá conselhos, ajudando as pessoas a se libertarem de seus possíveis aprisionamentos. O narrador aparece entre os mestres e sábios, pois sabe dar conselhos, sabe recorrer ao acervo de toda uma vida. É nesse sentido que a narração contribui para a constituição do sujeito (BENJAMIN, 1987), e que o conto de fadas, primeiro conselheiro das crianças, sobrevive secretamente na narrativa. “O

primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho” (BENJAMIN, 1987, p. 215).

Como as experiências atuais têm deixado de ser comunicáveis, os conselhos têm se tornado antiquados: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1987, p. 200-201). Esse é um processo que tem avançado juntamente com a evolução das forças produtivas capitalistas, pois os círculos de trabalho artesanal, que eram favoráveis ao exercício da narração, deixam de existir.

Observando a vida prática das pessoas, percebemos que cada dia mais elas perdem o contato com a narração e passam a relacionar-se apenas com as informações. Os efeitos da narração são ativos, enquanto os da informação são sempre passivos.

A criação da imprensa, instrumento essencial para a propagação das informações, foi consequência da modernidade. Observamos então, que a modernidade também foi decisiva para o enfraquecimento da narrativa. Nesse sentido, a informação é a forma de comunicação mais ameaçadora para a narrativa, e esta tem sido a forma de comunicação básica nos dias atuais. Se “a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento” (BENJAMIN, 1987, p. 204), ela não é durável e, por essa razão, não pode ser transmitida. Ela perde o valor no momento de sua revelação, não podendo ser comunicável.

A novidade é o grande mérito da informação, mas como recebemos milhares de informações sobre todo o mundo e, paradoxalmente, somos pobres em histórias surpreendentes? A questão é que “os fatos já nos chegam carregados de explicações” (BENJAMIN, 1987,

p. 203) não sugerindo e nem propiciando nenhuma reflexão ao ouvinte. A informação, enfim, é volúvel e se vincula sempre a uma explicação racional da realidade, ao contrário da narrativa, que se centra numa sucessão de eventos, trazendo uma lição exemplar (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 152). A narrativa, em contrapartida à informação, permite ao ouvinte uma livre interpretação da história e desse modo o episódio narrado atinge uma amplitude que não aparece na informação.

Segundo Benjamin, “Se a arte da narração é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por este declínio” (BENJAMIN, 1987, p. 203). A informação difere da narrativa, pois não se preocupa em transmitir experiência para a vida, mas sim em dar uma notícia que já vem acompanhada de explicações. A explicação diminui a possibilidade de que o acontecimento se prolongue na memória do receptor e que possa ser transmitido a outros (LIMA; BAPTISTA, 2013). Além disso, o homem atual conseguiu abreviar a narrativa, e “o enfraquecimento dos espíritos da ideia de eternidade coincide com uma aversão cada vez maior ao trabalho prolongado” (BENJAMIN, 1987, p. 207).

Podemos perceber a debilidade na troca de experiências quando pedimos num grupo de pessoas que alguém narre algo, o embaraço se instala imediatamente. Para Claudedir dos Santos¹⁷ (2010), uma vida sem experiências coletivas extingue as narrativas. Pouco a pouco a experiência coletiva vem sendo substituída pelas vivências individualizadas e a narrativa vem sendo expulsa do meio discursivo.

Podemos relacionar o fim da narrativa com o empobrecimento de experiências e com o atrofiamento da memória. É preciso ter o que narrar, ter vivido

¹⁷ Claudedir dos Santos é doutor em filosofia e mestre em educação.

experiências que possibilitem a existência da narrativa. A sociedade empobrece ao ignorar o “velho”, que é um narrador em potencial, se ele viveu experiências coletivas ele é um guardião de tesouros (SANTOS, 2010).

Para Walter Benjamin, o surgimento do romance¹⁸ é um dos primeiros sinais de enfraquecimento da narrativa. O período moderno trouxe a ascensão da burguesia, que traz consigo este novo gênero literário, o romance. Este gênero tem por finalidade garantir o estabelecimento dessa mesma burguesia, possuindo então um caráter didático e delimitante, fortalecendo as condutas desejadas pela burguesia para a classe trabalhadora. Por esta razão o romance usa da empatia e da identificação dos leitores com os personagens para estabelecer comportamentos esperados. Não leva à reflexão e sim a uma repetição de comportamentos: “O que separa o romance da narrativa [...] é que ele está essencialmente vinculado ao livro [...] nem procede da tradição oral e nem a alimenta” (BENJAMIN, 1987, p. 201). O romance separa o sentido e a vida, o essencial do temporal.

Lima e Magalhães (2010, p. 152) definem o romance como:

Um produto típico da introspeção – o relato pessoal do indivíduo, que expressa a sua interioridade, elaborado solitariamente. Com o romance, portanto, houve o afastamento definitivo da função do aconselhamento próprio da narrativa oral, porque o romance relata não a vivência

¹⁸ Benjamin se refere ao Romance moderno, que está vinculado à era industrial, aquele que se destina a um leitor isolado (MAXWELL, 2015). O romance moderno privilegia aspectos sentimentais, privados e psicológicos (D'ANGELO, 2006, p.24).

coletiva, mas a estória do indivíduo isolado e desorientado.

O romance moderno é a prova do desaparecimento do contador de histórias tradicional que ia em direção das pessoas para transmitir a experiência. Pois, “o romancista [...] isola-se em sua escrita, sem poder aconselhar ou mesmo oferecer ao leitor algum uso prático de sua narrativa” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 470). Isolado o romancista, o romance perde muito do vínculo com a vida prática das pessoas e a ligação com suas experiências, enquanto “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. O romancista segrega-se” (BENJAMIN, 1987, p. 201). O romance se origina no indivíduo isolado, aquele que não recebe nem sabe dar conselhos.

Por fim, o romance conquista pelo envolvimento empático do leitor, e não pela crítica ou pela reflexão que o leitor faz sobre sua vida ou seu mundo. Segundo o pesquisador Flávio Desgranges¹⁹, o romance atua diretamente sobre o envolvimento emocional e a identificação dos espectadores com os personagens: “As peripécias do protagonista são cuidadosamente concebidas de maneira que produzam importantes lições para o público” (DESGRANGES, 2012, p. 68).

Se o romance não proporciona reflexão aos seus interlocutores é importante ressaltar que o processo de *Drama*, que será apresentado mais adiante, embora possa conter algumas semelhanças, se diferencia essencialmente do romance, pois relaciona-se à diversidade da experiência humana, proporcionando aos

¹⁹ É livre-docente e pós-doutorado em Artes Cênicas.

participantes questionamentos e reflexões e não respostas e lições prontas, pré-estabelecidas.

Se o enfraquecimento da experiência e da narração foi consequência direta de uma mudança estrutural da sociedade, esta mudança culmina também num desaparecimento progressivo das possibilidades de experimentar. Desta forma, é preciso revelar essas possibilidades aos jovens ainda não contaminados de forma absoluta pelo “adestramento” moderno. Pensando nisto, busco uma possibilidade de suscitar experiência na escola básica.

Considero que é preciso valorizar a capacidade de compartilhar conhecimentos e comunicar experiências junto aos jovens através da experiência de contar histórias. O processo de *Drama* mostra-se como uma possibilidade de resgatar a experiência benjaminiana ao lidar com a construção de narrativas. Para Itamar Simões²⁰ (2013), o processo de *Drama* oferece ao participante um ambiente que pode alterar-se de acordo com suas ações e atitudes objetivando essa construção da narrativa.

Além disso, o *Drama* pode refletir diretamente na construção de conhecimentos, conforme afirma Pereira (2015, p. 176):

O *Drama* torna-se promotor de uma construção conjunta de conhecimentos. Os participantes ao agirem, reagirem e interagirem, imersos em um contexto ficcional, apropriar-se-ão de saberes relativos à situações reais [...] de questões sociais mais amplas.

Outro fator relevante que é valorizado no processo de *Drama* é a coletividade. O processo

²⁰ É mestre em teatro pela UDESC.

acontece a partir de um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem uma história em conjunto.

Propor um trabalho com “experiência” junto a jovens nos remete à filósofa Silvana P. Vignale (2009), que apresenta o conceito de experiência como sendo também o dom de perceber ou a capacidade de produzir semelhanças, de dar encontro ao diferente. Esta afirmação de Vignale nos leva ao conceito de “faculdade mimética” de Walter Benjamin. Segundo o pensador alemão, o homem “tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética”. A brincadeira infantil é, para Benjamin, a escola da faculdade mimética, pois “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos” (1987, p. 108).

Pensar a faculdade mimética como experiência de “jogar ser outro” permite compreender o atravessamento da alteridade e a transformação. É importante ressaltar aqui que a faculdade mimética não é aquela que imita de modo igual, mas a que reúne o diferente em um espaço comum. O jogo infantil é a primeira manifestação da faculdade mimética, a conduta mimética da criança implica em fazer de conta que se é outro, em usar uma máscara (Vignale, 2009). Reunindo o diferente e o diverso de maneira caprichosa é que a criança cria, joga e experiência.

Ao buscar um trabalho de valorização crítica das experiências com jovens, opto pelo *Drama* como metodologia de ensino do teatro e de trabalho dentro das escolas. O *Drama* possibilita a vivência de papéis e o jogo de alteridade, propiciando diretamente o jogar ser outro entre os envolvidos.

Desta forma, o foco da pesquisa prática deste estudo está na aplicação e análise de um processo de *Drama* junto a jovens da escola básica. Sendo assim, a partir daqui é importante compreender melhor que metodologia é esta, a do *Drama*, fim a que dedicamos a próxima e última parte deste capítulo.

1.3 O MÉTODO DE *DRAMA*

Neste momento passaremos a compreender teoricamente o processo de *Drama*. O Método de *Drama*, *Drama* ou Processo de *Drama*, foi desenvolvido na Inglaterra e caracteriza-se como um método que busca aliar as formas dramáticas ao ambiente escolar.

Pode-se destacar como importante figura do *Drama* a inglesa Dorothy Heathcote²¹ (1926-2011), que propôs o *Drama* como meio de aprendizagem. O Método de *Drama* caracteriza-se por trazer uma abordagem integral para o processo de ensino/aprendizado. Segundo a pesquisadora brasileira Heloíse Baurich Vidor²² (2008, p. 30),

Heathcote trouxe para o *Drama* não somente sua experiência prévia com o teatro, mas um frescor, uma genuína ideia sobre o professor, seu lugar e papel no *Drama* para ajudar a criança, guiá-la em direção à promoção de seu desenvolvimento pessoal.

A atriz e professora inglesa Dorothy Heathcote foi a grande propulsora do *Drama* nas Escolas, no final da década de setenta o *Drama* passa a ser praticado e reconhecido em outros países como Austrália, Canadá,

²¹ Professora de teatro e acadêmica que associou o drama a práticas educacionais, criando o método de ensino.

²² Doutora em Artes Cênicas, atriz e professora de teatro.

alguns países do norte da Europa e Estados Unidos (PEREIRA, 2015).

A abordagem de Heathcote se diferenciou das demais abordagens que se utilizavam do drama até então, pois não objetivou com sua prática a dramatização de peças teatrais prontas, e sim incentivar os participantes a elaborarem suas próprias histórias. No processo “os participante tinham que tomar decisões para dar direcionamento ao *Drama*, evidenciando-se, desta forma, a utilização da forma teatral como base para a experimentação e aprendizagem” dos temas abordados (PEREIRA, 2015, p. 77).

O foco do trabalho de Heathcote “estava na discussão e compreensão dos temas abordados e na construção de conhecimentos por meio da experimentação dramática” (PEREIRA, 2015, p. 79).

Um outro nome importante para o *Drama* na educação foi Gavin Bolton²³, contemporâneo de Heathcote, enquanto ela desenvolvia novas formas e estratégias de abordagem do *Drama* na prática escolar, “Bolton dedicava-se a sistematizar e teorizar os conhecimentos e práticas de ambos, com o intuito de torná-los acessíveis internacionalmente” (PEREIRA, 2015, p. 79).

De acordo com Diego de Medeiros Pereira²⁴ (2015, p. 80) Bolton acreditava que quando “o engajamento emocional dos estudantes for verdadeiro, eles não representarão estereótipos, mas sim, experimentarão, por meio do contexto ficcional, os desafios reais dos papéis e situações que vivenciam”.

²³Contemporâneo de Heathcote, foi teórico e prático do *Drama* na educação.

²⁴ Mestre e Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

A partir dos conceitos formulados por Heathcote e Boston, outra importante figura vem propagando o trabalho com o *Drama* no ambiente escolar, a irlandesa Cecily O'Neill²⁵ que vem ampliando a abordagem de Heathcote e propõe um método ao qual denomina de *Drama* processo, a abordagem de O'Neill busca enfatizar as questões teatrais presentes no *Drama*. Foi Cecily O'Neill quem formulou o conceito de pré-texto.

Uma importante diferença entre os trabalhos de Heathcote e O'Neill é que a primeira desenvolvia seus processos a partir de temas específicos, e a segunda cria processos mais próximos da dramaturgia teatral, priorizando a utilização de textos clássicos nos processos (PEREIRA, 2015). Para Heathcote a função primordial do *Drama* se relaciona a comunicação, pois ao discutirem e resolverem problemas os alunos constroem conhecimentos (PEREIRA, 2015).

É importante destacar que a essência do *Drama* é a junção de dois contextos concretos, o real e o ficcional, visto que o objetivo é que o *Drama* sirva como “um meio para o desenvolvimento de uma experiência significativa através da exploração de questões do contexto real em um contexto ficcional” (PEREIRA, 2015, p. 81).

O *Drama* é “uma modalidade de teatro que se caracteriza como um processo de investigação cênica, em contexto ficcional, a partir de um problema ou situação de tensão” (KOUDELA; JÚNIOR, 2015, p. 55).

O processo de *Drama* leva o participante a experimentar estar em outro espaço e tempo, possibilitando uma experiência dramática de faz de conta (PEREIRA, 2015).

De maneira geral o *Drama* engloba a delimitação de um contexto ficcional, a indicação de um papel para

²⁵ É uma autoridade internacional em *Drama* processo e em arte educação.

os alunos, a participação do professor e a colocação de um problema ou uma situação criada (KOUDELA; JÚNIOR, 2015).

Para Diego de Medeiros Pereira (2015, p. 73) o *Drama*:

Apoia-se na habilidade natural dos seres humanos de criarem e jogarem com situações imaginárias, fazendo com que os participantes lidem e experimentem questões do mundo real por meio da ficção e reflitam sobre a experiência realizada.

Para Ingrid Koudela²⁶ e José Simões A. Júnior²⁷ (2015, p. 56) “a ênfase no processo implica uma concepção filosófica do *Drama* como experiência, e vincula-se à ideia de experiência como conhecimento”.

No Brasil o *Drama* foi inserido como um método para a experimentação teatral, contribuindo para a apropriação de conceitos e estruturas teatrais. O processo é construído com o objetivo “de que a experiência dramática proporcionada pelo *Drama* faça com que os participantes aprendam sobre teatro” (PEREIRA, 2015).

De acordo com Beatriz Angela Cabral²⁸ (2006, p. 11), o *Drama* “é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas”. Se percebe aqui o jogo de alteridade fortemente presente.

O *Drama* como método de ensino, se baseia em um processo contínuo de exploração de conteúdos e formas associada a um foco de investigação. O *Drama*

²⁶ Professora livre-docente de didática e prática de ensino em artes cênicas da ECA/USP.

²⁷ Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo.

²⁸ Doutora em Philosophy of Art Drama in Education, University of Central England.

articula uma sequência de episódios, que têm por base convenções teatrais. Uma das características essenciais do *Drama* é o envolvimento emocional e a responsabilidade dos participantes pelo desenvolvimento da atividade (CABRAL, 2006).

Em relação ao processo de *Drama*, Pereira acredita que:

Mesmo com a existência de uma estrutura prévia, o processo é impossível de ser repetido. Outro grupo pode trabalhar sobre a mesma estrutura, mas as respostas às ações e tarefas propostas serão sempre diferentes. Nesse sentido, a experiência dramática será sempre autêntica e a composição narrativa gerada – o texto performático – será próprio dos participantes de um determinado processo (PEREIRA, 2015, p. 83-84).

O *Drama* se dá por meio de um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem uma história teatralmente ao assumir as mais diferentes funções: autores, diretores, atores, espectadores. O pesquisador Flávio Desgranges (2010, p. 125) acredita que:

Não se pode pensar em *Drama* sem se pensar em 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 a seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo.

Para Cabral (2010), o processo de *Drama* é essencialmente interação dramática, cuja realização estimula os sentimentos e o intelecto dos participantes,

objetivando compreender seus significados e implicações. Por meio deste método, os participantes são levados a compreender e a refletir sobre as situações com que se deparam e que vivenciam ao longo do processo.

O *Drama* visa a construção de uma narrativa cênica. Quando aplicado na escola, o aluno fala a partir de uma situação ficcional, tomando a si mesmo como sujeito do Drama, assumindo algum papel ou narrando algum fato não extraído de sua vivência. Desse modo, o aluno é levado a ampliar sua percepção das pessoas e do mundo e, ao colocar-se diante do desconhecido, resgata memórias, experiências e pontos de vista (VIDOR, 2008).

Ao utilizar-se de ficção, o processo de *Drama* possibilita que os participantes se envolvam de forma efetiva no que Cabral (2006, p. 30) denomina “experiência” de “imersão”:

Essa experiência pode ser chamada de ‘imersão’, e está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença.

Segundo Cabral (2006) o *Drama*, por estar ligado à diversidade da experiência humana, tende a provocar novos níveis de questionamentos em vez de gerar respostas. Podemos perceber nesta produção de questionamentos uma importante característica do processo de *Drama*: ela relaciona-se diretamente com a ideia de “narração” que, segundo Walter Benjamin, leva

à reflexão sobre o que é narrado e não meramente à obtenção de informações de caráter acabado e explicativo.

O *Drama* enquanto atividade de ensino possui algumas características: o contexto e as circunstâncias de ficção devem estar em consonância com o contexto real, ou com os interesses dos participantes; o processo ocorre através de episódios; tem sempre um pré-texto que conduz a narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-personagem (CABRAL, 2006). Desta forma, podemos definir os elementos do *Drama*, que são: o contexto ou circunstância de ficção; o pré-texto; e os episódios.

O ponto de partida do *Drama* é o contexto, a circunstância de ficção em que o processo colocará os envolvidos, tanto o mediador quanto os participantes. Cabral (2006, p. 36) afirma que é o “contexto que vai permitir que os participantes sintam-se livres para expor imagens e expectativas pessoais, focalizar emoções e resolver conflitos”. É importante ressaltar que a estrutura ficcional criada serve apenas como guia, como um horizonte a partir do qual cada mediador é livre para articular estratégias de acordo com sua criatividade e objetivos, bem como com o interesse dos participantes. Ainda sobre o contexto ficcional Cabral (2006, p. 12) afirma que:

Ao fazer teatro/*drama*, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano [...] O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos,

tudo que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões.

Para que ocorra o cruzamento do real com o imaginário é preciso que as circunstâncias exploradas sejam convincentes, tanto no que se refere ao tema/assunto tratado, quanto na ambientação e nos papéis selecionados. É preciso que o contexto e as circunstâncias tenham uma coerência interna.

Por sua vez, o pré-texto é o texto propriamente dito, o roteiro ou história que propicia o início do processo dramático. Ele irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e a identificação das atividades e situações a serem exploradas cenicamente. A expressão pré-texto foi introduzida na área do *Drama* por Cecily O'Neill, que o caracteriza como sendo uma espécie de forma-suporte para os outros significados a serem explorados e opera em diferentes momentos do processo (CABRAL, 2006).

Sendo assim, o pré-texto ativa e dinamiza o contexto ficcional, facilitando o processo de *Drama*, é o responsável por despertar a atenção e desafiar a participação do grupo. Os pré-textos “criam expectativas, estabelecem padrões de comportamento, sugerem papéis e tarefas aos participantes” do processo (CABRAL, 2006, p. 16). É o pré-texto que delimita a natureza e os limites do contexto dramático, bem como o papel dos participantes.

O pré-texto é fundamental, pois é ele que possibilita a inserção do grupo na situação dramática, além de esboçar o contexto de narrativa que será explorada ao longo de todo o processo. “Pré-Texto refere-se assim ao entendimento de que um texto – literário, imagético, temático – deve figurar como referencial para orientar as opções do diretor/professor

durante o processo de montagem ou investigação artística” (CABRAL, 2011, p. 12).

Por fim, os episódios são os fragmentos ou eventos que compõem a estrutura narrativa. Um processo de *Drama* é composto por vários episódios. É através dos episódios que o processo se desenvolve, à medida que vão aos poucos construindo a narrativa teatral. É importante destacar que o termo narrativa se refere, no processo de *Drama*, a um tipo específico de prosa, o que contém uma história que se configura de maneira particular, contendo um enredo (CABRAL, 2006).

A estruturação do *Drama* em episódios não implica uma linearidade, incluindo diferentes formas, estilos e personagens.

É essencial que os episódios apresentem uma sequência que garanta uma relação estreita entre as atividades. Muitas vezes, aspectos e elementos de um episódio requerem uma exploração investigativa que se efetivará no próximo episódio. Para Desgranges (2010), os episódios dão sequência à história e aos exercícios dramáticos propostos e, dessa maneira, eles estruturam o processo de *Drama*.

Os episódios podem partir de inúmeras referências e atividades: narração, jogos dramáticos, imagens congeladas, trilha sonora, criação de assembleias de personagens, pantomima, criação de objetos cênicos, pesquisa histórica, leitura de fragmentos de textos, rituais de canto e dança. Busca-se que o participante “sinta-se mergulhado na ficção que está sendo criada, ora como ele próprio diante da situação apresentada, ora como personagem desta situação” (VIDOR, 2010, p. 30).

Um aspecto que merece destaque é que o processo de *Drama* pressupõe a parceria entre professor

e aluno, adulto e criança, “o professor não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças”(CABRAL, 2006, p. 24).

Ao longo da história do *Drama* e do teatro na escola algumas convenções foram criadas, as quais indicam a maneira pela qual tempo, presença e espaço interagem e se moldam para criar diferentes formas de significados em teatro. “As convenções usadas no processo do *Drama* representam meios de desenvolver a percepção das formas teatrais concomitantemente à compreensão dos conteúdos trabalhados através do teatro” (CABRAL, 2006, p. 23).

O conhecimento adquirido ao longo do processo de *Drama* ultrapassa a possibilidade de nomear aprendizagens em áreas determinadas, pois faz “com que a experiência viva do fazer teatral, do agir e do observar concomitantes, transforme a compreensão ou o entendimento dos participantes” (CABRAL, 2006, p. 32).

Todo o processo de *Drama* encerra-se com uma avaliação final. Para essa avaliação, todos os participantes sentam-se em roda e conversam sobre o processo. A história, curiosidades e dúvidas surgem na conversa, que pode envolver também aspectos relacionados às realizações cênicas e focar os aspectos específicos da linguagem teatral. Podemos comparar estes momentos de conversa aos que Benjamin, em “O Narrador”, encontrava presentes nas manufaturas. Na cena benjaminiana os artesãos, enquanto desenvolviam seus ofícios, tinham a possibilidade de transmitir suas experiências.

O processo de *Drama* abrange diferentes atividades, envolvendo os alunos em ações que o aproximam da linguagem teatral. O mediador é livre para elaborar seu processo de *Drama*, podendo usar sua criatividade na invenção de diferentes episódios que irão

variar de acordo com os objetivos que pretende atingir com o grupo.

Com um bom planejamento é possível envolver os participantes de forma efetiva no processo de *Drama* alcançando os objetivos almejados. É importante lembrar que o processo é sempre dinâmico e deve ser flexível ao responder às necessidades encontradas ao longo de sua realização.

O *Drama*, como método de ensino, aproxima o participante da possibilidade de experiência, principalmente através da construção da narrativa dramática e do jogo de alteridades: ao assumir papéis, o aluno se coloca no lugar do outro.

Entendido o conceito do método de *Drama*, propõe-se então utilizar esta metodologia no ensino de teatro nas escolas, buscando reavivar as ações da experiência, assim como a faculdade de intercambiá-las. Por um lado, o desejo de expressão subjetiva da criança se constitui a partir da narratividade presente o tempo todo no processo de *Drama*. Por outro lado, jogar ser outro permite compreender o atravessamento de alteridade e a transformação em experiência. A infância pode ser pensada, pois, a partir de outra relação com a realidade quando assume sua condição dinâmica de verdades em trânsito, a partir da experiência subjetiva (VIGNALE, 2009, p. 90).

Jogar ser outro é uma prática infantil que remete originalmente à imitação. A criança conhece a partir de sua própria experiência de jogo e não de um discurso *a priori* verdadeiro sobre algo. A criança, percebida como um ator, joga ser outro e seu papel se modifica constantemente (VIGNALE, 2009, p. 94). O jogo tem esse caráter de alteridade, e Vignale (2009) sugere que talvez toda aprendizagem seja possível mediante o jogo e a improvisação. A relação que a criança mantém com

as coisas do mundo não é funcional: cada uma delas tem vida, linguagem própria, um sentido, uma magia, pois cada coisa é vista como se fosse única (VIGNALE, 2009, p. 99). Nesta estranheza frente ao mundo, neste ver como se fosse a primeira vez, reside a linguagem da experiência, visto que rompe com a continuidade do mundo.

2 UMA EXPERIÊNCIA COM *DRAMA*: a prática na escola em dez episódios

A escola é um lugar importante e indispensável ao se pensar em um trabalho junto a jovens, visto que é neste espaço que os encontramos. Os jovens estão na escola, aonde se formam e se “deformam”, este é um fato concreto e inegável, e é a razão principal em se propor uma pesquisa junto jovens na instituição escolar.

O trabalho de pesquisa na escola pode ser questionado, por seu caráter temporal e localizado de atuação, afinal o período em que o pesquisador atua na escola é finito e dificilmente sua prática se sustenta após a saída do pesquisador. Porém, eu acredito que mesmo sendo um trabalho relativamente curto, é primordial para o desenvolvimento e transformação do ambiente escolar.

Afinal, acredito que o trabalho proposto pelo pesquisador de alguma forma modifica o estado das coisas, abre outros e novos horizontes, afeta o olhar da escola²⁹ sobre os alunos, o olhar dos alunos sobre a escola, afetando esta relação. Acredito que o trabalho de pesquisa nas escolas é necessário, nem que seja para atuar enquanto um contra-ritmo que alimenta esta relação recíproca e inseparável, de alunos, professores e instituição. Acredito que algo sempre acontece e modifica, de alguma forma esses sujeitos, mesmo que seja de uma maneira muito sutil e pouco perceptível.

E é a partir desta perspectiva – com a consciência de que não alcançaremos grandes transformações, mas que suscitaremos questões que se refletirão e reverberarão, talvez de forma não mensurável, de

²⁹Escola aqui vista não como a instituição formal, despersonalizada, mas sim todos os que a compõem, professores, diretores, mediadores entre a instituição e os alunos.

alguma maneira na vida dos sujeitos envolvidos – que proponho este trabalho junto aos jovens dentro do ambiente escolar.

Neste capítulo, partirei então, da antinomia atividade-passividade para confrontar a prática do *Drama* na escola. O objetivo é mostrar como a aplicação dessa metodologia conseguiu transformar a passividade dos alunos em atividade teatral na Escola Municipal Vítor Miguel de Souza³⁰. A experiência prática do processo de *Drama* foi realizada com alunos do sexto ano da Escola Municipal Vítor Miguel de Souza. A turma é composta por 28 alunos, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idades entre 10 e 13 anos.

Para isso, divido o capítulo em dez partes, que caracterizam os dez episódios que formaram o processo. Num primeira momento relato o começo do processo, explicando o contexto dos alunos, em especial no que diz respeito ao contato com o teatro, e o pré-texto que inspirou a prática do *Drama*. A partir de então passo ao relato dos episódios que permitiram a aplicação desse método na realidade encontrada.

Ao iniciar meu trabalho com teatro junto aos jovens do sexto ano da escola Vitor Miguel, percebi que houve uma resistência da maioria do grupo. Na conversa inicial com o grupo, constatei que grande parte dos jovens estava tendo o seu primeiro contato com o teatro. A turma era composta por muitos alunos, 28 no total, o que dificultou um pouco o trabalho, pois as aulas acabavam sendo bem barulhentas e agitadas.

A turma não tinha muito conhecimento sobre teatro. Decidi propor inicialmente o trabalho com

³⁰ Exponho mais adiante os dados contextuais desta experiência de processo de *Drama* na escola.

os jogos teatrais de Viola Spolin³¹. Este trabalho foi desenvolvido durante aproximadamente dois meses. Juntamente com os jogos teatrais, intercalei algumas atividades relacionadas à dramaturgia e à criação de narrativas, momento em que percebi a grande dificuldade da turma na estruturação de histórias.

Os jovens mostravam-se inibidos em sua maioria, um pouco apáticos e indiferentes aos jogos. Especialmente naqueles que envolviam a expressão corporal e o canto, os alunos apresentaram bastante resistência. A inibição dos alunos ficou muito clara na declaração de uma jovem que se negava a participar de uma atividade proposta alegando sentir muita vergonha. “A vergonha mata, sabia?”, disse ela.

Nas primeiras aulas, principalmente durante o primeiro mês de trabalho, enfrentei a resistência de alguns jovens que se negavam a participar das atividades: queriam apenas ficar assistindo as aulas. Além disso, aqueles que participavam mostravam uma grande dificuldade em se exporem diante dos demais.

Essa conduta do grupo, juntamente com meu objetivo de propor aos jovens alguma forma de trabalho que valorizasse a capacidade de experienciar, me levou a pensar em uma outra proposta de trabalho. Neste momento, surgiu a ideia de trabalhar com a metodologia do *Drama* que, potencialmente, integra estímulos para combater a passividade que tomava conta do grupo, bem como para lidar com a narração e a experiência utilizando o meio ficcional como forma de desprender os alunos participantes do constrangimento e da inibição.

Ao planejar o processo de *Drama*, recorri à obra “A Hora das Crianças: Narrações Radiofônicas de Walter Benjamin” (BENJAMIN, 2015). Esse livro reafirma a

³¹ Autora e diretora de teatro, sistematizou a metodologia dos Jogos Teatrais.

importância que Benjamin sempre atribuiu às crianças e aos jovens. Para o autor, as conferências radiofônicas constituíam uma forma de atingir e educar um público não adulto. Pode-se pensar que Benjamin pretendia “refuncionalizar” o rádio, num sentido propriamente brechtiano³². Segundo o pesquisador Iray Carone (2014, p. 243), “Se a narrativa oral e o elo da comunicação de ouvintes começaram a perder lugar depois do romance, será que o rádio não poderá ressuscitar tanto uma quanto o outro? Essa parece ter sido a intenção de Benjamin”.

Depois de tomar conhecimento das várias histórias que constam no livro, optei por focar em dois temas centrais: os ciganos, tema retirado do conto “Os Ciganos”, de Benjamin (2015), e o teatro. O nomadismo muito característico no povo cigano foi o elemento propulsor do *Drama* e também o elemento em torno do qual girou o conflito central ao longo de todo o processo. Além da inserção da cultura cigana junto aos jovens, o processo teve também como objetivo proporcionar uma experiência teatral num processo que modificasse a relação dos jovens com o teatro.

Com o intuito de relacionar o *Drama* com os conceitos benjaminianos de experiência e narração, formulei os seguintes objetivos para o processo: proporcionar aos alunos uma experiência de “jogar ser outro” num jogo de alteridade; desenvolver elementos teatrais no processo de *Drama*, de maneira a fortalecer a relação entre as crianças e modificar a relação delas com o teatro; e produzir com os jovens experiências

³²A “refuncionalização” é um conceito criado por Bertold Brecht, que caracteriza “a transformação de formas e instrumentos de produção por uma inteligência progressista e, portanto, interessada na liberação dos meios de produção, a serviceo da luta de classes” (BENJAMIN, 1987, p. 127). A ideia é que o aparelho produtivo seja modificado, com o objetivo de romper com a classe dominante.

comunicáveis de modo que eles sejam capazes de contar suas experiências ao final do processo.

O contexto ficcional proposto aos jovens foi o seguinte: o prefeito da cidade Costa do Mato Dentro impede que os ciganos saiam de sua cidade, saída que remete ao exercício de sua vida nômade. O prefeito alega que a comunidade cigana tem dívidas com o município. Solicita, então, que os ciganos montem uma peça de teatro a ser apresentada na festa de aniversário da cidade. Em troca, perdoará a dívida fiscal da caravana de ciganos e permitirá que eles deixem o local.

Ao iniciar o planejamento do processo de *Drama*, pensei em utilizar o texto do filósofo Walter Benjamin como pré-texto. O pré-texto funciona como o pano de fundo para o direcionamento das ações do processo, como ponto de partida de todo processo de *Drama*. Por isso, julguei oportuno que um processo de *Drama* que objetiva fomentar experiências entre os participantes deveria estar diretamente ligado a Benjamin, já que é desse autor que aproveito o conceito mesmo de “experiência”.

A narrativa intitulada “Os Ciganos” foi utilizada como pré-texto do processo de *Drama*. Ela apresenta um olhar acerca da vida cigana, alguns de seus costumes e características, dando bastante ênfase ao nomadismo do povo cigano. O conto se encontra presente no livro supracitado e que foi lançado no Brasil em 2015. Essa obra reúne algumas peças radiofônicas de Benjamin, distribuídas em conferências, resenhas de livros e histórias apresentadas pelo autor entre os anos de 1927 e 1932 em programas de rádio de Berlim e Frankfurt. Esses programas tinham as crianças como público-alvo. O livro apresenta vinte e nove textos que serviram de base para os programas radiofônicos apresentados pelo próprio Benjamin. Dentre eles, “Os Ciganos”, que foi a

mola propulsora de todo o processo de *Drama* proposto neste estudo.

O processo de *Drama* foi conduzido por mim e pela estagiária Gisele Knutez. Ambas cursamos a Licenciatura em Teatro da UDESC. A experiência prática do processo de *Drama* foi realizada com alunos do sexto ano da Escola Municipal Vítor Miguel de Souza. A turma é composta por 28 alunos, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idades entre 10 e 13 anos. O processo aconteceu no primeiro semestre de 2015, nos meses de junho e julho, totalizando 10 episódios em 17 horas/aula.

Justamente no momento em que eu iria propor o processo de *Drama* aos jovens, os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis entraram em greve³³, o que dificultou e retardou o meu processo de pesquisa. A greve justamente num momento tão importante para a minha pesquisa me deixou um pouco frustrada, trazendo um sentimento de impotência. A frustração foi grande, pois já nos encaminhávamos para o final do semestre e temia por não conseguir aplicar o processo de *Drama* junto aos jovens ainda no primeiro semestre, prazo que eu tinha para a sua realização. O trabalho com os jovens era fundamental e a prática do processo de *Drama* era essencial para que eu pudesse dar andamento á pesquisa.

Enquanto a greve dos professores municipais não acabava, me concentrei em planejar o processo de

³³ Cabe ressaltar aqui as dificuldades que os professores da rede pública de ensino enfrentam em nosso estado para ministrar suas aulas e desenvolver seu trabalho. Estas dificuldades são geradas pela falta de estrutura das escolas, pela desvalorização da profissão por parte do poder publico, dentre outras questões que afetam diariamente a vida dos estudantes, se refletindo na qualidade da educação oferecida. As frequentes greves existentes em nosso sistema de ensino materializam a luta dos professores contra estas dificuldades.

Drama e em aprofundar meus estudos teóricos sobre os conceitos de Walter Benjamin.

Recebi a notícia do fim da greve com entusiasmo e bastante expectativa. Então organizei o planejamento para que o processo começasse no dia 09/06, terça-feira, em 2 horas/aula. Estruturei os episódios e já no primeiro dia tínhamos a visita de um personagem, o cigano Manolo, combinei com um colega da graduação para que fosse interpretá-lo. Organizei os adereços e todo o material que envolvia a realização do primeiro episódio, tudo estava pronto e finalmente poderia iniciar a parte prática de minha pesquisa, até que na noite anterior à aula, recebi uma mensagem com a notícia de que os alunos tinham um passeio programado e que por essa razão não teriam a aula de teatro no dia seguinte.

Mais uma vez o sentimento de frustração apareceu, pois a mudança no dia do início do processo exigiu que eu modificasse todo o planejamento. Pois o primeiro episódio, que seria agora dia 12/6, sexta-feira, teria apenas 1 hora/aula e não mais as 2 horas/aula que estavam programadas, esta mudança afetou todo o planejamento do processo e como não podia mais adiar o início do processo de *Drama*, optei por reestruturá-lo e remarcar a visita do cigano Manolo para o segundo episódio.

Foi neste contexto que, finalmente, iniciei a prática desta pesquisa, juntos aos jovens do sexto ano da Escola Vítor Miguel de Souza, no dia 12 de junho de 2015. Passo agora então a descrição da prática do *Drama*, dividindo o relato nos 10 episódios que conformaram o processo.

2.1 EPISÓDIO 1: O mundo dos Ciganos

O primeiro episódio teve por objetivo contextualizar a vida dos ciganos para os alunos, descobrir o que os jovens conheciam sobre os ciganos e como os viam. Iniciamos a aula explicando como funcionaria o processo de *Drama*, como é este método que estaríamos utilizando nas aulas a partir deste episódio e durante as próximas semanas. Foi explicado aos alunos que cada um deles durante a aula de teatro seria um personagem e estaria dentro de uma história. Como só tivemos 1 hora/aula para a realização desse episódio, optamos por realizá-lo na sala de aula mesmo, não nos deslocamos para a aula de artes para, assim, otimizar o tempo.

Primeiramente, perguntamos aos alunos se eles conheciam os ciganos, se já ouviram falar deste povo, se sabiam quem eles eram. Somente alguns arriscaram responder as perguntas. As respostas que surgiram foram: “São tipo um índio, tipo um imigrante, que vem da fronteira, eles vendem coisas, fazem artesanatos, eles roubam, são contrabandistas...”³⁴. Depois desse primeiro momento de sondagem do conhecimento dos alunos sobre os ciganos, passamos ao pré-texto.

Levantamos as principais características dos ciganos apontadas por Walter Benjamin em sua narrativa “Os Ciganos” (BENJAMIN, 2015, p. 149-157). Adaptamos a narrativa, fazendo os ajustes necessários, para utilizá-la como pré-texto do processo, a seguir apresento o texto fruto da adaptação da narrativa de Walter Benjamin, que foi lido aos alunos.

³⁴ Pode-se perceber na fala dos jovens o desconhecimento por parte deles em relação ao povo cigano e a sua cultura, o discurso dos alunos apresenta uma visão recheada de preconceito em relação a este povo, que até aqui era desconhecido para o grupo.

Os Ciganos

Os ciganos vivem em pequenas comunidades. Entre eles podemos encontrar equilibristas, engolidores de fogo, domadores de urso. São originários do Hindustão, uma região de planalto na Ásia Ocidental. Os ciganos são nômades e jamais abrem mão do direito de ir e vir, não aceitam se fixar em um único lugar. Continuam sempre em sua romaria de um lado para o outro do mundo.

As famílias ciganas são enormes, pois eles têm muitos filhos. Eles têm muito orgulho de sua cultura e de suas tradições, mas ao mesmo tempo não guardam quase nenhuma memória de sua história, nem mesmo de suas lendas.

Desde o início impunham respeito com a feitiçaria. Apesar da aparência, era um povo frágil, não guerreiro e se valiam de outras armas que não o poder da força. Os supostos truques de feitiçaria eram um meio de subsistência, mas também uma solução encontrada de autopreservação.

Os ciganos sempre encontravam apoio nas populações mais incultas, nos camponeses. Quando os cavalos ficavam doentes e não havia a quem recorrer, pedia-se a ajuda de um cigano. Buscava-se os ciganos também quando se precisava encontrar tesouros desaparecidos.

Essa confiança levava os ciganos a darem golpes lucrativos. Sempre que chegavam a uma nova região aplicavam o seguinte truque: davam a um cavalo ou a uma vaca algo que os deixava doentes, e em seguida prometiam ao camponês a cura imediata do animal em troca de uma boa recompensa. Assim sua reputação de feiticeiros se firmava cada vez mais.

Não são preguiçosos, conhecem muitos ofícios - sapateiro, funileiro, paneleiro - mas não aceitam trabalhar na lavoura. Geralmente viviam em grutas, que vedavam com tábuas ou panos. Suas únicas ocupações eram: cozinhar, assar, comer, fumar, tagarelar e dormir.

A arte maior dos ciganos é a música: com seus violinos, conquistaram países inteiros. Todo cigano é um violinista nato. A música cigana é geralmente carregada de melancolia, este povo carrega o traço da melancolia. Em seu vocabulário parece não haver um vocábulo para alegria ou animação.

São extremamente supersticiosos. Segundo o ensinamento cigano, tudo o que entra em contato com as roupas de uma mulher não pode mais ser usado. Por isso, ao caminhar elas sempre seguram

firme a saia com as duas mãos.

O cálice de prata é o utensílio mais valioso de todo cigano. Segundo a crença, eles possuem uma espécie de poder mágico e o cálice jamais pode cair no chão, pois a terra é sagrada. Se cair na terra, o cálice não poderá mais ser utilizado.

Ao longo da leitura do texto, surgiram algumas perguntas dos alunos, como “O que são pessoas nômades?” e “É tipo aqueles índios assim que ficavam trocando de lugar atrás de comida? É isso?” Além disso, alguns alunos se entusiasmaram com os truques de feitiçaria utilizados pelos ciganos e fizeram comentários: “Meu Deus então eles faziam tudo, o cigano vai ajudar a ganhar na Megasena?”, ou “Nossa, que vida massa!” Outro elemento do texto que gerou curiosidade nos alunos foi a superstição, o que gerou falas dos alunos: “Quer dizer que se a roupa da cigana encostar na panela eles vão jogar fora?” ou “Tá, mas o que encostar na roupa delas eles jogam fora?”

Após a apresentação do contexto ficcional, conversamos com os alunos para saber quem gostaria de participar ativamente do processo de *Drama* que estávamos propondo. Eles eram livres para participar ou não, visto que o objetivo principal do processo é proporcionar aos alunos/jovens uma experiência que seja comunicável e, para isso, eles precisam estar abertos à proposta. A maioria dos alunos se entusiasmou com a proposta. Dois deles não se mostraram dispostos a participar como ciganos, então assumiram a função de redatores do processo, os responsáveis pelo registro de tudo que aconteceria ao longo do *Drama*.

Após estabelecermos quem participaria do processo, passamos a mostrar algumas imagens de ciganos para que os alunos pudessem visualizar melhor como é esse povo. Para finalizar o episódio, fizemos a

distribuição dos personagens ciganos entre os jovens, mediante sorteio. Cada aluno recebeu o nome de seu cigano e uma característica do personagem³⁵, e além disso escolheu um figurino ou um adereço (para ser utilizado até o final do processo) que representasse o seu personagem de cigano. Convencionamos que quando estivessem usando o figurino ou o adereço estão em situação de personagem; e, quando não estivessem usando, seriam eles mesmos.



IMAGEM 1 –Episódio 1 – O mundo dos Ciganos



IMAGEM 2 – Episódio 1 – O mundo dos Ciganos

³⁵Ver Anexo 1

Este primeiro episódio foi muito intenso para os alunos, percebi que este foi um dos primeiros momentos, na aula de teatro, desde o início do ano, que os jovens demonstraram um real interesse e curiosidade pelo que estava acontecendo e também pelo que estava por vir nas próximas aulas.

Todos os que optaram por participar do processo, se envolveram desde o primeiro momento com muita curiosidade e intensidade.

Uma questão acertada para este primeiro momento foi a forma como distribuimos os personagens dos ciganos, percebi que o sorteio foi a maneira mais eficaz para o grupo, pois desta forma não houve nenhum tipo de conflito, desconforto ou disputa por parte dos jovens.

Embora os alunos estivessem bem intensos e curiosos em relação ao processo e a seus personagens neste primeiro episódio, nós enquanto mediadoras, nos sentimos um pouco desconfortáveis, pois essa curiosidade dos jovens por horas se tornou uma bagunça generalizada, visto que eles estavam muito eufóricos. Este foi um momento de reflexão em relação ao meu papel de educadora junto a esses jovens, em que medida devemos permitir esses momentos de extravaso do grupo? Qual o momento de interceder e buscar reestabelecer o silêncio e a organização? São realmente necessários os momentos de silêncio e aparente ordem para que a experiência seja possível? Porque o barulho nos incomoda tanto, mesmo que se relacione a euforia dos alunos em relação a aula? Estas foram algumas inquietações que me acompanharam após a condução deste episódio e que serão discutidas no último capítulo da pesquisa.

Neste episódio entregamos a cada aluno duas questões para responderem em casa e trazerem por

escrito na próxima aula, as questões eram as seguintes: O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando você pensa no teatro? A ideia é verificar ao final do processo se a relação dos alunos com o teatro se modificou a partir da experiência do processo de *Drama*.

2.2 EPISÓDIO 2: A proposta do prefeito

O segundo episódio do processo de *Drama* envolveu bastante expectativa e preparação, a partir deste episódio é que os jovens iriam realmente se inserir no contexto ficcional e assumir seus personagens. Neste episódio teríamos a visita do personagem cigano Manolo, o líder da caravana de ciganos.

O objetivo do segundo episódio foi apresentar aos alunos o conflito principal do processo de *Drama*, que girou em torno da vontade dos ciganos de deixar a cidade Costa do Mato de Dentro e continuar sua romaria pelo mundo. Eles, porém, encontravam-se impedidos pelo prefeito da cidade que cobrava tributos dos ciganos. O outro objetivo do episódio relaciona-se ao tema do teatro: apresentar aos jovens as diferenças entre os gêneros teatrais comédia e tragédia.

A ideia para esta etapa do processo era a de transformar a sala de artes em um acampamento cigano. Para isso, vários tecidos caracterizariam a sala. Tentativa esta frustrada, pois, embora nós, professoras, tenhamos ido mais cedo para cenografar a sala, ao chegar na escola nos informaram que haviam perdido a chave da sala de artes e levaram bastante tempo para localizá-la, desta forma o tempo para caracterização da sala se reduziu muito. Penduramos alguns panos, mas o ambiente planejado não se realizou a contento, embora tenhamos conseguido modificar o espaço de alguma forma. Quando os jovens chegaram a sala de artes,

acabaram se dispersando muito com os panos: começaram a se enrolar nos tecidos e a brincar com eles. Levamos bastante tempo para conseguir a atenção deles.

Concluimos com este episódio que modificar a sala, neste processo de *Drama*, não seria uma boa estratégia, pois os alunos acabaram perdendo o foco do jogo. Além disso, como estavam presentes alguns alunos que não tinham participado do encontro anterior, precisamos explicar novamente o processo e contextualizar esses alunos.

Na sequência, começamos a caracterização dos alunos em ciganos. Houve, porém, certo tumulto ao vestirem os figurinos. A ideia era que cada jovem, ao se caracterizar de cigano, apresentasse o seu personagem aos colegas, porém eles se intimidaram para a realização desta tarefa. Neste momento mais uma inquietação me surgiu, qual o fator que leva estes alunos a se intimidarem quando solicitados a se exporem individualmente ao grupo, mesmo sendo o grupo composto por colegas com os quais estão integrados e convivem diariamente. Seria uma característica da idade? Seria algum medo em relação ao julgamento dos colegas? Diante desta situação percebemos, então, que o processo precisaria ser adaptado, pois nos momentos que solicitam a participação livre e espontânea dos alunos estes pouco respondem e precisam ser conduzidos para que a situação aconteça.

Os alunos redatores se espalharam pela sala para observarem o processo do dia. Uma aluna resolveu ser redatora também, e outra revezou entre personagem e redatora ao longo deste episódio. O que considereei um sinal positivo, pois a dinâmica do processo acabou motivando a jovem a participar efetivamente, muito bom perceber a euforia e interesse dos alunos por este

processo que se inicia. Foram dadas instruções para que os alunos incorporassem seus personagens ciganos, sendo que vestir a roupa e apropriar-se do adereço já daria início ao processo de caracterização do personagem. Surgiram perguntas e comentários como “Qual é o objeto dela, o que que ela está vestindo?” ou “Quando ela estiver com esse objeto do começo ao fim, isso é o personagem dela, combinado?”. Uma das professoras mediadoras explicou: “Todo mundo entendeu, vocês lembram que a gente vai ser o aluno e o personagem, quando é o personagem ela vai estar com esse figurino aqui...”.

Após este diálogo inicial os alunos se caracterizarem de ciganos, o Cigano Manolo³⁶, líder da caravana, chegou ao acampamento. Ele dá sua fala e se desenvolve um pequeno diálogo:

Cigano Manolo: Parem ... você que está achando engraçado, enquanto eu fui preso, enquanto eu estou na cadeia por causa de vocês, vocês estão aqui se divertindo, é isso? Bom se vocês não sabem me prenderam, porque a gente acampou na cidade e não pagou os impostos e eu não tenho dinheiro para pagar os impostos, vocês tem? (Cigano Manolo)

Jovens/ciganos: Não...

Cigano Manolo: O prefeito acabou de passar uma tarefa para todos os ciganos, é o seguinte vocês vão ter que montar uma peça para me tirar da prisão e apresentar no aniversário da cidade. Eu não entendi muito bem, ele me enviou essa carta com algumas ideias para vocês verem o que podem montar. Eu preciso que vocês

³⁶ Personagem atuado pelo ator convidado e colega de Licenciatura da UDESC, Erik Cárceres Barbour.

façam algo muito bom, para mostrar para eles que os ciganos não são de se zombar e nem nada disso, que a gente merece respeito e que a gente trabalha, entendeu?

Feita a leitura da carta do prefeito³⁷, os ciganos/jovens conhecem a indicação de duas opções de peças para a montagem, das quais devem escolher uma: *Romeu e Julieta*, ou *Sonho de uma Noite de Verão*, ambas de William Shakespeare.

Cessado o entusiasmo e agitação com a chegada do visitante, mediadoras e alunos, conversamos todos sobre as duas peças³⁸. Foi em seguida elaborada uma sinopse de cada peça. Especulamos sobre quais as diferenças entre uma e outra. Os alunos constataram que uma das peças fazia rir e a outra fazia chorar. Eles reconheciam a tragédia de *Romeu e Julieta* quase que de forma unânime, mas não a comédia *Sonho de uma Noite de Verão*, que apenas uma aluna conhecia, em filme.

Após o recado do Cigano Manolo – “A única coisa que eu tenho pra dizer é que eu conto com vocês, porque eu só consigo sair se vocês fizerem um bom trabalho” –, nos dividimos em grupo para que os alunos fizessem duas leituras: cada grupo leu uma peça, a fim de apropriarem-se dos textos dramatúrgicos. Cada mediadora contribuiu num grupo. O episódio foi finalizado com a leitura das peças.

³⁷ Ver **Anexo 2**.

³⁸ As duas peças foram apresentadas aos alunos através de uma adaptação livre e sintética.



IMAGEM 3 – Episódio 2 – A proposta do prefeito



IMAGEM 4 - Episódio 2 – A proposta do prefeito



IMAGEM 5 - Episódio 2 – A proposta do prefeito



IMAGEM 6 - Episódio 2 – A proposta do prefeito

2.3 EPISÓDIO 3: A escolha da peça

O terceiro episódio teve como objetivo esclarecer as diferenças entre os gêneros teatrais comédia e tragédia; e decidir qual das duas peças os ciganos irão montar para apresentar no aniversário da cidade Costa do Mato de Dentro. Antes do início do encontro com os alunos, nós, mediadoras, deixamos organizado, num tapete no centro da sala de artes, os figurinos e adereços dos ciganos, a fim de facilitar e agilizar a caracterização dos alunos.

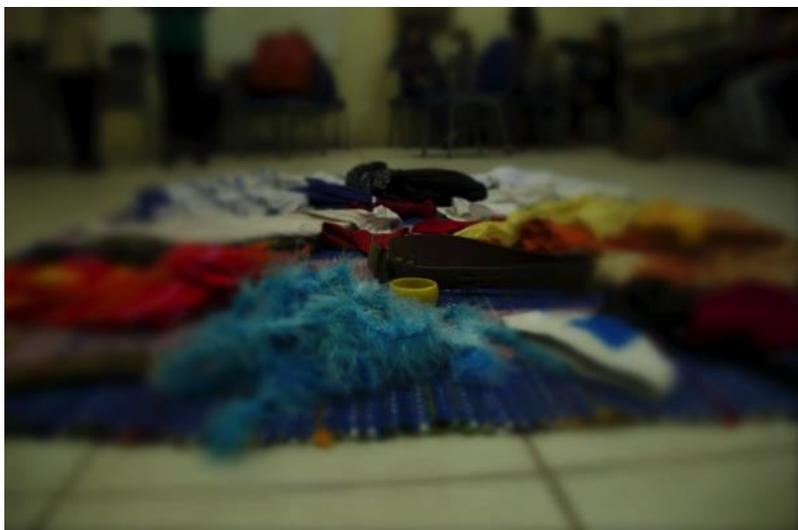


IMAGEM 7 – Episódio 3 – A escolha da peça

Os alunos foram trazidos para a sala de artes³⁹ e conforme foram chegando íamos ordenando um círculo, em volta dos figurinos, os jovens estranhavam a ausência do líder dos ciganos: “Cadê o Manolo?”. As mediadoras comentaram: “Ele está preso até que a gente faça a peça para poder soltá-lo e depois deixar a

³⁹ Pela professora efetiva da escola, Cristiane Goulart.

cidade...” e “O Manolo está preso gente, olha só, ele está preso esperando que a gente faça a nossa parte...”. Mais perguntas do tipo: “Ele tá preso de verdade?”. Embora tivesse sido explicado aos alunos que o processo de *Drama* envolveria uma história de ficção, na qual eles assumiriam o papel de ciganos é muito interessante ver como os jovens imergiram na ficção a ponto de confundir o que é real e o que é ficcional. Os comentários dos jovens sobre o Cigano Manolo, me fizeram perceber que os alunos realmente estão se entregando ao processo e entrando no mundo ficcional. Esta foi uma de minhas maiores preocupações ao planejar o processo de *Drama* para jovens desta faixa etária, temia que eles não se deixassem envolver pelo mundo ficcional e pudessem não entrar no jogo. Os jovens parecem estar confusos em distinguir entre o real e o ficcional, entre eles mesmos e seus personagens, o curioso é perceber o quanto esta dúvida tem deixado eles mais atentos e ativos diante do processo.

Após os questionamentos iniciais, solicitamos aos alunos que se caracterizassem de ciganos – ordenadamente, um por vez –, e voltassem ao seu respectivo lugar, o que tornou mais ágil o processo. Em seguida, reunimos novamente os grupos formados no episódio anterior e lembramos aos alunos que, neste encontro, deveríamos escolher a peça para começarmos a ensaiar.

Os dois grupos iniciais do episódio anterior (um de cada texto dramático) foram subdivididos em grupos menores. Nós, mediadoras, propusemos que os alunos escolhessem uma cena para improvisarem no grupo menor. As improvisações de cenas permitem conhecer melhor as peças para, depois, tomarem a decisão. A turma se agitou bastante e como tínhamos apenas uma hora/aula, somente um grupo apresentou sua

improvisação. Os outros grupos apresentar-se-iam na aula seguinte. É importante ressaltar que, por terem o texto em mãos, os alunos acabaram se prendendo muito à leitura, e a improvisação se transformou em uma leitura dramática.

A questão do tempo me incomodou neste episódio, uma hora/aula é muito pouco para desenvolver o episódio com a profundidade que ele merece. Nesta experiência percebi o quanto o planejamento pode nos aprisionar, concluo que talvez seja importante abrir mão de algumas etapas planejadas e permitir que os alunos desfrutem mais o momento proposto, a dificuldade em colocar isto na prática será o desafio ao longo do resto do processo. Pois o final do semestre se aproximava e a questão do tempo foi um elemento importante, que sinto que acabou acelerando o processo de *Drama* como um todo.

Uma questão importante percebida neste episódio foi a dificuldade de alguns alunos com a leitura, ao observarmos essa dificuldade, conversamos com eles para estimular a leituras em outros momentos, não apenas nas aulas, incentivamos o uso da biblioteca da escola, a qual eles têm acesso para retirada de livros e os estimulamos para que descobrissem novas histórias através de outros livros.

Neste momento percebi a importância do processo de *Drama* como uma maneira de estimular e incentivar os alunos, o momento de leitura em pequenos grupos do texto foi uma boa proposta do processo, pois nos possibilitou perceber esta dificuldade dos alunos, o que nos possibilitará auxiliá-los e incentivá-los na superação desta dificuldade. Percebi que o processo de *Drama* permite ampliar a nossa visão, como mediadoras, sobre os jovens a partir das diferentes atividades e

diversos desafios que são lançados ao grupo ao longo dos episódios.

2.4 EPISÓDIO 4: Distribuição de papéis

O quarto episódio teve como foco a definição dos personagens da peça. Como não conseguimos definir a peça no último episódio, antes de distribuir os personagens precisamos escolher qual das duas peças seria montada pelos ciganos. Para agilizar a etapa de escolha da peça, optamos por começar o episódio em sala de aula⁴⁰. Começamos com a apresentação das improvisações preparadas no último episódio: cada grupo foi à frente e apresentou sua cena.

Nós, mediadoras, solicitamos à turma: “Vamos prestar atenção, porque a gente precisa definir a peça hoje, senão o cigano Manolo vai ficar lá preso na cidade.” As improvisações seguiram com o padrão do que foi apresentado na aula anterior. Os alunos se prenderam ao texto, e as improvisações se repetiram como leituras dramáticas. Os jovens estavam acanhados para fazer a improvisação, só aceitaram apresentar a cena quando permitimos que eles lessem as falas.

Percebi que acabamos reservando pouco tempo para trabalhar as improvisações. Como temos um planejamento a cumprir e etapas a alcançar, muitas vezes acabamos acelerando as etapas e não permitimos que os participantes se apropriem verdadeiramente, interessante que mesmo ao propor um trabalho como este, acabo suprimindo o tempo da experiência, entrando no ritmo acelerado da modernidade, das exigências impostas no dia-a-dia. Acabo me dando conta que este comportamento “moderno” está muito impregnado e acaba nos aprisionando sem que

⁴⁰ Ao invés da Sala de Artes.

percebamos, como experienciar sem o devido tempo de “degustação”, de apropriação, de reflexão? Como fugir destas armadilhas e experienciar verdadeiramente? Como o ritmo acelerado da modernidade pode ser revertido a nosso favor, nos impulsionando e não nos aprisionando?

Após as tímidas apresentações, demos início à escolha da peça com a fala de uma das mediadoras: “Sonho de uma Noite de Verão é uma comédia, e Romeu e Julieta é uma tragédia... Então, nós temos duas opções. Uma pessoa que queira muito Romeu e Julieta, e uma pessoa que queira muito Sonho de uma Noite de Verão, as duas vêm aqui na frente e defendem porque querem fazer aquela peça. Depois, a gente ouve um por um dos alunos e fazemos uma votação”. Ou seja, optamos por fazer a escolha da peça por votação.

As defesas se seguiram: “Romeu e Julieta é mais legal porque pode separar as famílias, porque tem mais personagens, porque é uma tragédia, tem uma morte...” e “Os meninos não gostam de Romeu e Julieta, não gostam dessas coisas...”. Fizemos a votação. As meninas em sua maioria escolheram Romeu e Julieta, mas foi Sonho de uma Noite de Verão que venceu com 16 votos contra 11. Houve protestos e comemorações: “Se não for Romeu e Julieta eu não vou participar...” e “Sonho de uma Noite de Verão também é legal, porque é uma comédia”. Decidida a peça, subimos para a Sala de Artes, onde os alunos vestiram seus figurinos de ciganos. Figurinos e adereços já estavam organizados no tapete no centro da sala.

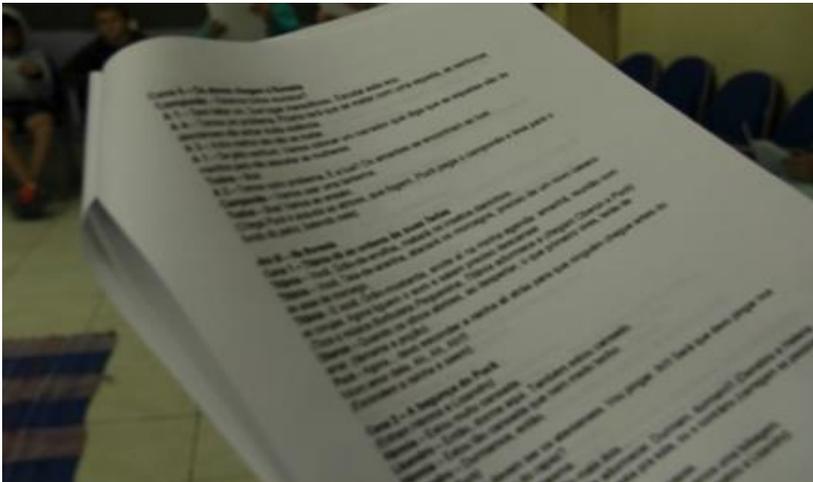


IMAGEM8 – Episódio 4 – Distribuição de papéis

A peça possui 16 personagens. Deixamos que os alunos escolhessem entre atuar diretamente na cena com personagem ou ajudar nos bastidores da montagem da peça. Como tivemos 18 alunos querendo atuar, criamos mais dois personagens. Os alunos estranharam de modos distintos uma ausência: “Só uma pergunta: quem vai ser o prefeito?” e “A gente não vai apresentar a peça para o prefeito?” Ao que uma mediadora respondeu: “O prefeito é o prefeito, né? A gente também não o conhece...”. Mais uma vez percebemos a confusão motivante real/ficcional presente no processo.

Em seguida, começamos a definição dos papéis: primeiramente, os papéis femininos. Deixamos que os alunos escolhessem os papéis e estabelecemos que, caso duas pessoas quisessem o mesmo papel, faríamos uma votação. As meninas entraram em acordo e não houve disputa de papéis. Entretanto, a escolha de alguns personagens masculinos foi disputada.

O primeiro papel a ser disputado foi o de Puck, já que dois alunos quiseram o personagem. Sugerimos que ambos fizessem uma leitura dramática de uma das

cenar e o resto da turma votaria com qual dos dois alunos ficaria o papel. Nós, medidoras percebemos, porém, que a torcida estava concentrada no aluno mais popular. Então, buscamos outra alternativa: decidimos que a disputa dos papéis seria por sorteio. Outro papel masculino disputado foi o de Elfos, o que também decidimos por sorteio. Os outros papéis foram distribuídos sem disputas.

Após a definição dos personagens, conversamos sobre a carta do prefeito⁴¹ que havia chegado no acampamento mais cedo, naquele dia: “Temos uma carta do prefeito, vamos ver o que o prefeito disse” comentou uma mediadora. Um aluno perguntou: “É de verdade?”, ao que uma de nós respondeu: “Sim, quando eu cheguei já estava aqui.” A carta avisava que os figurinos da peça de Shakespeare viriam no próximo episódio, quando já estaria definida a peça a ser montada. Como ainda tínhamos alguns minutos de aula, fizemos uma leitura coletiva da peça escolhida, *Sonho de uma Noite de Verão*.

Neste episódio conseguimos perceber que a agitação dos alunos no início das aulas acontece em função da ansiedade deles em descobrir o que acontecerá no episódio, os jovens querem logo saber de tudo. O final do episódio também gera uma grande expectativa, do que está por vir, eles sempre nos perguntam, o que acontecerá no próximo episódio.

Desde o início deste processo de *Drama* conseguimos perceber o interesse crescente dos alunos nas aulas de teatro, embora ainda apresentem um comportamento agitado como nas atividades que antecederam o processo, é perceptível o interesse e envolvimento no processo, pois toda agitação deles, agora, se relaciona diretamente ao que acontece nas

⁴¹Ver **Anexo 3**

aulas, embora a manifestação de comportamento seja semelhante, a agitação, parece que o princípio, a motivação se transformou, a agitação que nascia antes da pura falta de interesse em participar das atividades, agora, no processo de *Drama* parece nascer justamente do interesse e do envolvimento neste processo.

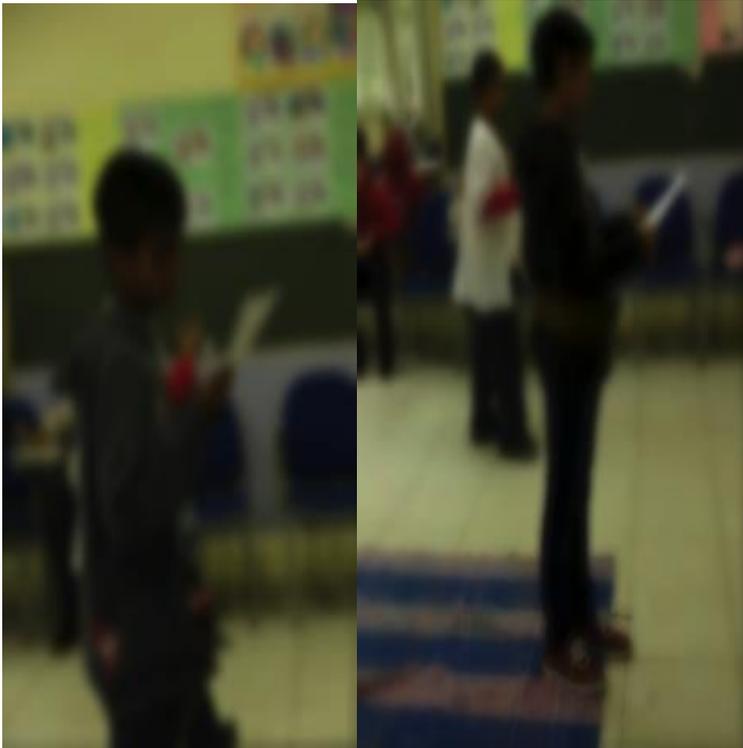


IMAGEM 9e 10 – Distribuição de papéis

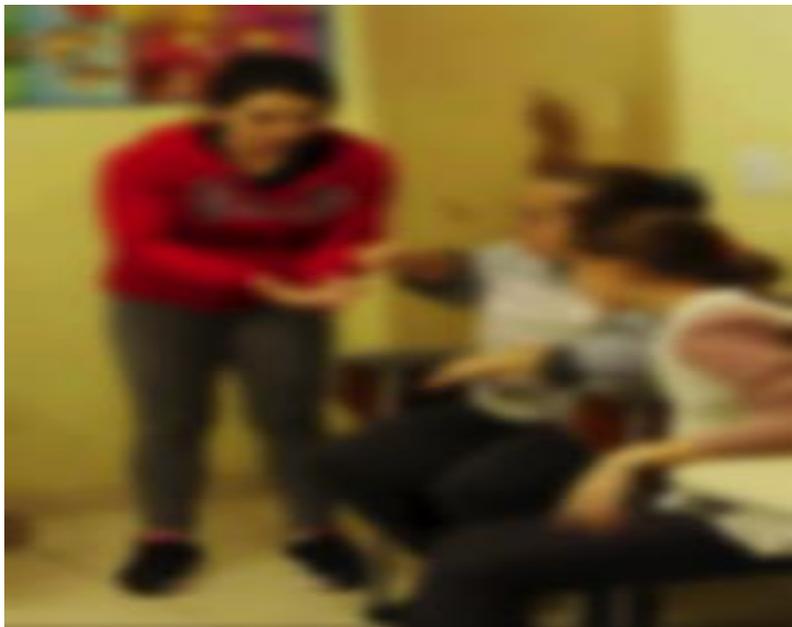


IMAGEM 11 - Episódio 4 – Distribuição de papéis

2.5 EPISÓDIO 5: Vestindo os personagens

O objetivo do quinto episódio foi aprofundar a ideia de figurino/adereço como uma ferramenta para ajudar os alunos a compor seus personagens. Assim que cheguei na escola, uma aluna me abordou dizendo que havia trazido um vestido branco bem bonito. Ela perguntou se poderia usá-lo como figurino de sua personagem. Não somente ela, todos os alunos pareciam entusiasmados com seus personagens. Uma mediadora avisou: “Gente olha só, hoje a nossa aula é bem rápida e faltam apenas duas semanas para a gente apresentar...” Ao que um aluno perguntou: “Para o prefeito?” e outro aluno acrescentou: “Quem é o prefeito?”. Uma mediadora explicou: “Vocês vão conhecer o prefeito no dia da apresentação”.

Esta confusão deles entre ficção e realidade sempre me intrigou, tinha dúvidas se deveria lembrar que estávamos criando uma história e que os personagens eram todos ficcionais, tinha receio de que se reforçasse isso eu enfraquecesse o processo e a entrega deles ao *Drama*, optei então por sempre manter está dúvida entre eles, pois senti que esta dúvida os nutria para avançarem no processo de *Drama*.

Fomos todos para a Sala de Artes. Os jovens estavam ansiosos e agitados. A turma mostrou grande entusiasmo pela montagem da peça. Perguntavam: “A gente vai trocar a roupa, professora?”, ao que uma mediadora explicou: “Não. Os ciganos continuam com a roupa dos ciganos, os personagens da peça é que vão ter outros adereços”. A seguir, os alunos se caracterizaram de ciganos e mostramos os figurinos que o prefeito mandou. Esclarecemos que o prefeito havia enviado os figurinos já separados e definidos para cada personagem. O objetivo desse esclarecimento foi o de evitar a disputa entre alunos. Explicamos: “O prefeito disse que a prefeitura está com pouca verba. Então, não conseguiu mandar fazer figurinos e mandou um adereço para cada personagem. A gente pensou que, para a apresentação daqui a duas semanas, quem tem personagem tentasse vir de preto, porque aí fica neutro, com o adereço fica melhor”. A professora efetiva da turma desconfiou: “É verdade isso?” Esse questionamento nos mostrou que o contexto ficcional estava bem implantado, tanto que gerou dúvidas inclusive na professora efetiva da escola que não participava do processo.

Distribuímos os adereços dos personagens. Os alunos se empolgaram neste momento. Na sequência, entregamos um texto completo para cada aluno⁴², o que

⁴² Ver **Anexo 4**.

também gerou um entusiasmo geral, até quem optou por ficar nos bastidores ficou feliz em ter o texto.

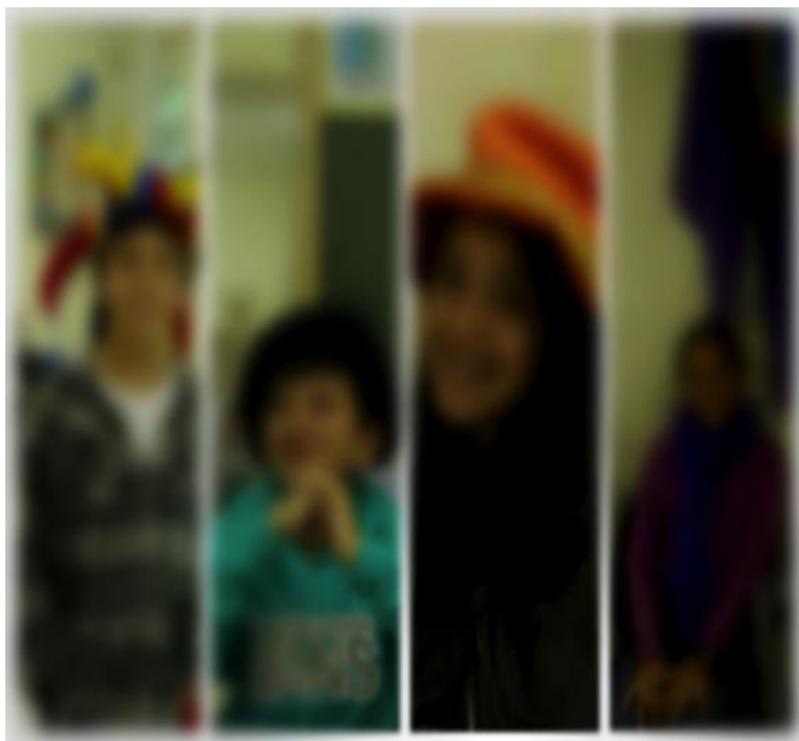


IMAGEM 12 – Episódio 5 – Vestindo os personagens

Para finalizar o episódio, fizemos a leitura de algumas cenas. Cada aluno leu as falas de seu personagem; muito presentes nas cenas, cada um levantava no personagem e lia o texto. Foi muito gratificante ver o entusiasmo dos alunos ao vestirem os adereços e “incorporarem” seus personagens.

O processo de caracterização para a peça foi muito mais tranquilo e recebido com maior prazer pelos alunos do que o momento de caracterização em ciganos. Se os dois momentos foram de assumir papéis porque os jovens se sentiram mais à vontade ao assumir os

personagens da peça? Será que a presença do texto os deixou mais seguros? Por que os alunos tem tantas dificuldades de se colocarem efetivamente, de ter uma voz mais ativa diante do grupo? Embora sejam crianças ativas, agitadas, na hora de se posicionarem efetivamente parecem se esconder, às vezes sinto como se estivessem “domesticados”, será a escola a responsável por esse anonimato dos jovens? Serão as relações de poder que estão impregnadas neste binômio jovens/escola? Porque mesmo tendo espaço para se colocarem os jovens resistem e não assumem uma efetiva responsabilidade por suas reflexões e opiniões? Aonde nasce essa dificuldade de se expressarem? Parece que os jovens só tem voz em meio a multidão, quando um espaço individual de manifestação lhes é dado eles têm dificuldades para assumi-lo.



IMAGEM 13 - Episódio 5 – Vestindo os personagens

Alguns alunos ficaram conversando depois conosco, as mediadoras, e se desenvolveu o seguinte diálogo no final deste episódio:

Aluno: Eu vou levar a gravata para fazer o nó em casa.

Aluna: “Professora, em que dia que vai ser?”

Outra aluna: Ai, que mico...

Uma mediadora: Na verdade, a apresentação ainda não é dia 7. Dia 7 a gente vai lá e faz um ensaio para o prefeito.

Outro aluno: É o prefeito mesmo? De verdade?

Uma mediadora: É o prefeito da cidade de Mato de Dentro, não o de Florianópolis...

Aluno: Tá, mas quem é ele?

Uma mediadora: Vocês vão conhecer, eu também não conheço...

Aluno preocupado: Tá, mas vai ser para muitas pessoas?

Uma mediadora: Não, vai ter ele, o prefeito. Talvez ele convide mais alguém, mas não vai ser muita gente, não.

Outro aluno: Tá, mas não vai ter ninguém de estranho, né? Vai ser bem pouquinha gente, né?

Uma mediadora: Vai ser só o prefeito e uns convidados, mas como é um ensaio a gente pode ficar com o texto se precisar, não tem problema, ou alguém vai dando o texto, a gente vê um jeito...

Uma aluna: É, porque quando eles vão fazer uma novela eles ficam com o texto na mão às vezes, né?

Outro aluno: Ou a gente coloca o texto no chão né, cola no chão escondidinho assim... Ai, meu Deus!!!!

Aluno (se referindo ao Cigano Manolo): E o “coisa”, não saiu da prisão ainda?

Uma mediadora: Ainda não, mas eu acho que no dia 7, se o prefeito achar que o nosso ensaio já está bom, ele já libera o Manolo... Vamos tentar negociar, né?

Outro aluno: E se no dia alguém não vir... Tipo assim, o Carlos?

Uma mediadora: Aí a gente vai fazer assim: ou eu ou a professora Gisele, a gente lê como a gente fez hoje. Mas ajudem a pedir para as pessoas não faltarem no dia.

O fato de alguns alunos ficarem espontaneamente conversando conosco após o sinal do recreio é um dado concreto que demonstra o interesse dos jovens pelo processo de *Drama*, pois, anteriormente ao processo, sempre que o sinal do recreio batia eles, saiam correndo, na maioria das vezes sem nem se despedir.

Ao planejar este episódio, a nossa intenção enquanto mediadoras era que os próprios alunos confeccionassem o figurino do seu personagem. Entretanto, em função do tempo e também da pouca iniciativa que os alunos demonstraram no início do processo, decidimos adaptar o planejamento, que acabou ocorrendo como o relatado.

Mais uma vez acabamos cedendo a armadilha do tempo e da questão quantitativa de resultados e “podei” uma etapa que poderia ser bem rica para os jovens. Surge então, para mim, um grande dilema, como conciliar as necessidades de resultado, existentes atualmente, e a liberdade de dar o tempo que as coisas podem e devem ter para que sejam efetivamente incorporadas, vividas, experienciadas? Aqui está o grande desafio, diante do qual tenho me sentido impotente ao longo deste processo.

Neste episódio os alunos se mostraram muito eufóricos e entusiasmados com a possibilidade de

montar a peça de teatro e estão bem envolvidos com o processo de *Drama*, com muita curiosidade para conhecer o prefeito, saber quem ele é, ficam na dúvida se é o prefeito de verdade, o que mostra que estão bem envolvidos com o contexto ficcional. Com a euforia pela montagem da peça a vida dos ciganos acabou ficando em segundo plano, pois a atenção dos jovens ficou mais voltada para a montagem da peça neste momento do processo.

2.6 EPISÓDIO 6: Preparando o palco

O sexto episódio do processo de *Drama* visava conscientizar os alunos dos diferentes elementos envolvidos na cena como iluminação, sonoplastia e cenário. Porém, como faltaram muitos alunos e precisávamos ensaiar e marcar as cenas, concentramo-nos em ensaiar as cenas com suas marcações e alguns objetos de cenário.

Estavam presentes apenas 12 alunos⁴³, dos quais uma comentou: “Você viu que só tem 12 pessoas hoje, né, professora?”. Outra aluna avisou: “Eu nem preciso do texto, eu já decorei as minhas falas todas. Peguei o texto da colega para tirar xerox... Eu decorei a cena do Oberon, da Fada 1, da Fada 2, da Fada 3...” Ao chegar à Sala de Artes, os alunos se caracterizaram de ciganos rapidamente. Expliquei que não usaríamos figurinos dos personagens e sim passaríamos as cenas: “Vamos ensaiar!”

Dividimos os alunos em grupos conforme a sequência das cenas, “pulando” as cenas dos alunos que não estavam presentes. Trabalhamos com os núcleos de cenas, as mediadoras nos revezando entre

⁴³ Mais da metade da turma, avisada de que não haveria as duas últimas aulas em função de uma reunião pedagógica, faltou.

os grupos e auxiliando nas marcações. Os jovens responsáveis pelos bastidores também auxiliaram os colegas em cena dando sugestões e, quando necessário, lendo as falas dos personagens cujos atores faltaram.



IMAGEM 14 – Episódio 6 – Preparando o palco

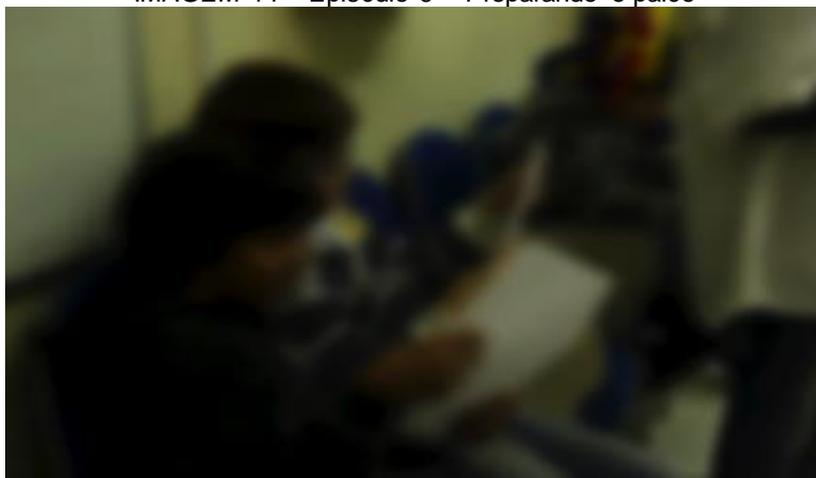


IMAGEM 15 - Episódio 6 – Preparando o palco

Para finalizar o episódio, passamos a peça toda em sequência. Os personagens de quem os atores faltaram eram lidos por uma das mediadoras ou por um dos colegas dos bastidores. Utilizamos o tapete para delimitar o espaço do palco e trabalhar com os alunos a noção de ocupação de palco, e as entradas e saídas de cena. Embora estivessem presentes poucos alunos, o ensaio foi produtivo, muito em virtude do entusiasmo que tomou conta dos jovens.

O dia da apresentação se aproxima e a falta de mais de 50% da turma, num episódio tão importante causa preocupação, pois só teremos mais 1 hora/aula para ensaiar a peça com todos os jovens, o ritmo intenso da modernidade se fez presente e se materializou ao longo deste processo, nos deixando de mãos atadas.

Após este episódio, ao refletir sobre o processo senti que em alguns momentos parece que o seu objetivo se perdeu um pouco, a vida dos ciganos foi deixada de lado mediante a necessidade de ensaio e estruturação da peça que será apresentada daqui a duas aulas. Por outro lado, já estamos entrando no mês de julho, o recesso se aproxima e não havia outra alternativa que não continuar o processo neste ritmo quase acelerado, pois interrompê-lo no meio e ter o intervalo das férias esfriaria demais o processo.

Sendo assim optamos por finalizar o processo ainda no primeiro semestre, mesmo que seja inevitável que alguns estágios, planejados inicialmente, tenham que ser deixados de lado. Sinto por não ter tido o tempo hábil necessário para desenvolver a temática dos Ciganos com os alunos com a profundidade que ela merecia.

2.7 EPISÓDIO 7: Ensaio Geral

No sétimo episódio o foco dos trabalhos foi proporcionar aos alunos a responsabilidade de finalizar a montagem da peça, resolvendo os últimos ajustes e imprevistos que pudessem acontecer. Como no episódio anterior muitos alunos faltaram e precisávamos ensaiar as cenas (pois o ensaio aberto aconteceria no encontro seguinte), optamos por não utilizar os adereços e figurinos dos ciganos, em função do tempo e da necessidade de um certo “resultado”, mais uma vez abrimos mão do universo cigano, pano de fundo de todo este processo. Os alunos se encontravam eufóricos e agitados. Houve muita conversa sobre os textos: quem decorou e quem não decorou... Foi difícil conseguir que se concentrassem.

Primeiramente, nós, mediadoras, reforçamos a necessidade da autorização dos pais para irmos à UDESC no encontro seguinte. A maioria dos alunos já havia entregue sua autorização, mas ainda faltavam algumas. Por isso, avisamos: “Galera, sem autorização não vão poder ir. Nós vamos fazer nosso ensaio geral na terça-feira, lá na Udesc. O prefeito estará nos esperando lá, onde vai ser o ensaio geral. Aí a gente vai ver direitinho com o prefeito quando vai ser a apresentação”.

Depois, dividimos os alunos conforme as cenas para que repassassem a marcação com aqueles que não estavam presentes no último encontro. Os responsáveis pelos bastidores auxiliaram no ensaio e nas marcações. Em seguida, fizemos um ensaio geral repassando a peça inteira. Todos os atores e personagens estavam presentes. O entusiasmo era tanto que permaneceram na sala voluntariamente alguns minutos do recreio para completarmos o ensaio da peça.



IMAGEM 16 – Episódio 7 – Ensaio Geral

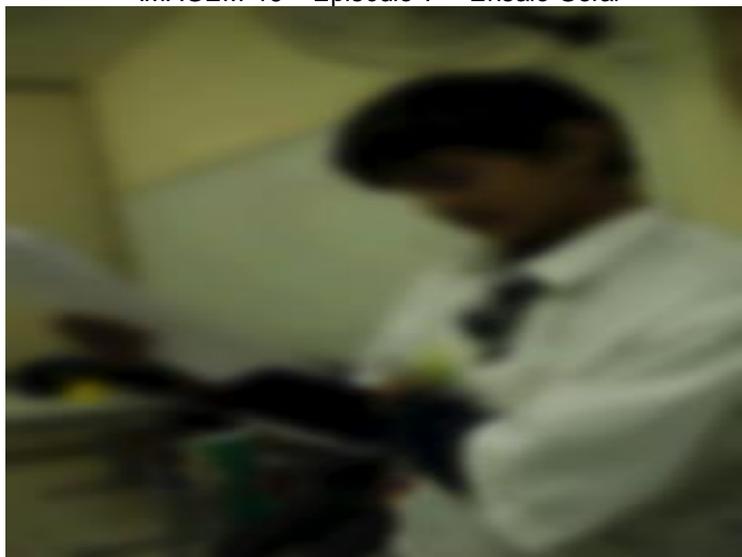


IMAGEM17 - Episódio 7 – Ensaio Geral

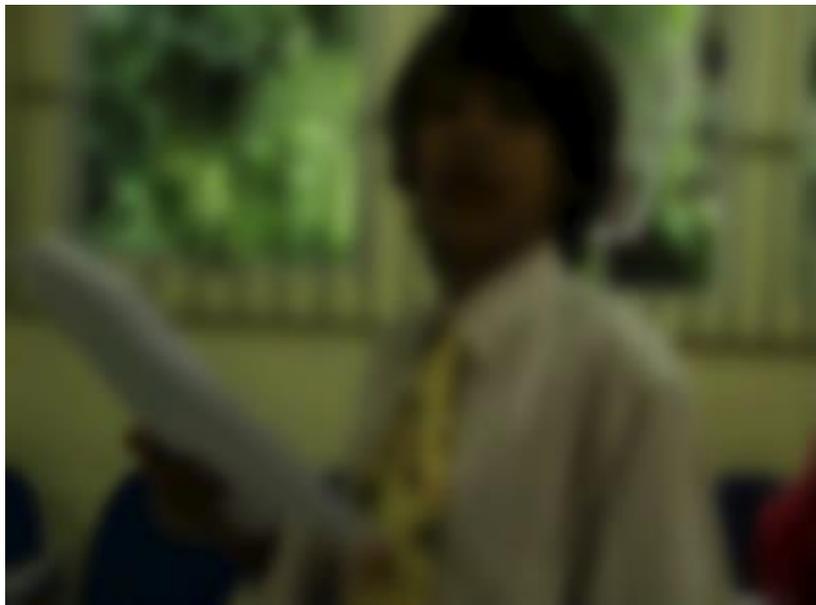


IMAGEM 18 - Episódio 7 – Ensaio Geral

Os alunos se mostraram muito entusiasmado com a peça e com seus personagens, percebi que todos estavam se dedicando e preocupados em dar o melhor de si para que a peça saísse a contento. Especialmente um aluno, me chamou a atenção, ele que sempre foi muito tímido, passando sempre quase que despercebido nas aulas, nunca foi de falar muito, nem de se colocar ou participar de forma ativa nas aulas, a partir do momento que recebeu o seu personagem, Lisandro, um dos protagonistas e ao qual se voluntariou para interpretar, tem se mostrado completamente diferente, se apresenta nos ensaios com muita postura, decorou todas as falas e se coloca muito bem em cena, ficamos encantadas ao ver a transformação e a entrega deste jovem na montagem da peça.

2.8 EPISÓDIO 8: Pré-estréia

O oitavo episódio oferecia aos alunos a experiência da expectativa de uma estreia na antecipação do momento de entrar no palco. Para isso, conduzimos os alunos para um ensaio aberto para o prefeito na UDESC, um ambiente novo e mais tecnicamente propício à apresentação de uma peça teatral. Com pouco tempo de ensaio, os alunos estavam inseguros. Para reduzir a tensão, tomamos a apresentação pública como ensaio aberto no qual eles poderiam consultar o texto, se necessário. Para deixá-los mais tranquilos, optamos por não convidar muitas pessoas desconhecidas deles para assistir sua apresentação. Se encontravam presentes apenas o Prefeito⁴⁴ e outras duas pessoas: o professor e coordenador do Pibid na UDESC, Vicente Concilio e a técnica administrativa Bianca, que representaram convidados do prefeito.

Havia um aluno novo na turma, que participou como espectador do episódio. Ao chegarmos na UDESC, nos dirigimos ao Laboratório 1⁴⁵. Ali foram distribuídos os adereços. Uma aluna que havia faltado a aula neste dia, pediu que seu pai a trouxesse na universidade assim que um dos colegas lembrou a ela, por telefone, que haveria a apresentação. Dos alunos que atuavam como personagens na peça, faltou apenas uma aluna, que eu, uma das mediadoras, substituí. Organizamos o espaço e revisamos as marcações. Os jovens/atores que não estavam em cena ficavam

⁴⁴ Interpretado pelo ator Juan Henrique, colega do curso de Licenciatura em Teatro.

⁴⁵ Salade aula e de ensaio do Bloco de Artes Cênicas do Centro de Artes da UDESC.

sentados em frente ao palco e entravam conforme a sequência da peça.

Enquanto os alunos aguardavam a chegada do prefeito agitados e ansiosos, conversavam sobre as cenas e nos faziam perguntas do tipo “Professora, é o prefeito de verdade ou não?” Mas, assim que os convidados começaram a chegar, ficaram todos silenciosos e concentrados. Após alguns minutos de expectativa, chegou o prefeito:

Prefeito: Boa tarde! Vocês são os ciganos que vão apresentar para poder conseguir a liberdade do Manolo? A gente já está conversando sobre do que vai depender da soltura do Manolo: será a apresentação de vocês hoje. Já esta tudo sendo conversado; vocês não tem com que se preocupar. Estou muito curioso e ansioso para ver o que vocês prepararam para hoje.

Após a fala do prefeito, demos início à apresentação, que ocorreu de forma tranquila e fluente.



IMAGEM 19 – Episódio 8 – Pré-estréia



IMAGEM 20 - Episódio 8 – Pré-estréia

Depois, tiramos algumas fotografias e, em meio à agitação dos alunos, o prefeito pediu novamente a palavra. E falou:

Prefeito: Quanto ao processo para libertar Manolo, vocês já conseguiram. O que tem que acontecer é a gente começar a soltar mais o texto, né, no dia da apresentação. Mas, hoje eu achei muito potente, muito engraçado... Vocês estão de parabéns todos. O Manolo será libertado, já estamos providenciando isso. Muito obrigado a todos!



IMAGEM 21 - Episódio 8 – Pré-estréia

Em seguida, organizamos os alunos para retornar à escola Vitor Miguel. No caminho de volta, surgiram alguns questionamentos:

Aluno: O Manolo vai ser solto hoje?

Outro aluno: Vai ser solto o quê?

Um terceiro aluno (completa): Aquele cara que foi preso...

Aluna: Professora, mas a gente não vai mais apresentar?

Aluno: E vai ter muita gente?

Outra aluna: Ainda bem que eu vim, né?...

Uma terceira aluna: Foi legal, né, professora?

Aluna dos bastidores: Eu gostei, mas eu acho que eles tinham que falar mais alto... Eu acho que precisa de mais gestos também.

A apresentação foi uma ótima experiência, os alunos estavam muito motivados, estiveram concentrados e voltaram para a escola bem eufóricos, na volta pude perceber a retomada da preocupação dos alunos com a soltura do cigano Manolo e a satisfação em terem conseguido apresentar ao prefeito, demonstraram interesse em apresentar novamente e continuar o trabalho com a montagem da peça, chegamos na escola e a aula já estava no final, então a avaliação oficial acontecerá no próximo episódio.

Neste episódio paralelo a agitação e ansiedade para ida à Udesc aconteceu um fato intrigante, uma das alunas se negou a ir na Van para a Udesc, junto com os outros alunos, ela estava meio em pânico e se negava a acompanhar os colegas na van, percebemos que algo de errado tinha com aquela aluna, sugerimos que ela fosse no carro comigo, então ela ficou tranquila e foi sem problemas. Ao retornar a escola questionei ela do porque não quis ir na van com os outros alunos, questionei o

porque de todo aquele receio, para minha surpresa ela, que sempre foi ríspida e autoritária e sempre se negava em falar de sua intimidade me surpreendeu com uma confissão, me relatando uma história íntima de sua infância.

Neste momento percebi como todo o processo de *Drama* conseguiu construir um laço entre nós mediadoras e o grupo, os jovens estão se sentindo mais seguros para confiar na gente, as mediadoras. Embora a história da jovem aluna tenha me deixado chocada e chateada, sai do episódio com a certeza de que o processo de *Drama* conseguiu gerar confiança e laço junto ao grupo.

Uma questão a ser destacada é que a opção de uma apresentação final nos moldes do teatro tradicional foi uma escolha específica para esse processo, é importantesalientar que o trabalho com teatro translada esses limites, não tendo a necessidade de uma apresentação formal para que se efetive e viabilize.

2.9 EPISÓDIO 9: A carta de Manolo

O nono episódio finalizou processo dos ciganos com a produção de um fechamento e uma conclusão para a narrativa que vinha sendo escrita ao longo dos episódios. Na sala de aula, retomamos a apresentação ocorrida no último encontro e sugerimos que os alunos, principalmente os alunos responsáveis pelos bastidores, fizessem uma avaliação e apontassem questões a serem aprimoradas para a apresentação final. Alguns comentários se seguiram:

Aluna: Eles deviam fazer mais ações assim, na hora em que a Helena fica pensando assim devia fazer um pouco mais...

Aluno novo: Eu acho que eles não têm que ter medo e ficar assim pensando sobre o que vai falar. Têm que ter aquela coragem assim na hora de falar, já saber os gestos, como é que vai ser...

Outro aluno: Ficam muito de costas para o público!

Depois da avaliação subimos para a Sala de Artes. Ao chegar na sala, os alunos se caracterizaram de ciganos. Conteí para eles que tinha me encontrado com Manolo e que ele enviou uma carta explicando tudo. Também deixou um vídeo para assistirmos antes de ler a carta. Assistimos ao filme curta-metragem “A Canção dos Ciganos”, criado e dirigido por Luiz Felipe Sprotte Costa. Durante a exibição, alguns alunos simularam tocar violino. Todos estavam concentrados e prestando atenção. E comentavam coisas como: “Eles são bons dançarinos, né, professora?”. Me surpreendeu a concentração da turma ao assistir o vídeo, faziam alguns comentários, mas se mantinham silenciosos e atentos a maior parte de tempo.

Após assistirmos ao filme, lemos a carta do Manolo⁴⁶. Ela comunicava que os ciganos já estavam livres para deixar a cidade. Manolo contava que, depois de ter sido preso, havia contatado um advogado que conseguiu um mandado de segurança que impedia o prefeito de cobrar tributos dos ciganos. Então, eles já poderiam deixar a cidade. O líder dos ciganos informava também que já havia seguido viagem para chegar antes na próxima cidade e preparar o novo acampamento do seu povo. Este desfecho foi uma adaptação do planejamento inicial do processo de *Drama*, ao perceber que não teríamos tempo hábil para continuar a

⁴⁶ Ver **Anexo 5**.

preparação da peça para uma apresentação pública, optamos por adaptar o desfecho e finalizar o processo.

Os alunos estiveram atentos à leitura da carta de Manolo. Avisamos que agora seríamos nós a desmontar nosso acampamento e seguir viagem. Surgiram novas perguntas:

Aluno: Qual o nome da cidade que a gente está mesmo?

Aluna: Para aonde que a gente vai?

Aluno confuso: É sério que a gente vai viajar?

Outro aluno: A gente vai mesmo para São Miguel?

Outra aluna: Como que a gente vai?

Mais um...: Tá, professora, é de verdade ou é só de brincadeira?

Neste momento, novamente a confusão entre o mundo ficcional e o mundo real se instalou entre os jovens, todos ficaram inquietos e intrigados com o que estava acontecendo, continuamos com a postura de fortalecer o contexto ficcional e simulamos o recolhimento de todo o acampamento, fomos colocando roupas, adereços, tudo que se referia aos ciganos dentro de uma mala.

Ao colocar o último adereço dos ciganos na mala, enfatizamos que dentro da mala – juntamente com os adereços, os figurinos e tudo o que a gente colocou ali – iríamos colocar também o nome dos personagens ciganos. Todos os alunos nomearam seus ciganos, foi emocionante este momento, ver um a um, espontaneamente se despedindo de seu personagem cigano foi importante para eu perceber que todo o engajamento para a realização deste processo de *Drama*, apesar dos contratemplos, valeu a pena.

Simbolicamente, colocamos todos os ciganos dentro da mala. Fechamos a mala, com o protesto de alguns jovens, “não fecha professora”. Foi dessa forma que encerramos a história dos ciganos: “Aqui dentro cabe tudo o que a gente viveu com os ciganos. Esta mala vai seguir para São Miguel d’Oeste e continuar a vida dos ciganos. E a gente vai voltar a ser quem a gente era”.

Os alunos, decepcionados por não mais apresentarem a peça, fizeram seus comentários: “Foi bem legal essa história”; “Professora, mas a gente não vai apresentar de novo?”, “A gente vai fazer outro processo?”. Foi visível a decepção dos alunos ao perceberem que não apresentariam mais a peça, parece que os alunos de alguma forma sentiram por estarem se “despindo” dos personagens ciganos. Ficou claro para mim que o processo foi intenso e prazeroso para os jovens.

2.10 AVALIAÇÃO DO PROCESSO

No décimo e último episódio, propusemos aos alunos uma conversa para construir a avaliação final do processo vivenciado pelo grupo. Buscamos identificar o olhar do grupo sobre a experiência vivida nas últimas semanas.

Iniciamos o encontro propondo aos alunos que fizéssemos uma recapitulação de tudo que aconteceu no processo. Solicitamos a ajuda dos alunos redatores que observaram e registraram todos os encontros. No entanto, os alunos apresentaram bastante dificuldade em comunicar a experiência, não tiveram muita iniciativa nas falas e precisaram de muito estímulo para verbalizar a experiência do processo com os ciganos. Por alguns momentos ainda misturaram contexto real e contexto

ficcional, queriam saber se o cigano Manolo apareceria, se o prefeito viria até a escola, deu para perceber que o contexto ficcional ainda estava bem presente nos jovens.

Mesmo com a dificuldade dos jovens em se colocarem, relembramos todos os episódios, a escolha dos ciganos e seus figurinos e/ou adereços; a visita do Cigano Manolo; as improvisações das peças; a escolha da peça a ser montada; a divisão dos personagens; a chegada dos adereços dos personagens; os ensaios; o ensaio geral para o prefeito na UDESC; e o fim do processo, quando colocamos os personagens dos ciganos “dentro” da mala. Conforme íamos suscitando os alunos dos acontecimentos, estes iam lembrando e relembravam as situações vividas.

Em seguida, propusemos que cada um dos alunos relatasse o que mais gostou no processo, cada jovem teve a oportunidade de nos contar o que mais gostou durante o processo de *Drama*. Os principais elementos citados foram: a ida à UDESC apresentar para o prefeito; a utilização de figurinos e adereços; os ensaios; conhecer a vida dos ciganos; e as visitas do Cigano Manolo e do prefeito. Após insistirmos para que se expressassem, os alunos comentaram o processo com palavras como estas: “Esse processo é melhor porque pode ter mais personagens”, “Eu gostei da peça também, porque tinha uns personagens bem diferentes, duendes, fadas, elfos...” e “Eu gostei de tudo!”. Uma coisa me intrigou muito, por que embora motivados, entusiasmados e participativos ao longo de todo o processo os jovens tem pouco a dizer sobre a experiência vivenciada? Por que não conseguem, efetivamente, relatar sua experiência?

Ao percebermos a dificuldade dos jovens com a fala, sugerimos também que os alunos escrevessem uma avaliação geral do processo dos ciganos. Para

facilitar a tarefa, organizamos um roteiro com as seguintes questões: Como foi o processo dos ciganos? O que mais gostou durante o processo? O que poderia ter sido diferente? Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?

Neste momento percebemos que muitos alunos apresentam dificuldades com a escrita, alguns inclusive disseram que não sabiam escrever e percebemos a solidariedade existe entre alguns jovens, pois aqueles que sabiam escrever se voluntariavam para escrever a avaliação do colega que não sabia escrever. Este diagnóstico me deixou um pouco frustrada, pois novamente a correria e o ritmo acelerado em que vivemos não me permitiu um aprofundamento em questões tão fundamentais para os alunos, como a leitura e a escrita, sendo que pouco pude colaborar para auxiliá-los nestas dificuldades.

Em relação à primeira questão da avaliação geral, todos escreveram que gostaram do processo: “Foi muito legal”, esta foi a resposta quase unânime. A segunda questão, referente ao que mais gostaram no processo, foi similar ao que haviam verbalizado. Em relação ao que poderia ter sido diferente (e melhor) no processo, a grande maioria referiu-se a aspectos teatrais diretamente relacionados à montagem da peça *Sonho de uma Noite de Verão*. A necessidade de decorar o texto e de falar mais alto foram os elementos mais citados pelo grupo. Esta preocupação pode assinalar uma modificação no olhar dos jovens em relação ao teatro, o que sugere que, de alguma forma, a experiência modificou os jovens. No que se refere à relação com o teatro, apenas cinco alunos entenderam que o processo nada alterou; já a grande maioria considera que passou a gostar mais de teatro após vivenciar o processo de *Drama*.

Encerramos o episódio apresentando aos alunos um vídeo montado com as fotos deles ao longo de todo o processo. Felizes ao se verem no vídeo, eles demonstraram interesse em continuar ensaiando a peça e apresentá-la. A professora/estagiária Gisele Knutez continuará com o grupo no próximo semestre. Ela propôs, diante do entusiasmo do grupo em continuar ensaiando a peça, que depois das férias eles retomassem o trabalho com a peça *Sonho de uma Noite de Verão*. Os jovens alunos, agora também personagens de teatro, foram unânimes em aceitar a proposta.

3 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: rememorando a experiência?

Neste último capítulo apresentarei uma breve discussão acerca do conceito de memória, considerando que, para Walter Benjamin (1989), a memória é decisiva para a estrutura da experiência, este conceito não poderia deixar de ser refletido e pensado no presente estudo.

Após alguns delineamentos teóricos, apresentarei meu retorno a escola, cinco meses após o final do processo, que teve como objetivo perceber em que medida o processo de *Drama* "Os Ciganos", aplicado e vivenciado no primeiro semestre de 2015, ainda está presente na vida dos jovens. Perceber se o processo reverbera de alguma forma nas aulas de teatro, e também como os alunos se relacionam com o teatro após a vivência do *Drama*.

3.1 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: desvendando a relação

A memória esta ao lado da experiência, sendo que estes elementos se relacionam diretamente. Walter Benjamin (1989) em seu texto "Sobre alguns temas em Baudelaire" nos apresenta a relação entre estes elementos, experiência e memória.

A experiência se forma com dados acumulados e, com frequência inconscientes que afluem à memória, assim sendo, "a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência. Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto coletiva" (BENJAMIN, 1989, p. 105). Sendo fruto da tradição a experiência necessita da memória.

Neste mesmo sentido, a filósofa Susan Buck-Moors⁴⁷(1996, p. 22-23) afirma que "sem a dimensão da memória, a experiência se empobrece (...) A percepção torna-se experiência apenas quando se conecta com memórias sensoriais do passado".

Segundo a educadora Priscilla Stuart da Silva⁴⁸"a memória fundamenta-se no compartilhamento subjetivo de experiências" (2013, p. 57). Por outro lado, o historiador Maurício Lissovsky⁴⁹ (2005, p. 138) acredita que "a memória não é unidirecional, não é um movimento que surge no presente e se volta para o passado (como nos sugere a ideia de rememoração)", e sim bidirecional, onde o passado visa e é visado pelo futuro.

A memória pode ser dividida em dois tipos distintos, a) memória voluntária e, b) memória involuntária, as quais leem-se a seguir:

a) A memória voluntária, sujeita a tutela do intelecto, guardaria as vivências passadas que podem ser acessadas pelo intelecto. A memória voluntária transmite informações sobre o passado que não guardam nenhum traço dele (BENJAMIN, 1989). O filósofo Marcelo de Andrade Pereira⁵⁰ (2007, p. 191) afirma que "a memória voluntária é uniforme, limitada, restrita e sujeita 'aos apelos da atenção'".

⁴⁷ Susan Buck-Moors atualmente é professora de filosofia política e teoria social na Cornell University, Ithaca, em Nova York.

⁴⁸ Priscilla Stuart da Silva é filósofa e pesquisadora na área da educação, atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴⁹ Mauricio Lissovsky é Historiador, doutor em Comunicação pela ECO/UFRJ, pesquisador do Núcleo IDEA.

⁵⁰ Marcelo de Andrade Pereira é graduado em Filosofia, mestre em Educação e em Filosofia pela UFGS e doutorado em Educação pela mesma universidade, atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da UFSM.

b) Por outro lado, a memória involuntária, também conhecida como memória-recordação, reproduz o passado enquanto passado, revivendo-o. Para Pereira (2007, p, 191) “a memória involuntária indica o domínio da sensibilidade sobre o intelecto e torna presente o tempo da rememoração, o tempo da presença”. Este é o tipo de memória que desempenha o papel mais importante, é o território no qual habita a experiência.

Assim como a experiência e a narração, a memória, principalmente a involuntária, vem perdendo espaço a partir da modernidade. O avanço tecnológico, a industrialização, com o seu trabalho fabril, a urbanização, assim como o advento da informação como modo de comunicação preponderante na modernidade contribuíram para a perda de memória.

A técnica, resultante da modernidade, modificou o sistema sensorial das pessoas, fazendo com que se perdesse a noção concreta da totalidade, na fábrica perde-se a conexão com o todo do processo, cada pessoa executa uma tarefa independente, a continuidade passa a ser fragmentada, cada um é responsável por uma fração, ninguém conclui nada, e, conseqüentemente, não desenvolve memória, e tão pouco experiência.

A técnica submeteu (...) o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa (...) no artesanato, a conexão entre as etapas do trabalho é contínua. Já nas atividades do operário de fábrica na linha de montagem, esta conexão aparece autônoma e coisificada (...) o operário não-especializado é o mais profundamente degradado pelo condicionamento imposto pela máquina. Seu trabalho se torna alheio a qualquer experiência (BENJAMIN, 1989,p. 125-126).

Buck-Moors (1996, p. 23), ainda em relação ao trabalho fabril acredita que “o sistema fabril (...) paralisa a imaginação do trabalhador. O seu trabalho é 'isolado da experiência'; a memória é substituída pela resposta condicionada”.

A historiadora Marionilde B. de Magalhães⁵¹ (2006, p. 57), acredita que atualmente a memória torna-se cada dia mais curta, associando-se unicamente aos afetos, visto que “a velocidade e multiplicação de informações ao nosso dispor, o bombardeio de imagens e sons sobre os nossos órgãos sensoriais (...) provocam um verdadeiro bloqueio sobre o ato de lembrar”.

Neste sentido, Roberto Cirió Nogueira⁵² (2010, p. 2) ao tratar da secção do trabalho, afirma que esta “rompe com o tempo necessário à articulação coerente da experiência que, então, não pode mais ser transmitida de outro modo que não seja conforme a fragmentária e descontínua estética do choque⁵³”.

Na mesma medida, os jornais colaboraram para reduzir as chances dos fatos exteriores se integrarem à nossa experiência, para Benjamin o objetivo da imprensa consiste em “isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor” (BENJAMIN, 1989, p. 106). A informação não se integra a tradição e por isso fica excluída do âmbito da experiência.

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela

⁵¹ Marionilde B. de Magalhães é doutora em História pela UNICAMP e pós-Doutora em História pela Université de Paris I (Pantheon-Sorbonne), U.P.I. Paris, França.

⁵² Roberto Cirió Nogueira é graduado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Mestre em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁵³ Conceito que será tratado logo a seguir.

sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o a vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Ao integrar o acontecimento à sua vida o narrador lhe confere memória, e somente a partir da memória que possui do acontecido é que o narrador é capaz de contar e transmitir essa experiência. Toda a experiência carrega em si o uso da memória, somente quem lembra, tem memória, pode compartilhar o vivido, quem nada tem a dizer, nada experienciou de fato, somente experiência aquele que transmite, e a transmissão é fruto direto da memória do narrador.

Para Benjamin (1989, p. 107), "onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo". A experiência é resultado de uma ação individual, que mescla o passado individual, a memória do indivíduo, com a memória da humanidade, a tradição, resultando numa experiência que pode e precisa ser compartilhada.

Por esta razão o indivíduo que experiencia, precisa viver em sociedade, em uma coletividade, e é justamente isto, que se perdeu ao longo do tempo, a vida cada vez mais individual que o ser humano possui nas grandes cidades, resultado direto da modernidade e suas "conquistas" tecnológicas, tem afastado as pessoas da experiência, a memória coletiva do ser humano se perde a cada dia.

Neste sentido, Benjamin (1989, p. 107) afirma que "os cultos, com seus cerimoniais, suas festas [...] produziam reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória", o individual e o coletivo. A partir da modernidade os cultos e cerimoniais foram perdendo espaço na vida das pessoas, que ficaram sem esse elemento que tinha uma função primordial de aporte na elaboração da memória.

O conceito de experiência me levou ao conceito de memória, que por sua vez me leva agora ao conceito de consciência. Para Benjamin (1989), baseado em uma ideia freudiana, a consciência teria a função de agir como proteção contra estímulos externos (energias excessivas), impedindo assim a retenção destes estímulos em forma de memória. É a partir desta perspectiva que Walter Benjamin desenvolve um conceito de choque na modernidade.

Os choques seriam então estas energias excessivas do mundo exterior que entram em contato com os indivíduos, a consciência, exercendo o seu papel de proteção, amortece e suspende o acontecido, transformando-o em uma mera vivência. "A consciência evade o choque impedindo-o de penetrar fundo o bastante para deixar um traço permanente na memória" (BUCK-MOORS, 1996, p. 22). Ou seja, a consciência, em resposta aos abundantes choques (energias excessivas) da modernidade, impede os indivíduos de fixarem os acontecimentos na memória, impossibilitando-os de se tornarem experiência.

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas a

experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência” (BENJAMIN, 1989, p. 111).

O filósofo Gerson Luís Trombetta⁵⁴, em seu artigo intitulado "As “frestas” do tempo: sobre a concepção de história em Walter Benjamin" (2011, p. 395) ajuda na compreensão deste importante conceito de Benjamin, para ele:

A função de captar os traços profundos da memória não pode residir na consciência por esta não ser veículo mnemônico. A consciência capta estímulos externos; estes (...) se dão em formas de choques e atuam quase que ininterruptamente sobre o homem moderno. Ora, dada a quantidade de choques recebidos, o consciente se torna, grosso modo, ‘calejado’ e o choque como tal vai perdendo seu efeito traumático. Quanto mais o consciente operar, defendendo-se dos choques, tanto mais a vivência substitui a experiência. (...) A experiência (...), é constituída de excitações externas que foram suficientemente poderosas para atravessar o escudo. A intensa ‘sedimentação’ do consciente, faz com que o homem moderno perca a capacidade de gerar experiências.

Os abundantes choques oferecidos aos indivíduos, ativa permanentemente o consciente, o que acarreta na perda da memória e conseqüentemente da experiência.

⁵⁴Gerson Luís Trombetta é doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atualmente é professor titular e pesquisador da Universidade de Passo Fundo na área de Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em História.

Para Nogueira (2010, p. 1), o ritmo acelerado de choques existente no mundo moderno, "exige de nossa percepção um estado constante de alerta. Sempre atento, o sujeito se torna incapaz de elaborar uma experiência (...) que carregue alguma forma de conhecimento que possa ser transmitido a outras pessoas".

No texto "Sobre alguns temas em Baudelaire" Benjamin apresenta uma questão: "de que modo a poesia lírica poderia estar fundamentada em uma experiência, para a qual o choque se tornou a norma?" (Benjamin, 1989, p. 110). Embora a teoria do choque - com a qual Benjamin elabora a perda de experiência da percepção moderna - não seja explorada com a devida profundidade nesta dissertação, a questão pode ser desdobrada aqui para fins de compreensão da aplicação de um processo de Drama na escola.

Reconhecida a importância que a memória possui diante da elaboração da experiência, é chegado o momento de perceber em que medida a prática do processo de *Drama* "Os Ciganos", converteu-se em experiência, tendo deixado alguma marca ou resquício entre os envolvidos no processo, perceber em que medida o processo se faz presente na memória dos participantes.

3.2 REMEMORANDO A EXPERIÊNCIA

Ao iniciar esta parte de análise de meu estudo algumas inquietações me acompanharam. Ao se pensar em memória e rememoração do vivido como será possível mensurar os resultados alcançados pelo processo de *Drama*, "Os Ciganos", junto aos participantes? Em que medida é possível verificar se o processo conseguiu vencer a barreira da consciência,

penetrando e fixando-se, em alguma medida na memória dos participantes?

Desta forma, ao planejar esta parte de análise da pesquisa lancei algumas questões a serem refletidas como um ponto de partida para análise: O que se fixou nos jovens após o processo? São capazes de contar suas experiências? Os alunos experienciaram ou apenas vivenciaram o processo? Ao falar do processo os alunos se utilizam mais de informações ou de narração? Ao final do processo os jovens têm o que narrar? Como se fez presente a memória no processo e após a sua conclusão? Os jovens viveram uma experiência que possibilitou a existência da narrativa? Como analisar se a experiência foi um acontecimento que modificou o estado das coisas, no caso, a relação dos jovens com o teatro? e Como analisar a modificação de atitude dos jovens a partir do processo de *Drama*?

Como dito anteriormente, estas são questões de difícil mensuração e que não preveem uma resposta objetiva. Por essa razão, foi preciso formular alguns procedimentos para tornar em alguma medida o imensurável em mensurável. Com este objetivo três procedimentos foram propostos ao longo do estudo: Ao iniciar o processo verificar junto aos alunos qual a visão que possuíam do teatro; Ao final do processo, ainda enquanto mediadora, aplicar um questionário junto aos jovens, com algumas questões relacionadas a comunicabilidade da experiência, bem como a visão de teatro dos jovens após o processo de *Drama*; e Como último procedimento de mensuração da experiência, um retorno a escola, após um devido período de repouso, cinco meses mais precisamente, para uma entrevista informal com os participantes, objetivando verificar se os acontecimentos do processo se fixaram nos participantes e se de alguma forma ainda se fazem

presentes enquanto conhecimento adquirido, enquanto transmissibilidade. Verificar se a experiência se fez memória.

O primeiro procedimento de mensuração foi aplicado junto aos jovens no primeiro dia do processo de *Drama*. Foi entregue a eles uma folha com as perguntas: O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando pensa em teatro?

A proposta foi que os alunos levassem as perguntas para responderem em casa. O objetivo era que as respondessem de forma individual, sem a influência dos colegas, o que talvez não tenha sido uma boa alternativa, pois nem todos os alunos trouxeram as questões respondidas de volta. As respostas aos questionamentos serão apresentadas, a seguir, em forma de quadro, para melhor visualização.

Importante ressaltar que estes dados serão cruzados posteriormente com os dados coletados no segundo procedimento de mensuração de resultados, e então analisados. Parte-se do pressuposto de que o processo de *Drama* possa ter modificado a relação dos jovens com o teatro, a visão que os mesmos possuíam. Esse é um pressuposto importante, uma vez que a experiência modifica o estado das coisas, ela implica em afetação e transformação. Sendo assim, o resultado desta análise, pode ser um indício de que o processo possa ter, em alguma medida, se transformado em experiência para os jovens.

QUADRO 1 – Questionário 1 - O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando pensa em teatro?

1	Teatro para mim é uma forma de interpretar um personagem, uma historia
2	O teatro é harmonia e ao mesmo tempo aprendizagem, mas quando penso em teatro não penso em nada
3	Teatro para mim é uma forma legal e descontraída, animada de contar algo. Animar quem assiste. Momento de poder se tornar uma pessoa que não sou
4	É vestir a roupa de teatro
5	Para mim o teatro é interpretar um personagem da história
6	Atuar, atores, arte
7	É uma forma de interagir com as pessoas, na minha cabeça eu penso teatro como novela, dança e interação com as pessoas
8	Gosto muito de fazer peças de teatro, acho divertido, com meus amigos agito. Tudo...
9	É um programa de ensino. Quando falam em teatro penso algo mais único, mais interessante e mais legal
10	Para mim teatro é homenagem sobre culturas dos antigos, eu gosto muito de teatro e também passa o tempo
11	Pessoas interpretando outras pessoas
12	uma pessoa interpretando um personagem
13	Teatro é o que a pessoa faz para ser ator ou atriz
14	Teatro para mim é interagir com o personagem e é como se eu participasse de uma outra história, de uma outra vida

Passo agora ao segundo procedimento de mensuração de resultados, que foi aplicado no último dia do processo "Os Ciganos", no décimo e último episódio. Vale lembrar que todo o processo de *Drama* deve encerrar-se com uma avaliação final, e neste caso específico a avaliação final do *Drama* serviu também como parâmetro de mensuração da possibilidade de produção de experiência que o processo possa ter proporcionado aos participantes.

A ideia inicial era que esta avaliação fosse feita a partir da oralidade, estimulando a narração e a transmissão do vivido, porém os alunos apresentaram uma grande resistência em se colocarem através da fala.

Num primeiro momento solicitamos que os alunos, conjuntamente, fizessem uma recapitulação de todo o processo. Foi preciso muito estímulo para que os jovens se manifestassem sobre os acontecimentos. Neste momento percebemos a dificuldade dos alunos em rememorar o processo. Somente com o auxílio das mediadoras é que os alunos conseguiram paulatinamente se manifestar, questão esta a que retorno mais adiante, no último tópico deste capítulo.

Como segunda tentativa de incentivar os alunos a compartilharem o vivido no processo, propomos que cada aluno relatasse individualmente o que mais gostou no processo de *Drama* "Os Ciganos". Os fatos mais citados foram: a ida à UDESC apresentar para o prefeito; a utilização de figurinos e adereços; os ensaios; conhecer a vida dos ciganos; e as visitas do Cigano Manolo e do prefeito.

Destaco algumas falas dos alunos sobre o processo: "Esse processo é melhor porque pode ter mais personagens", "Eu gostei da peça também, porque tinha uns personagens bem diferentes, duendes, fadas,

elfos...” e “Eu gostei de tudo!”. A fala demonstra a satisfação dos jovens com o processo vivido.

Em função da dificuldade dos jovens com a narração oral do vivido, sugerimos também que os alunos escrevessem uma avaliação geral do processo dos ciganos. Para isto organizamos um roteiro com as seguintes questões: Como foi o processo dos ciganos? O que mais gostou durante o processo? O que poderia ter sido diferente? Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?

Novamente para facilitar a visualização apresentarei as respostas a este questionário através de quadros, cada quadro refere-se a uma pergunta do questionário.

O quadro 5, contendo a última pergunta do questionário que se relaciona com a visão de teatro dos alunos após o processo de *Drama* será comparado ao quadro 1, que apresenta a visão dos alunos de teatro antes de participarem do processo de *Drama*, estas duas questões constituirão o quadro 6.

Passo agora a apresentação e análise de cada uma das perguntas do questionário 2 de avaliação final do processo de *Drama* "Os Ciganos". Na próxima página iniciamos a análise a partir da primeira questão do referido questionário.

QUADRO 2 - Questão 1 - Questionário 2 - Como foi o processo dos ciganos?

1	Foi muito legal, gostei muito de conhecer a cultura deles
3	Primeiro escolheram a peça, os personagens e o processo de viver o personagem começou
4	Foi muito legal
5	O processo foi que a gente teve que escolher uma peça para tirar o cigano da cadeia e o prefeito deu as roupas de ciganos e nós escolhemos a peça e apresentamos para o prefeito
7	Foi um processo muito legal, aprender sobre os ciganos, saber que os ciganos são viajantes tentando achar terras
8	Para mim, foi muito legal ser a Helena na peça sonho de uma noite de verão. Gostei de escolher o figurino de minha personagem cigana. Amei
9	Muito gostoso de fazer
10	O processo dos ciganos foi muito legal, próprio para todos, Eu falei para todos da minha família, eles acharam legal e foi interessante
11	Foi tudo muito legal, foi muito divertido, muito legal
12	Foi bem legal, gostei de tudo
13	Foi legal
14	Foi muito legal, a gente ensaiou, a gente deu duro para chegar aonde chegou. Foi muito legal, foi muito bom, eu dei duro para decorar as minhas falas, foi muito legal esses dias que passaram, eu gostei muito
15	Legal
16	Foi legal
17	Foi muito bom e legal, mas eles tinham que decorar o texto
18	Legal

QUADRO 2 continuação - Questão 1 - Questionário 2 - Como foi o processo dos ciganos?

19	Nós começamos numa casa, onde o Egeu, pai de Hermia, mandou ela casar com Demétrio, mas Lisandro era a paixão de Hérnia. Gostei muito.
20	Foi bem legal, eu gostei muito da peça, o jeito da roupa e os personagens que atuavam na peça
21	Legal, bem louco
22	Legal
23	Legal, todo mundo participou na Udesc, foi tudo legal as roupas, os adereços
24	Legal
25	O processo aconteceu de uma forma que ajudou as pessoas e deu liberdade de ser quem você é e se mostrar o que você gostaria de ser, fazendo o que você mais gosta

Ao ler as respostas dos alunos, percebi o quanto o processo de *Drama* foi importante para eles. Das 23 respostas, 20 refletiram satisfação e gosto pelo processo vivido. As outras três respostas apresentaram uma descrição do processo sem necessariamente emitir um juízo de valor.

As respostas obtidas demonstram a dificuldade da maioria dos alunos para contar o vivido. A maioria das respostas foram diretas, treze delas, e pouco falaram do processo. Poderíamos aqui comparar estas respostas à mera informação, pois não apresentam nenhuma reflexão sobre o vivido, informando apenas o gosto ou não pelo processo de *Drama*.

Ao ler as outras dez respostas –as que apresentaram uma certa reflexão e que tiveram algo a contar do processo – percebi que os alunos acabaram, em suas falas, destacando o episódio que mais

gostaram. Resumindo, então, a sua visão do processo a este momento.

Destaco a resposta do aluno 14: "Foi muito legal, a gente ensaiou, a gente deu duro para chegar aonde chegou. Foi muito legal, foi muito bom, eu dei duro para decorar as minhas falas, foi muito legal esses dias que passaram, eu gostei muito". Esse aluno realmente se empenhou muito ao longo do processo, foi um dos protagonistas na peça "Sonho de uma noite de verão" e mudou completamente sua atitude frente as aulas de teatro.

Antes do processo esse aluno era pouco participativo. Não era indisciplinado, porém não se integrava as atividades, chegando muitas vezes a passar despercebido nas aulas. Mas a partir da metodologia do *Drama*, ele passou a se dedicar e destacar nas atividades. Este foi o exemplo mais claro que tive da mudança de comportamento ocorrida a partir do processo de *Drama*, pois se percebeu claramente uma mudança de passividade para atividade frente as aulas de teatro.

QUADRO 3 - Questão 2 - Questionário 2 - O que mais gostou durante o processo?

1	Da nossa saída para a Udesc e de conhecer a peça, Sonho de uma noite de verão
3	Quando cada escolheu sua vestimenta e acessório
4	Eu gostei do passeio e da peça
5	Do passeio que nós fizemos na Udesc para apresentar a peça para o prefeito
7	Eu gostei dos ensaios, de ir na Udesc, de aprender sobre os ciganos
8	Eu gostei de ir mostrar para o prefeito o ensaio, mas não gostei muito de não mostrar a peça final
9	Foi a participação dos personagens e a atitude que tiveram para se vestir como ciganos
10	Eu gostei mais dos meus acessórios, de fazer parte de uma viagem, gostei também de conhecer o prefeito da cidade. Foi o melhor dia da minha vida.
11	De ser uma cigana
12	De ser um personagem
13	Quando o Manolo veio avisar que precisaríamos fazer a peça
14	Gostei mais quando a gente foi para a Udesc, para ensaiar para o prefeito, foi legal
15	Foi a apresentação
16	Os ciganos
17	Dos ensaios
18	Roupas

QUADRO 3 continuação - Questão 2 - Questionário 2 - O que mais gostou durante o processo?

19	Gostei das amizades, eles se preocuparam com a Hérnia
20	Como eles agiam de um lugar ao outro, o jeito deles
21	Da apresentação do Manolo
22	Os ensaios
24	A apresentação
25	Os personagens que fizeram as apresentações dos ciganos

Ao analisar as respostas a esta segunda questão verifiquei que a grande maioria dos alunos mencionou em suas respostas aspectos diretamente relacionados ao fazer teatral.

Importante destacar também que para a maioria dos alunos, 9 das 22 respostas, o melhor momento do processo foi a ida à Udesc para apresentar a peça para o prefeito.

Das respostas obtidas para esta segunda questão, os aspectos teatrais foram citados em 19 respostas. Os aspectos citados foram personagens, figurinos e adereços, ensaios, e a peça propriamente dita. Para mim enquanto pesquisadora esta informação destaca o gosto e interesse pelo teatro despertado nos jovens a partir do processo de *Drama* "Os Ciganos".

Tiveram algumas respostas que se referiram a cultura do povo cigano e aos ciganos, a visita do Cigano Manolo também foi lembrada, 8 respostas relacionaram a sua preferência a aspectos relacionados a temática dos ciganos. Um elemento importante de ser destacado, visto que no início do processo, no primeiro episódio, os alunos pouco ou nada sabiam dos ciganos, apresentado inclusive uma visão preconceituosa deste povo.

É importante ressaltar que em algumas respostas os alunos citaram mais de um aspecto como preferência.

QUADRO 4 - Questão 3 - Questionário 2 - O que poderia ter sido diferente?

1	Ter mais concentração na peça e decorar as falas
3	Ter decorado mais as falas e mais expressões
4	Poderia ser a roupa
5	Que as pessoas decorassem e não precisassem do papel para apresentar a peça
7	Ler mais em casa para chegar na peça e não precisar da folha
8	A gente mostrar a peça e não o ensaio
9	O que mais poderia ter mudado era a atitude de todos, poderiam se soltar mais e não ter medo de aprender e medo de que as pessoas rissem de você.
11	Poderia ser diferente e melhor se as pessoas falassem mais alto
12	Os personagens terem falado mais alto
13	Os integrantes poderiam ter se envolvido mais na peça
14	Mais compromisso e mais dedicação na peça
16	A peça
17	Nada tá tudo legal
18	Figurino
19	Poderia ter mais gestos
20	O jeito de atuar, eles deveriam ter se soltado mais no personagem que estavam atuando
21	Nada, tava legal
22	Nada
23	As pessoas não falarem e que as pessoas do relatório fizessem a peça

QUADRO 4 continuação - Questão 3 - Questionário 2 - O que poderia ter sido diferente?

24	As peças
25	A atitude das pessoas que fizeram a apresentação e o comportamento

Nesta questão, novamente as respostas destacaram a preocupação dos jovens com os aspectos teatrais que envolveram o processo de *Drama*. A grande maioria das respostas se relacionou a questões que poderiam ter sido melhor exploradas teatralmente, 19 respostas apontaram para a necessidade de aprimorar aspectos teatrais.

Interessante destacar que 8 respostas trataram sobre a necessidade de um maior comprometimento da turma na realização das tarefas. Este dado pode sinalizar que o processo tenha despertado um senso de responsabilidade do grupo em relação as aulas de teatro. Para três dos alunos nada poderia ter sido diferente.

QUADRO 5 - Questão 4 - Questionário 2 - Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?

1	Sim, mudou. Eu sempre gostei de teatro, mas agora gostando mais.
3	Sim mudou, pude ver o teatro de não tinha visto. Gosto
4	Eu adorei o teatro
5	Sim
7	Sim, porque antes eu pensava que teatro era difícil de decorar as cenas, as falas, mas eu vi que não é tão difícil assim e também pensava que tinha que ter coragem, mas agora eu gosto mais de teatro
8	Sim muito, eu achava que teatro era chato, muito chato, mas agora que eu fiz uma peça adorei todo o processo
9	O teatro é um lugar que você aprende e ao mesmo tempo você relaxa e esqueci o sofrimento, isso para mim é o teatro
11	Sim
12	Sim, pensei que era fácil, mas é um pouco difícil, gostei muito de fazer teatro
13	A visão não mudou muito e comecei a gostar um pouco mais de teatro
14	Mudou um pouco, antes eu não gostava de atua na peça, mas agora eu gosto é legal e bem divertido. Sim eu gosto mais de teatro, é bem legal interagir o personagem, foi como ser o personagem por um tempo
16	Não mudou nada, eu gosto mais ou menos de teatro
17	Sim mudou e agora estou gostando mais ou menos de teatro
18	Sim, mudou
19	Antes eu não gostava de teatro, mas vi tudo como eles fazem e comecei a gostar.

QUADRO 5 - Questão 4 - Questionário 2 - Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?

20	Sim o teatro não é só se vestir e falar as coisas, tem que estar tudo pronto e ter confiança no atuar, assim que é um teatro
21	Não porque não participei e não gosto muito
22	Não
23	Gosto mais de teatro por causa dos figurinos, de ir na Udesc, mas também não é por causa disso, porque com teatro é tudo legal
24	Não
25	O teatro é uma palavra que acalma as pessoas e que dá muita alegria

Esta última questão demonstra o processo de *Drama* modificou a visão dos jovens em relação ao teatro, pois a grande maioria das respostas afirma que o processo de *Drama* "Os Ciganos" mudando a visão que tinham de teatro e que passaram a gostar mais de teatro após o processo. Esta é uma importante conclusão, se considerarmos que a experiência modifica o estado das coisas, o resultado desta análise, sinaliza que o processo possa ter, em alguma medida, se transformado em experiência para a maioria dos jovens.

Das 21 respostas obtidas para esta pergunta, 13 disseram diretamente que a visão de teatro se modificou após o processo de *Drama*, apenas quatro respostas mostraram que o processo não interferiu na visão que tinham do teatro. Quatro dos alunos não responderam a pergunta diretamente, mas apresentaram uma visão positiva do teatro.

Ao responderem a questão sobre o teatro 7 dos alunos demonstraram uma apropriação do fazer teatral,

suas respostas levaram em consideração a vivência que tiveram com o processo de *Drama*, com a montagem da peça, como se o vivido tivesse lhes oportunizado algum grau de produção de experiência com o teatro, os jovens se apropriaram daquilo que viveram e incorporaram o teatro como algo próprio, olharam o teatro pelo "lado de dentro". Desta forma podemos perceber que o processo produziu afetação e transformação nos jovens, e talvez, conseqüentemente experiência.

A partir deste momento, apresento o último quadro, resultado da junção das respostas do primeiro questionário, aplicado no início do processo de *Drama*, no primeiro episódio, com a última questão do segundo questionário, aplicado ao final do processo no último episódio.

Este quadro contemplará apenas os alunos que responderam aos dois questionários, para que seja possível a comparação entre o que os jovens falaram sobre o teatro antes e o que falaram depois do processo.

QUADRO 6 - Questionário 1 x Questão 4 - Questionário 2

	O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando pensa em teatro?	Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?
1	Teatro para mim é uma forma de interpretar um personagem, uma historia	Sim, mudou. Eu sempre gostei de teatro, mas agora estou gostando mais.
3	Teatro para mim é uma forma legal e descontraída, animada de contar algo. Animar quem assiste. Momento de poder se tornar uma pessoa que não sou	Sim mudou, pude ver o teatro de não tinha visto. Gosto
4	É vestir a roupa de teatro	Eu adorei o teatro
5	Para mim o teatro é interpretar um personagem da história	Sim
7	É uma forma de interagir com as pessoas, na minha cabeça eu penso teatro como novela, dança e interação com as pessoas	Sim, porque antes eu pensava que teatro era difícil de decorar as cenas, as falas, mas eu vi que não é tão difícil assim e também pensava que tinha que ter coragem, mas agora eu gosto mais de teatro
8	Gosto muito de fazer peças de teatro, acho divertido, com meus amigos agito. Tudo...	Sim muito, eu achava que teatro era chato, muito chato, mas agora que eu fiz uma peça adorei todo o processo
9	É um programa de ensino. Quando falam em teatro penso algo mais único, mais interessante e mais legal	O teatro é um lugar que você aprende e ao mesmo tempo você relaxa e esquece o sofrimento, isso para mim é o teatro

QUADRO 6 continuação - Questionário 1 x Questão 4 - Questionário 2

	O que é o teatro para você? O que lhe vem a cabeça quando pensa em teatro?	Após vivenciar a montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?
11	Pessoas interpretando outras pessoas	Sim
12	uma pessoa interpretando um personagem	Sim, pensei que era fácil, mas é um pouco difícil, gostei muito de fazer teatro
13	Teatro é o que a pessoa faz para ser ator ou atriz	A visão não mudou muito e comecei a gostar um pouco mais de teatro
14	Teatro para mim é interagir com o personagem e é como se eu participasse de uma outra história, de uma outra vida	Mudou um pouco, antes eu não gostava de atua na peça, mas agora eu gosto é legal e bem divertido. Sim eu gosto mais de teatro, é bem legal interagir o personagem, foi como ser o personagem por um tempo

Embora as duas questões apresentadas acima não sejam iguais, pois tratam a temática de modo diferente, é possível perceber uma mudança na relação do grupo com o teatro observando as respostas da questão 4 do segundo questionário, que foi aplicado ao final do processo.

Das 11 respostas obtidas, 9 delas demonstraram o apreço que os jovens possuem pelo teatro, enquanto que ao responder o primeiro questionamento sobre o teatro apenas duas respostas apresentaram um juízo de valor.

As respostas foram mais neutras e impessoais no primeiro questionário, parece que os jovens viam o teatro

de forma distante, como não fazendo parte deste universo. Já no segundo momento as respostas apontaram para uma apropriação do fazer teatral, como se o teatro fizesse parte de suas rotinas, de alguma forma os alunos se inseriram no universo teatral. Se colocaram enquanto pertencentes a este lugar.

Fica claro aqui, que a relação dos jovens com o teatro se transformou a partir da vivência do processo de *Drama*, destaco novamente que este pode ser um indício de que a vivência do processo possa ter se convertido em experiência para os jovens, uma vez que modificou o estado das coisas.

Passo agora a analisar o último procedimento de mensuração de resultados utilizado no processo de *Drama* "Os Ciganos" junto aos participantes, o retorno a escola, após um devido período de repouso, para uma entrevista informal com os participantes. Este retorno teve por objetivo verificar se os acontecimentos do processo se fixaram nos participantes e se de alguma forma ainda se fazem presentes, aparecendo enquanto um conhecimento adquirido, reverberam na memória dos envolvidos.

É importante salientar que este momento de conversa foi informal e somente os participantes que se voluntariaram espontaneamente deram o seu depoimento. Infelizmente poucos foram os voluntários neste momento, apenas três alunos e a Gisele, estagiária que mediou o processo juntamente comigo, deram os seus depoimentos.

As crianças demonstraram um pouco de resistência para conversar sobre o processo comigo, pedimos que alguns alunos voluntariamente tivessem essa conversa informal, mas somente após bastante convencimento é que conseguimos três voluntários, que conversaram individualmente comigo.

Novamente percebi uma dificuldade dos jovens para se expressarem oralmente, precisei instigá-los bastante para que se colocassem, embora tenham gostado e se envolvido no processo, percebo que enfrentam dificuldades em transformar o que viveram em fala, relembrar o vivido e relatar os acontecimentos. Foram três breves conversas, que embora mantendo a sua particularidade, demonstram uma mesma resistência, a dificuldade de se manifestar através do discurso.

A conversa objetivou verificar a opinião dos alunos e o que lembravam do processo de *Drama* "Os Ciganos". É importante salientar que no segundo semestre, por solicitação dos próprios alunos, a estagiária Gisele, que continuou com a turma desenvolveu um novo processo de *Drama*, o qual estavam finalizando na oportunidade em que estive na escola.

Como a conversa com os alunos foi breve irei, na sequência, transcrevê-las na íntegra para que a análise fique mais clara.

Entrevista 1 - Aluno 26

Pesquisadora - Você lembra do processo dos Ciganos, que a gente fez no primeiro semestre? Então eu queria saber o que que você achou, se gostou do processo, o que que você acha que mudou depois do processo, se mudou alguma coisa...

Aluno 26 – Mudou porque vocês complicaram um pouco mais...

Pesquisadora – Ficou mais difícil você achou? Mas foi uma mudança boa assim ou... Você gostou?

Aluno 26 – Vocês começaram bem devagar e depois...

Pesquisadora – Ai foi complicando? E você gostou? Você sentiu uma diferença nas aulas de teatro de antes de a gente fazer o processo dos ciganos e depois?

Aluno 26 – Sim

Pesquisadora – Sim, você acha que ficou diferente? E você gostou?

Aluno 26 – Gostei

Pesquisadora – Ficou melhor você acha? Ou preferias como a gente fazia antes?

Aluno 26 – Ficou melhor agora porque daí a gente se ocupou com alguma coisa...

Pesquisadora – E você gostou de fazer a Nazira?

Aluno 26 – Gostei

Pesquisadora – E tem mais alguma coisa assim que você queira falar? Que você gostou ou que não gostou também? Alguma coisa que podia ter sido diferente talvez...

Aluno 26 – Bom teve uma coisa que eu não gostei que a gente não fez tipo ensaio, apresentação, tipo...

Pesquisadora – Foi muito rápido, né? A gente não teve muito tempo...

Aluno 26 – É a gente só ia na aula de artes e falava, nem falava tipo “ai eu sou uma cigana,” fazer tipo como se fosse criar...

Pesquisadora – Sim foi muito rápido tudo e ai teve a peça para fazer também... Mais alguma coisa quer falar? Então está bom, muito obrigada.

Na fala do Aluno 26 percebi que este traz uma certa memória do processo vivenciado, toda vez que foi interrogado sobre o processo respondeu satisfatoriamente e foi bem enfático ao responder que gostou do mesmo. Porém pouco pode relatar do vivido efetivamente, seu relato foi breve e objetivo, estaria mais para o campo da informação do que para o campo da narração. Mas aqui me questiono, será que menos próximo da experiência?

Ao fazer uma avaliação final do processo, o aluno 26 aponta uma questão que também me inquietou ao longo de todo o processo: a questão do tempo. Tudo foi muito rápido, os alunos não tiveram talvez o tempo necessário para degustar os acontecimentos – nem bem se tornaram ciganos já vestiram um outro personagem, e já encontraram uma outra história. Mais uma vez percebo que o ritmo imposto pela modernidade e ao qual nos habituamos e tomamos como sendo normal, "natural", nos atropela, sem que se perceba e eu acabei embarcando neste tempo e perdi talvez o mais essencial para os jovens: o tempo da experiência. Afinal, o objetivo principal sempre foi que os jovens vivessem uma experiência e não que completassem e vivenciassem todos os etapas do processo de *Drama* planejado. O tempo talvez seja a grande chave, dar tempo, nos darmos tempo. Talvez o tempo tenha sido um fator determinante para o processo de *Drama* "Os Ciganos".

Por outro lado a colocação do aluno 26 e seu anseio por viver mais e se sentir como cigano, por viver o processo com mais intensidade demonstra como o processo despertou o seu interesse, o envolveu, a ponto de deixá-lo desejoso de mais tempo. Esta pode ser reconhecida como uma característica importante do processo, pois num momento em que as pessoas se tornam cada dia mais anestesiadas e apáticas em relação a tudo, despertar o interesse e provocar um anseio por aprofundamento, é um grande avanço.

Entrevista 2 - Aluno 1

Pesquisadora – Então tá, é só para a gente conversar o que você achou do processo dos ciganos, se você gostou, o que que você lembra...

Aluno 1 – A eu gostei muito eu lembro da parte que... Só o final, que a gente estava guardando as roupas e o processo acabou, a única parte que eu lembro

Pesquisadora – Então a parte que ficou guardada foi o final, a última parte

Aluno 1 – Aham

Pesquisadora – E você acha que depois, assim você viu uma diferença nas nossas aulas de teatro antes de a gente fazer o processo dos ciganos e depois, você acha que mudou...

Aluno 1 – Mudou, antes era assim uma cidade uma coisa mais séria, agora é o circo aonde a gente leva tudo na brincadeira, rrsrs

Pesquisadora – Mais alguma coisa que você queira falar que você lembre, que ti motivou no processo ou que não foi bom...

Aluno 1 – A conhecer outras pessoas, outra tradição, outro jeito, isso me motivou bastante.

Pesquisadora – Então tá, muito obrigada.

Mais uma vez aqui se percebe a dificuldade em se manifestar e contar a história vivida com os ciganos, tive impressão de que para o aluno 1, os processos de *Dramavividos* ao longo do ano se misturaram (como dito anteriormente, a turma em função da repercussão do processo dos Ciganos, desenvolveu um novo processo de *Drama* no segundo semestre, com a temática do circo). Com efeito, percebe-se que o aluno 1 acabou fazendo uma comparação entre os dois processos.

Me chamou a atenção o fato de o aluno 1 ter guardado como lembrança o último episódio que viveram como ciganos, no qual todos foram se despedindo de seus ciganos, falando seus nomes e guardando os adereços na mala. Ao fechar a mala, simbolicamente colocamos ali dentro todos os Ciganos, guardamos as

histórias, o acampamento. Este acabou se tornando um momento muito forte, o qual me mostrou a força que podemos extrair da simbologia. Talvez em nosso tempo nos falte mais rituais simbólicos.

Uma questão muito apontada pelos jovens ao tratar do processo realizado se refere a cultura cigana, muitos dos jovens destacaram a importância de conhecer esta cultura e conhecer melhor os ciganos. O aluno 1 em seu relato também não deixa de destacar este aspecto proporcionado pelo processo.

Entrevista 3 - Aluno 21

Pesquisadora – Me fala o que você achou do processo dos ciganos, se tu gostou, o que que tu gostou, o que tu não gostou...

Aluno 21 – A eu achei legal...

Pesquisadora – O que que tu lembra assim? Tu começou a ver o teatro diferente assim, depois que a gente fez aquele processo...

Aluno 21 – A eu nunca tinha feito teatro né, foi a minha primeira vez aquele dia...

Pesquisadora – E tu gostou, tu ti sentiu motivado assim?

Aluno 21 – Gostei né

Pesquisadora – Tanto que agora tu já estais com um papel grande tudo ne?

Aluno 21 – Rsrrsrs

Pesquisadora – Então tá é isso, mais alguma coisa que tu queira colocar do processo que tu lembre? Dos ciganos ou da peça que a gente montou... Bom mas tu gostou, tu sente saudade? (diante do silêncio do aluno encerrei a conversa). Obrigada então, boa sorte.

Esta entrevista me trouxe uma interessante contradição. O aluno 21 foi o que menos teve o que contar sobre o processo com os ciganos, ele pouco falou na entrevista, precisei direcionar a entrevista para que

ele expusesse alguma opinião. Mas avalio que, embora tenha pouco a contar e a transmitir sobre o processo, o aluno 21 foi um dos mais afetados pelo vivido, considerando que, antes de iniciarmos o processo de *Drama* “Os Ciganos”, o referido aluno era totalmente desinteressado pelas aulas de teatro, não participava das atividades, estava sempre disperso e passivo durante nossos encontros. Após cinco meses da vivência do primeiro processo de *Drama*, porém o aluno 21 é o protagonista do novo processo que o grupo está vivenciando, tendo estado muito empolgado, interessado e participativo nas aulas de teatro. O próprio fato de o aluno 21 ter se voluntariado para esta conversa comigo já me gerou uma boa surpresa, se for pensar nas atitudes dele nas aulas de teatro anteriores ao processo de *Drama*.

A partir desta reflexão me surge uma questão: será que ainda hoje, após a era da modernidade, com a sociedade pós-industrial, a produção da experiência ainda acontecer? Será que agora não teria surgido em nossa sociedade uma nova forma de narração, diferente daquela apresentada por Walter Benjamin, mais que ainda reflita uma experiência que agregue conhecimento aos participantes e que os transformem em alguma medida?

Para finalizar este capítulo de análise do processo, somo a estes relatos a entrevista realizada com a estagiária Gisele, que mediu o processo de *Drama* na turma junto comigo. Como ela encontrava-se em sala de aula no momento da entrevista, tivemos uma conversa breve, a qual transcrevo abaixo:

Entrevista 4 - Estagiária Gisele

Pesquisadora - Como foi para você trabalhar o processo de *Drama* junto aos jovens do sexto ano?

Gisele - Trabalhar o *Drama* foi muito importante para mim, pois anteriormente utilizávamos com a turma uma outra metodologia, os jogos teatrais, e a gente tinha uma grande dificuldade de adesão por parte dos alunos.

Pesquisadora - Que contribuições você considera que esta metodologia trouxe para as aulas de teatro?

Gisele - O processo de *Drama* trouxe novidades para as aulas, estimulando e instigando a curiosidade dos alunos para os próximos episódios, cada nova aula era esperado com expectativas, como se fosse o próximo capítulo de uma novela.

Pesquisadora - Que contribuições você considera que esta metodologia trouxe para você enquanto professora de teatro?

Gisele - Através da mudança de metodologia das aulas percebi que devo estar atenta aos interesses do grupo e também estar disposta a me desafiar continuamente, pois o processo de *Drama* requer um cuidado e atenção especial a cada detalhe, cada episódio, sendo resgatado por nós professoras ou por parte dos alunos, que sempre trazem perguntas relacionados ao episódio anterior.

Pesquisadora - Qual a parte do Processo dos ciganos você considera que tenha sido mais proveitoso para os alunos?

Gisele - Acredito que o ponto alto de todo o processo foi proporcionar aos alunos a oportunidade de estrear um espetáculo, percebo que este episódio foi enriquecedor para o fortalecimento e comprometimento do grupo.

Pesquisadora - O que você acha que poderia ter sido diferente ao longo do processo?

Gisele: Eu incluiria mais personagens fora do âmbito escolar, mais visitas de personagens, pois esse momento causou muito interesse por parte dos alunos, fazendo assim com que aumentasse o envolvimento deles no processo de *Drama*.

Esta entrevista com minha colega de prática reafirmou minha percepção de que o processo desenvolvido junto aos jovens modificou a atitude deles frente as aulas de teatro e ao teatro. Com esta metodologia, os alunos se tornaram muito mais ativos, responsivos e participativos em sala.

Um aspecto importante desta metodologia levantado pela estagiária Gisele foi a forma episódica que caracteriza o processo de *Drama*. É possível que esta forma tenha auxiliado os alunos a apreenderem o vivido ao longo do processo.

Os acontecimentos foram se desdobrando ao longo das aulas, cada episódio apontava uma nova circunstância aos jovens, se apresentando sempre com um intervalo de tempo, uma suspensão, que era determinada pelo intervalo existente entre as aulas. Pergunto agora, será que o trabalho de interrupção e suspensão, inscrito na forma episódica do *Drama*, gerou espaços/tempos outros para estes jovens? Será que o acúmulo de interrupções e suspensões tornou-se um campo privilegiado para produção de experiências neste processo?

Se abre aqui um espaço para refletir sobre a teoria do choque moderno de Walter Benjamin. Supõe-se que estas interrupções provocadas pela forma episódica do processo de *Drama* funcionam como amortecedores dos choques frequentes existentes no dia-a-dia e no cotidiano escolar. Uma vez que choque representa os estímulos constantes e ininterruptos, pode-se perceber estas interrupções e suspensões geradas pelo processo como sendo uma espécie de respiração que permitiu aos jovens fugir do bombardeio de informações e acontecimentos cotidianos, possibilitando que o vivido no processo de *Drama* “Os

Ciganos” transladasse a barreira da vivência e se produzisse enquanto experiência para os jovens participantes.

Finalizada a análise dos procedimentos de mensuração de resultados da pesquisa, passo agora a uma reflexão acerca das inquietações e indagações que me acompanharam ao longo de todo este processo, tanto o prático quanto o teórico. Com este objetivo formulo o último tópico deste capítulo final.

3.3 PARA ALÉM DO ESQUECIMENTO

Neste momento em que finalizo minha pesquisa, penso que seja importante resgatar algumas questões que surgiram ao longo desta trajetória e que merecem um espaço de reflexão e análise neste estudo.

Ao rememorar o primeiro episódio lembro que embora os alunos estivessem bem interessados e integrados as atividades propostas na aula, eles não conseguiam manter uma ordem, a dita “disciplina” e concentração que tanto esperava enquanto educadora.

Após realizar toda a parte prática do processo de *Drama*, bem como elaborar as devidas análises teóricas percebo que o silêncio, ainda tão desejado e almejado por nós, professores, não é um fator decisivo para se atingir o êxito com o objetivo proposto em sala. Acredito que os momentos de extravaso do grupo e de aparente “desordem” são necessários e fazem parte do processo de aprendizado e porque não dizer de experiência.

A partir da prática vivida junto aos alunos do sexto ano da Escola Vítor Miguel de Souza, constatei que o silêncio e a ordem surgem espontaneamente, quando os alunos estão verdadeiramente envolvidos pelo processo, nos momentos em que se faz necessário, como ocorreu na ida à Udesc, quando os “ciganos” foram apresentar a peça para o prefeito, ocasião em que os alunos não

pareciam ter necessidade de nossa intervenção como educadoras.

Acredito que a nós, enquanto professores e educadores, caiba nos habituarmos e nos conscientizarmos de que o silêncio não tem a importância primordial que ainda damos a ele quando pensamos na aprendizagem. A experiência pode ser produzida mesmo sem o silêncio e a aparente ordem que sempre almejamos.

Outra questão importante para reflexão que me inquietou durante a prática do *Drama* junto aos jovens foi a grande dificuldade que apresentaram para se exporem individualmente no grupo quando solicitado. Por que os alunos apresentam dificuldades de terem uma voz mais ativa diante do grupo? Na hora de os jovens se posicionarem efetivamente eles parecem se esconder; seria a escola a responsável por esse anonimato? Serão as relações de poder que estão impregnadas neste binômio jovens/escola? Aonde nasce essa dificuldade de se expressarem?

Estes questionamentos me levaram ao livro, *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*, de Walter Benjamin (2002). Nesse livro é possível encontrar algumas características do ensino formal, da instituição escolar, apontadas por Benjamin e que poderiam explicar essa “apatia” nos jovens, essa falta de posicionamento presente nos mesmos.

Criança que chega atrasada. O relógio no pátio da escola parece avariado pela culpa. O ponteiro marca ‘atrasado’. No corredor penetra um murmurinho de secreta deliberação que sai das portas das classes que a criança percorre (...) Sem o menor ruído a criança coloca a mão na maçaneta (...) ela ouve a voz do professor matraquear como a roda de um

moinho; detêm-se perante o trabalho da moenda (...) como uma alma penada à meia-noite a criança produz a cada passo um estrondo, mas ninguém a vê. Sentando-se em seu lugar, então ela participa em silêncio até que o sinal toque (BENJAMIN, 2002, p. 78).

Fica perceptível nesse texto a relação de poder que se estabelece dentro da instituição escolar, na qual resta ao aluno a obediência. Podemos perceber ainda que o silêncio é imposto aos alunos de todas as formas, desde as mais sutis, e os jovens acabam incorporando este “silêncio”, se escondem nele e acabam não se expondo, e não se colocam efetivamente no ambiente escolar, enquanto sujeitos.

Embora as escolas atuais já tenham passado por algumas transformações em relação àquelas estudadas por Benjamin, ainda existem muitos resquícios desta política de disciplinamento hoje em dia, visto que ele ainda reverbera no comportamento dos alunos dentro das escolas.

Nesse sentido, percebo que a estrutura metodológica do *Drama*, a qual possibilita aos participantes assumirem personagens, pode auxiliar os alunos a se libertarem deste disciplinamento, pois ao assumirem papéis, os alunos se permitem falar de um outro lugar, como sendo outras pessoas.

Uma inquietação que me acompanhou ao longo de todo este processo de pesquisa foi a questão do tempo, como administrar este fator tão decisivo ao longo das etapas da pesquisa.

Desde o início da aplicação prática do estudo, o tempo se apresentou como um elemento crucial para esta pesquisa. A greve na escola, que adiou o início do processo e fez com que o tempo se tornasse limitado para a realização do *Drama*, acabou me colocando em

um grande dilema: o de conciliar as necessidades de resultados e a liberdade de dar o tempo que as coisas deveriam ter para que fossem efetivamente incorporadas e experienciadas pelos jovens.

Ao longo de todo o processo de *Drama* na escola, precisei mediar estes dois fatores e constatei que acabamos sempre, em alguma medida, reféns do tempo, de seu ritmo acelerado. No mundo em que vivemos hoje, ficou impossível nos desvencilharmos das armadilhas do tempo. Para não sermos engolidas totalmente por elas, precisamos estar atentos e conscientes desse fator em nossa prática enquanto educadores. É preciso encontrar maneiras de proporcionar aos alunos o devido tempo de “degustação” para experienciar verdadeiramente. Precisamos encontrar estratégias que nos levem a encarar este ritmo acelerado da modernidade revertendo-o a nosso favor, utilizá-lo como elemento impulsionador, sem deixar-nos aprisionar por ele.

Por falar em impulsionador, relembro aqui um elemento que se instaurou ao longo do processo entre os jovens: a confusão entre o mundo real e o mundo ficcional. Esta confusão entre os jovens tornou-se motivante e impulsionou o processo de *Drama* realizado. É importante destacar aqui que os jovens mergulharam na ficção a ponto de confundir o que era real e o que era ficcional e esta dúvida os deixou mais atentos e ativos diante do processo que se desenrolava. Sendo assim reforço aqui a necessidade de estabelecer um bom contexto ficcional que leve os participantes a realmente se engajarem no processo proposto.

Neste sentido, é importante reforçar aqui a contribuição que o filósofo Walter Benjamin trouxe para a prática desta pesquisa, afinal o pré-texto do processo de *Drama*, que impulsionou e norteou todo o contexto ficcional foi elaborado a partir de uma narrativa

radiofônica benjaminiana. Importante perceber que Benjamin, a partir de suas considerações sobre os ciganos, conseguiu tornar este contexto ficcional tão presente para os jovens, que esses chegaram a confundir a realidade e a ficção ao longo da prática.

O envolvimento que os jovens apresentaram frente ao contexto ficcional apresentado reforça a necessidade de apresentarmos narrativas, histórias aos jovens atualmente, o contexto narrativo deve ser reforçado e trabalhado em sala de aula junto aos alunos nas diversas disciplinas, está pode ser uma forma de valorizar a experiência, visto que, para Benjamin (1987) o desaparecimento das narrativas é um fator determinante para o empobrecimento da experiência, a existência da narrativa é necessária à troca de experiências.

Gostaria ainda de ressaltar uma última inquietação que me intrigou frente aos resultados desta prática: a dificuldade que os jovens apresentaram em relatar a sua experiência, mesmo motivados e entusiasmados com a vivência os jovens tiveram pouco a dizer.

Percebia dificuldades enfrentadas pelos jovens em transformar o que viveram em fala, relatar os acontecimentos. Neste momento, observei na prática aquilo que Benjamin (1987) chamou de esvaziamento da experiência, para o filósofo esse esvaziamento ocorreu no pós-guerra, quando os soldados voltavam silenciosos do campo de batalha, não tinham o que contar, não conseguiam transformar o vivido na guerra em fala, não tinham o que contar.

Essa constatação me causou uma grande inquietação, pois ao observá-los ficava claro o envolvimento destes jovens com o processo, a transformação das aulas ao longo dos episódios, o

empenho de cada um deles para concretizarem a montagem da peça, libertar o cigano Manolo e deixarem a cidade de Mato de Dentro. Esses eventos não me deixam acreditar que o processo tenha os atingido somente na camada superficial da vivência. Considero que estes jovens produziram sim uma experiência a partir do processo de *Drama* “Os Ciganos”.

Acredito que atualmente, após a era da modernidade, com a sociedade pós-industrial, a produção da experiência possa ser medida de outra maneira. Penso que exista a possibilidade de que esta nossa sociedade possa ter gerado uma nova forma de narração, diferente da apresentada por Walter Benjamin, mas que ainda reflete uma experiência, que agrega conhecimento ao participante e que o modifica de alguma maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Experiência, Narração e Memória

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de desenvolver os conceitos de experiência e narração, tendo como base teórica o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, buscando relacioná-los à prática do *Drama* no contexto da Escola Básica. A intenção era a de encontrar caminhos para experimentar a prática do *Drama* de forma crítica.

As leituras de Benjamin se caracterizaram como um recurso teórico propício para a compreensão e esclarecimento das dificuldades enfrentadas na prática em sala de aula. Os conceitos de Benjamin, de experiência e narração, ajudaram a perceber no processo de *Drama* uma possibilidade de resgate de valores e habilidades que vêm se perdendo ao longo dos tempos.

O trabalho prático na escola pautou-se na valorização da experiência no sentido benjaminiano do termo, que se correlaciona diretamente com a capacidade de adquirir conhecimento, agir sobre esse conhecimento e comunicar esta ação na transmissão da experiência.

Propus um trabalho de valorização crítica da experiência a partir dos jovens, pois estes ainda não se encontram completamente contaminados pela cultura e o modo de vida modernos. Se a capacidade de experienciar vem se extinguindo ao longo dos tempos, é preciso valorizá-la com os mais jovens, buscando a produção de uma nova experiência.

A partir da vivência prática na escola, percebi que o processo de *Drama* aproximou os participantes da possibilidade de produzir experiências. Sendo assim,

acredito que esta metodologia no ensino consegue reavivar as ações da experiência na atualidade.

A partir desta pesquisa pude analisar, mais claramente duas questões que considero centrais dentro das escolas, a questão do tempo e a questão do silêncio. Estas questões me acompanharam ao longo de todo o processo prático e pude concluir que a experiência é possível, mesmo sem a existência destes elementos. Mesmo que o grupo não se concentre e silencie da maneira que esperamos diante de nossa proposta, enquanto mediadoras, é possível que ela se efetive e obtenha êxito. Na mesma medida, mesmo tendo um tempo tão restrito junto aos alunos é possível sim desenvolver um trabalho que possibilite a experiência para os participantes.

Ao longo da prática do processo de *Drama* “Os Ciganos” junto aos jovens pude observar uma grande mudança de comportamento dos alunos nas aulas de teatro. Embora a turma ainda se mantivesse agitada, principalmente em função do número de alunos em sala, verifiquei que a agitação passou a ser reflexo do interesse e participação dos alunos pelas atividade da aula, pelos episódios que eram propostos e não mais em função da falta de vontade em participar das aulas de teatro.

Já durante a realização do primeiro episódio consegui perceber a diferença no comportamento do grupo. Acredito que este tenha sido um dos primeiros momentos, na aula de teatro, desde o início do ano, que os jovens demonstraram um real interesse e curiosidade pelo que estava acontecendo em sala.

Um elemento da metodologia do *Drama* que motiva muito os alunos e os envolve no processo é a visita de personagens de fora do contexto escolar, pertencentes ao universo ficcional do *Drama*. Percebi

que os momentos da visita do Cigano Manolo e do prefeito da cidade de Mato de Dentro foram grandes propulsores para o sucesso deste processo junto aos jovens.

Outro elemento importante do processo de *Drama* é a confusão entre o mundo ficcional e o mundo real que pode se instaurar entre os envolvidos. Na prática vivenciada nesta pesquisa percebi que sempre que esta confusão se instaurava os alunos ficavam inquietos e interessados no que estava acontecendo, e se envolviam ainda mais no contexto ficcional.

O trabalho prático com o processo de *Drama* junto aos jovens da escola me deixou satisfeita, pois ficou muito claro para mim que o processo foi intenso e prazeroso para os jovens, proporcionando em alguma medida uma produção de experiência. A vontade que a turma demonstrou de continuar utilizando a metodologia do *Drama* nas aulas de teatro, mesmo após o fim do processo “Os Ciganos”, reflete a satisfação dos alunos com esta metodologia.

A análise deste processo de pesquisa me fez perceber que a vivência do *Drama* modificou a relação e a visão que os jovens tinham com o teatro. Esta é uma importante conclusão, visto que a experiência modifica o estado das coisas, implica em afetação e transformação, pode-se concluir então que esta transformação dos jovens em relação ao teatro é consequência de o processo ter, em alguma medida, se transformado em experiência para os envolvidos.

Uma questão inquietante resultante de minha pesquisa é que mesmo concluindo que os jovens produziram experiência a partir do processo de *Drama*, eles enfrentaram dificuldades em transformar o que viveram em fala, relatar os acontecimentos, dificuldades em narrar a experiência.

Diante desta constatação acredito que atualmente, com a sociedade pós-industrial, a produção da experiência precise ser medida de outra maneira. É possível que esta nossa sociedade atual tenha gerado uma nova forma de narração, uma nova forma de produzir experiência, diferente da apresentada por Walter Benjamin, mas que ainda reflete uma experiência, que agrega conhecimento ao participante e que o modifica de alguma maneira.

Quem experiencia não é mais o mesmo que fora um dia. Esses jovens já não são mais os mesmos que eram antes do processo de *Drama*: produziram uma experiência, que talvez não possa ser contada, mas que com certeza é percebida em seu comportamento, nas novas relações que estes jovens criaram com o grupo, com as medidoras, com o teatro e com a escola.

Como materialidade desta transformação ocorrida nos jovens transcrevo neste momento uma palavra deixada espontaneamente às educadores no final do questionário, pelo aluno 10, que anteriormente ao processo era pouco interessado, por vezes irônico e nada participativo nas aulas de teatro: “Professora eu sei que às vezes eu sou chato, mas é só brincadeira, eu gosto muito de vocês, vocês são as melhores professoras do mundo, obrigada por tudo tchau”⁵⁵.

Neste momento verifico que o êxito de minha prática é resultado, em grande parcela, das leituras de Benjamin que me auxiliaram na compreensão e esclarecimento das questões e dificuldades que surgiram ao longo do processo de *Drama*. Os conceitos de Benjamin tornaram minha prática educativa mais consciente e me levaram a construir um processo investigativo e reflexivo, pautado em uma busca transformadora. Considero que foram esses, os

⁵⁵Ver Anexo 5

conceitos de Benjamin, os principais impulsionadores, levando minha prática a superar a mera aplicação mecânica de uma metodologia de ensino.

Concluo esta pesquisa teórico-prática afirmando que a metodologia do processo de *Drama* pode ser uma boa possibilidade de trabalho enquanto produtora de experiências junto aos jovens na escola básica. Reforçando que se trata aqui de uma nova experiência, que apesar de não ser necessariamente transmitida a partir da narração se faz presente na memória do sujeito, agregando conhecimentos que reverberam para além da vivência do processo e se refletem no comportamento dos envolvidos. Desta maneira, proponho então que a metodologia do *Drama* é capaz de possibilitar a produção desta nova experiência, e aponto para a relevância do trabalho de *Drama* junto aos jovens nas escolas básicas atualmente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A Aventura Semiológica**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças – narrativas radiofônicas**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense: 1987.

_____. **Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Trad: J.C.M.Barbosa e H.A.Baptista. São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRESSAN, Flávio. **O método do estudo de caso e seu uso em Administração**. Disponível em: http://www.old.angrad.org.br/resources/circuits/article/article_1024.pdf> Acesso em 02 de maio de 2016.

BRUGGER, W. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Herder, 1962.

BUCK-MORSS, Susan. **Estética e Anestésica: O “Ensaio sobre a obra de arte” de Benjamin reconsiderado**. In: Travessia 33 – revista de literatura. Trad. Rafael Lopez Azize. Santa Catarina: Editora da UFSC, 1996.

CABRAL, Beatriz Angela. **A tensão como pivô da experiência em Drama.** In *VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2010. Disponível em: <https://attachment.fsbx.com/file_download.php?id=142510309260425&eid=Ast8xJFC1SaOnS0tVHhpfREUMXai g6V-Ez5h87rcLfm-IOoJTIOInNRL17SfVh7vL0g&inline=1&ext=1381382788&hash=Assazw-gzfPEGxBw> Acesso em 08 de outubro de 2013.

_____. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O jogo teatral no contexto do Drama.** In *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 7, Ano VII, n. 01. 2011. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_12_ARTIGO_DOSSIE_BEATRIZ_A_V_CABRAL_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf> Acesso em 08 de outubro de 2013.

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em 10 de novembro de 2015.

CARONE, Iray. **As experiências radiofônicas de Walter Benjamin na República de Weimar (1929-1933).** In VII World Congress on Communication and Arts. Abril 20-23, Vila Real, Portugal, 2014.

COSTA, Luís Felipe Sprotte (Direção). **A canção dos ciganos.** Curta-metragem de Conclusão do curso de Cinema e Vídeo. UNISUL. Palhoça, Santa Catarina

9min38seg. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Plmfn_MAABg>.

Acesso em: 05 de julho de 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com Aspas e Outros Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

D'ANGELO, Martha. **A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin**. Estudos Avançados [online]. 2006, vol. 20, n. 56, pp. 237-250. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000100016&script=sci_arttext> Acesso em 20 de outubro de 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010.

_____. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRIEDL, Flavia de O.; FARIAS, Francisco Ramos de. **Uma articulação entre o conceito de trauma e o de memória social: a elaboração da experiência traumática**. In Psicanálise & Barroco em revista, Vol 10, n. 2, dez. 2012, p. 18-41. Disponível em:<http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/Revista/revistas/20/PeBRev20_05_Frield_Farias.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin - Os cacos da história**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

HANSEN, Gilvan Luiz. **Espaço e Tempo na modernidade**. In: GEOgraphia, Ano II, n. 3. Londrina, 2000. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/29>> Acesso em 24 de outubro de 2015.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. – Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

KOUDELA, Ingrid D.; JÚNIOR, José Simões de A. *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LISSOVSKY, Mauricio. A memória e as condições poéticas do acontecimento. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Unirio/Contracapa, 2005. p. 133-143.

LIMA, Francisco G. G. de Lima; MAGALHÃES, Suzana Marly da C. **Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin**. In ActaScientiarum. Human and Social Sciences. Maringa, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSoSci/article/view/7396/7396>> Acesso em: 30 de setembro de 2015.

LIMA, João G.; BAPTISTA, Luis Antonio. **Itinerário do Conceito de Experiência na obra de Walter Benjamin**. In Princípios Revista de Filosofia. Natal (RN), v. 20, n.

33, jan/jun 2013, p. 449-484. Disponível em:
<<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>> Acesso em 05 de outubro de 2015.

MACEDO, L. e SPERB, T. M. **O desenvolvimento da habilidade narrativa da criança para narrar experiências pessoais**: uma revisão da literatura. Estudos de Psicologia, 12(3), p. 233-241, 2007.

MAGALHÃES, Marionilde B. de. **Memória e história**: Hannah Arendt em diálogo com Walter Benjamin. In: Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 49-60, 2006.

MAXWELL. **Surgimento do Romance Moderno**. In: Maxwell, PUC Rio. Disponível em
<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15288/15288_3.PDF> Acesso em 20 de outubro de 2015.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
NOGUEIRA, Roberto Cirio. **A estética do choque em Caio Fernando Abreu**. Literatura e Autoritarismo. Dossiê Walter Benjamin e a literatura brasileira (UFSM), v. Nov10, 2010.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama e a teoria histórico-cultural**: Interloquções possíveis. **Urdimento**, v.1, n. 24, p. 174-185, julho 2015.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Nos descaminhos da memória**: Benjamin leitor de Proust. Graphos (João Pessoa), v. 9 (2), p. 189-202, 2007.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132, 2006.

SANTOS, Claudécir de. **O professor como narrador: reflexões a partir do conceito de narração de Walter Benjamin**. In: II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação. Cascavel, 2010. Disponível em: <http://cac-phs.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/52.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. **Notas sobre a formação do conceito de “experiência” de Walter Benjamin**. Anais ANPED Sul 2010, GT Filosofia e Trabalho. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia_e_Educacao/Trabalho/12_48_50_Notas_sobre_a_formacao_do_conceito_de_%20experiencia%20de_Walter_Benjamin.PDF>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Epistemologia, estética e formação: uma contribuição de Walter Benjamin para a educação**. **Herramienta**, v. 1, p. 1-7, 2014.

SILVA, Priscilla Stuart da. **Educação Estética: Corpo, Experiência e Memória em Walter Benjamin**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Taáte P. Tomaz. **A modernidade em Baudelaire**. In: Teoria Literária. 2009. Disponível em: <http://teorialiterariaufrj.blogspot.com.br/2009/07/moderni>

[dade-em-baudelaire.html](#)> Acesso em: 24 de outubro de 2015.

SIMÕES, Itamar Wagner Schiavo. **Experiência e memória em processos de Drama**. Florianópolis: Mestrado em Teatro UDESC, 2013. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/dissertacoes/2013/itamar_wagner_schiavo_simoes.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

TROMBETTA, Gerson Luís. **As frestas do tempo**: sobre a concepção de história em Walter Benjamin. História: Debates e Tendências (Passo Fundo) , v. 10, p. 390-401, 2011.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. Florianópolis: Mestrado em Teatro UDESC, 2008. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1385> Acesso em: 9 de outubro de 2013.

VIDOR, Heloise. **Drama e Teatralidade**: o ensino do teatro na escolar. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VIGNALE, S. P. **Infancia y experiencia en Walter Benjamin**: jugar a ser otro. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 77-111. jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://silvanavignale.blogspot.com.br/2010/08/infancia-y-experiencia-en-walter.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de personagens Ciganos

- 1) Nazira – Lê as mãos
- 2) Carmencita – Casada com Juan, tem 5 filhos
- 3) Constância – Irmã de Carmencita, é viúva
- 4) Dalila – Joga Búzios
- 5) Dolores - Cozinheira
- 6) Florisbela – Lê as mãos
- 7) Alba – cartomante, lê cartas
- 8) Alzira – filha caçula de Carmencita, 13 anos
- 9) Aurora – Filha mais velha de Carmencita, casada com Manolo
- 10) Amapola – Jovem sonhadora
- 11) Carmela - Cozinheira
- 12) Jade – Filha de Carmencita, 18 anos, noiva de Gonçalo
- 13) Diogo – Engolidor de Fogo
- 14) Tayrone – filho de Constância
- 15) Gonçalo – noivo de Jade
- 16) Roni - paneleiro
- 17) Bóris – Engolidor de fogo
- 18) Iago – Filho de Juan
- 19) Igor – Músico
- 20) Leoni – filho de Aurora e Manolo
- 21) Cristiano - Equilibrista
- 22) Manolo – Marido de Aurora
- 23) Miro – Filho de Constância
- 24) Nikolai – Velho sábio
- 25) Ramon – Filho de Juan
- 26) Juan – Esposo de Carmencita
- 27) Vladimir - Sapateiro
- 28) Valter – Domador

ANEXO 2 – Carta do Prefeito



**PREFEITURA MUNICIPAL DA COSTA DO MATO
DENTRO
ESTADO DE SANTA CATARINA**

Mato Dentro/SC, 12 de junho de 2015.

Ilmo Srs Ciganos,

Venho por meio deste, repassar as duas opções de textos para a montagem da peça teatral que a sua comunidade organizará para o aniversário de nossa cidade.

Estão sendo fornecidos dois textos, uma comédia e uma tragédia, ambos de William Shakespeare. Deverão escolher um deles para apresentarem ao povo da cidade, como homenagem aos 173 anos da cidade.

Diante disto, venho solicitar que seja montada a peça teatral, dentro das possibilidades propostas.

Cordiais saudações,

MAX FELICIANO DE SOUZA ALBUQUERQUE
Prefeito Municipal

ANEXO 3 – Comunicado do Prefeito



**PREFEITURA MUNICIPAL DA COSTA DO MATO
DENTRO
ESTADO DE SANTA CATARINA**

Mato Dentro/SC, 23 de junho de 2015.

Ilmo Srs Ciganos,

Venho por meio deste, comunicar que na próxima sexta-feira, dia 26/06/2015, irei entregar a vocês os figurinos para a peça que estão montando.

Para isso preciso que me comuniquem qual das duas peças foi escolhida, aguardo a resposta, com urgência. O aniversário de 173 anos da cidade já está se aproximando.

Cordiais saudações,

MAX FELICIANO DE SOUZA ALBUQUERQUE
Prefeito Municipal

ANEXO 4 – Texto Adaptado – Sonho de Uma Noite de
Verão

Personagens

Egeu - pai de Hérnia

Lisandro - amor de Hérnia

Demétrio - prometido de Hérnia

Oberon - rei dos Elfos

Puck - duende malandro

Botton - Camponês

2 Elfos

Hérnia - moça ateniense apaixonada por Lisandro

Helena - amiga de Hérnia, apaixonada por Demétrio

Titânia - rainha das fadas

3 Fadas

4 Atrizes

Ato I – Em Atenas

Cena 1 – Egeu conta a Hérnia o seu destino

Egeu – Minha filha, já estás na idade de se casar.

Hérnia – Já, papai? Sou tão jovem ainda e Lisandro ainda nem me pediu em casamento, só namoramos.

E – Lisandro? Vais casar é com o Demétrio.

H - Mas Demétrio é o grande amor de minha amiga Helena!!!

E – Está decidido, vais casar daqui a quatro dias.

H – Não casarei com quem não amo, ainda mais traindo minha amiga.

E – Então, pelas leis atenienses, serás morta por desobedeceres ao teu pai.

H – Mas, papai...

E – Nem mas nem meio mas, vou agora mesmo relatar ao duque de Atenas, Teseu.

(Egeu sai e Hérnia fica chorando)

Cena 2 – Hérnia e Lisandro têm um plano

(Hérnia grita para Lisandro que passa na rua)

H – Lisandro, Lisandro!!!

Lisandro – Hérnia! Hérnia!

H – Oh, Lisandro, preciso te contar uma coisa, meu amor.

L – Sim, querida.

H – Daqui a quatro dias terei que casar com Demétrio por ordem de meu pai.

L – Oh, não!!! Se desrespeitares o teu pai a punição será a morte.

H – E então, o que faremos?

L – Já sei! Tenho uma tia que mora fora de Atenas, lá não existe esta lei e poderemos casar. Fugiremos pela floresta.

H – Mas a floresta é mal-assombrada e é noite do solstício de verão. Na noite mais curta do ano a floresta fica cheia de duendes, elfos, fadas e demônios.

L – São lendas, querida, devemos lutar contra as crendices deste povo ignorante.

H – Como és inteligente!

(Egeu chama dos fundos)

Egeu – Filha, quem está aí?

H – Ninguém, papai. *(para Lisandro)* Fuja, querido. *(Lisandro sai e chega, Helena, trazida por Egeu).*

Cena 3 – Hérnia conta seu plano a Helena

Egeu – Minha filha, Helena quer conversar contigo.

Helena – Obrigado, senhor Egeu. Agora gostaria de falar a sós com Hérnia.

Hérnia – Que bom que vieste, estou com um problema terrível.

Helena – Amiga falsa, queres casar com meu ex-noivo!!!

Hérnia – Não foi escolha minha. Meu amor é Lisandro, foi meu pai que decidiu e se eu não me casar com Demétrio meu destino será a morte.

Helena – Meu Deus, tenho que te salvar. Mas como posso te ajudar?

Hérnia – Já temos um plano. Vamos fugir pela floresta até a casa da tia de Lisandro, que mora em outra cidade, e lá casaremos. Reza por mim, cara Helena. (*Saem as duas*)

Cena 4 – Helena conta o plano a Demétrio

(Helena encontra Demétrio).

Helena – Demétrio, Demétrio!!!

Demétrio – O que tu queres, não sabes que não posso mais me encontrar contigo!

Helena – Sei, estás arrastando a asa para Hérnia.

D – Não estou, mas fomos confirmados como noivos desde criança. Tenho que respeitar as leis atenienses.

Se não casar, ela será morta.

H – E o nosso amor?

D – Não sei, às vezes fico em dúvida.

H – Homem é tudo igual. Mas sei que não casaras com ela.

D – Por quê?

H – Ela fugirá com Lisandro pela floresta até a casa de uma tia dele que mora em outra cidade.

D – Não vai adiantar. Os soldados atenienses irão até lá e os dois serão mortos.

H – Então precisamos salvá-los.

D – Isto mesmo, vamos atrás deles.

(Demétrio sai e Helena fica pensando enquanto as atrizes chegam)

Cena 5 – Os artistas se preparam

(Todas são mulheres fazendo-se passar por homens, já que mulheres não podiam representar em Atenas).

Atriz 1 – Nosso grupo de teatro está todo aqui.

Camponês – Vocês têm certeza que são homens?

Vocês me parecem com mulheres. Mulheres não podem

representar em Atenas, é proibido.

Todas – Somos homens. Olha aqui, ó!

(Fazem gestos masculinos para o Camponês)

Atriz 2 – Aqui está a chamada com a indicação dos que foram considerados capazes de representar a cena diante dos reis da cidade de Atenas.

Camponês – Primeiro me contem como vai ser a peça.

Atriz 3 – A nossa peça intitula-se: A mais lamentável comédia, a mais cruel morte de Píramo e Tisbe.

Camponês – É uma bela peça e divertida. Vamos à chamada.

Atriz 4 – Aqui estão os papéis. Nos encontraremos na floresta para o ensaio.

Ator 1 – Oh, não! Mas nessa noite do solstício de verão? Na noite mais curta do ano a floresta fica cheia de duendes, elfos, fadas e demônios.

Camponês – Estou cansado destas histórias...

Todos – Vamos ao ensaio. Vamos!!!

Ato II – Na floresta

Cena 1 – Oberon e Titânia encontram-se na floresta

(Oberon com Puck e Titânia com as fadas. Estão discutindo durante a música e apresentam seus tronos).

Oberon – Titânia, minha rainha, estou de mal contigo desde que roubaste aquele elfo que seria meu.

Titânia – Eu o escondi na floresta para que não recebesse a sua má educação.

Fada 1 – Isto mesmo, atrapalhas todos os atenienses fazendo estrepolias com Puck.

Puck – Alto lá!!! Eu, como todo bom duende, devo deixar a vida das pessoas, como direi... mais interessante.

Fada 2 – Mais interessante, pois sim! Colocando caranguejos nos copos de leite das senhoras...

Fada 3 – Puxando os bancos quando vão se sentar...

Elfo 1 - Aquelas gordas senhoras são muito tristes...

Elfo 2 - Só reclamam da vida. Merecem punição.

Oberon – Titânia, ordeno-te que me devolvas o elfo. Quero ele para meu pajem, Sou o rei e senhor das florestas.

Titânia – Pois vais ter muito que esperar por isso. Jamais te darei o elfo, ele está bem escondido e terá uma ótima educação. Vamos, minhas fadas.
(*Titânia e as fadas saem*)

Cena 2 – Oberon contrata Puck para punir Titânia

Oberon – Estou contrariado, o que me dizes?

Puck – Na noite mais curta do ano a floresta fica cheia de duendes, elfos, fadas e demônios. Deves aprontar-lhe algo.

Oberon – Já sei: estou precisando daquela flor que as moças chamam de amor-perfeito. O suco desta flor, derramado sobre as pálpebras de quem dorme, desperta na pessoa uma paixão violenta pela primeira visão que encontrar ao acordar.

Elfo 1 e 2 - Vou derramar suco de amor-perfeito nas pálpebras de Titânia

Oberon - Ela se apaixonará pela imagem mais repulsiva em que pousar os olhos.

Puck – Ótima ideia, meu rei Oberon.

Cena 3 – Oberon vê Helena e Demétrio na floresta

(*Entram Demétrio e Helena na floresta, Oberon fica observando, escondido*).

Helena – Demétrio, espere, quero ir com você.

Demétrio – Por que me persegues?

Helena – Eu te amo e quero te seguir.

Demétrio – Vou andar mais rápido e deixá-la nesta floresta sombria.

Helena – Não farias isto comigo! Ei, espere!!!

(*Helena sai seguindo Demétrio*)

Cena 4 – Oberon pede a Puck que faça o encantamento aos atenienses (*Chega Puck*)

Oberon – Meu caro Puck, necessito de outro favor teu.

Puck – Oba!!! Mais uma brincadeira?

Oberon – Não, agora é sério. Vi passar por aqui dois jovens atenienses. Ela, muito apaixonada por ele. Quero que tu derrames a poção nos olhos do rapaz.

Puck – E aí ele vai se apaixonar por um porco-espinho e vai ser aquela...

Oberon – Nada disso. Faça-os dormir, coloque-os juntinhos e derrame a poção no rapaz. A moça não precisa, já está apaixonada.

Puck - Como é que eu vou saber quem são?

Oberon – Estão vestidos como atenienses.

(*saem por lados diferentes*)

Cena 5 – Os atores chegam à floresta

Camponês – Estamos todos reunidos?

A 1 – Sem faltar um. Que lugar maravilhoso. Escutai este eco.

A 4 – Temos um problema. Píramo terá que se matar com uma espada, as senhoras atenienses vão achar muita violência.

A 3 – Acho melhor ele não se matar.

A 1 – De jeito nenhum. Vamos colocar um narrador que diga que as espadas são de mentira para não assustar as mulheres.

Todos – Boa!

A 2 – Temos outro problema. E a lua? Os amantes se encontram ao luar.

Camponês – Vamos usar uma lanterna.

Todos – Boa! Vamos ao ensaio.

(*Chega Puck e assusta as atrizes, que fogem. Puck pega o camponês e leva para o fundo do palco, batendo nele*).

Ato III – Na floresta**Cena 1 – Titânia dá as ordens às suas fadas**

Titânia – Grão-de-ervilhaaaaaa, cadê você?

Fada 1 – Estava terminando de matar os insetos daninhos.

Titânia – E você, Teia-de-aranha?

Fada 2 - Já ataquei os morcegos, para o seu novo casaco de asas de morcego.

Fada 3 – Eu também já marquei a reunião com as corujas para amanhã.

Titânia - Agora saiam daqui que preciso descansar
(*As fadas saem. Titânia adormece e chegam Oberon e Puck*)

Oberon – Quando os olhos abrires, ao despertar, o que primeiro vires, terás de amar. (*derrama a poção*).

Puck - Agora... devo esconder a rainha ali atrás para que ninguém chegue antes do futuro amor dela. Ah, Ah, Ah!!!

(*Escondem a rainha e saem*).

Cena 2 – A bagunça do Puck

(*Entram Hérnia e Lisandro*)

Hérnia – Estou muito cansada.

Lisandro – Então, dorme aqui. Também estou cansado.

Hérnia – Estou tão cansada que nem medo tenho.

Lisandro – Durmamos, então.

(*Chega Puck*)

Puck – Estes devem ser os atenienses. Vou pingar. Ih!!!
Será que devo pingar nos olhos da moça ou do rapaz?

Elfo 1 - Sei lá... ela mesma.

Elfo 2 - Nossa!!! Ali estão mais dois...

Puck - Vou fazer o feitiço de adormecer. Durmam, durmam!!! (*Demétrio e Helena adormecem*). Agora, levamos esta pra este, ou o contrário (*carregam as pessoas e se confundem*).

Puck - Bom, vou pôr a poção nos rapazes.

Elfo 1 – Vamos sair daqui, acho que fizemos uma bobagem.

(Saem. Helena acorda e tenta acordar Demétrio e Lisandro).

Lisandro – Helena, eu te amo.

Demétrio – Helena, eu te amo.

Helena – Ih, não tinha nenhum e agora tenho dois.

Hércia – *(acordando)* O que é isto, queres me tirar o noivo?

Lisandro – Lutarei contigo pelo amor de Helena.

Demétrio – Isto mesmo, vamos até a clareira. *(saem)*

Helena – Hei, esperem por mim!

Hércia – Volte aqui, o noivo é meu!

(Saem brigando)

Cena 3 – Oberon encontra com Puck

Oberon – Viste só o que aprontaste? Trate de consertar. Faça cair uma neblina para atrapalhar a briga e eles se perderem na floresta. Depois pingue o antídoto nos rapazes e em todos para se esquecerem do acontecido.

Ato IV – Na floresta

Cena 1 – Um camponês aparece a Titânia

Oberon – Tu és muito desastrado, Puck! Mas por que estás com este camponês?

Puck – Eu peguei por aí.

Oberon – Vamos usá-lo contra a Titânia, traga a rainha. *(Puck puxa a rainha. Oberon e Puck se escondem e ela acorda).*

Titânia – Ah! Estou vendo um anjo!

Camponês – Benza Deus, quero sair deste bosque.

Titânia – Não faça isso, fique comigo. Meu amor lhe pertence. Venha para junto de mim. Quero dormir nos seus braços.

Oberon – Cara Titânia, queres te libertar do meu encanto? Devolva-me o elfo.

Titânia – Devolvo, mas me libertem.

Puck – Aqui está o antídoto. (*Titânia bebe*)
(*O camponês sai correndo*)

Cena 3 - Os jovens encontram Egeu

(*Aparecem os jovens meio tontos*)

Lisandro – Onde estamos?

Hérnia – Perto da cidade, ouço vozes.

Demétrio – Helena, estou cada vez mais apaixonado por ti.

Helena – É Egeu quem está chegando.

Egeu – Sim, sou eu mesmo.

Lisandro – Morrerei com Hérnia.

Hérnia – Sim, defenderemos o nosso amor.

Egeu – Meus filhos, não se preocupem. O nosso rei aboliu a lei de morte por desobediência. E, de agora em diante, todos se casarão por amor.

Demétrio – Tenho a impressão que esta floresta é encantada.

Helena – Eu também sinto isto. Numa noite de solstício de verão tudo pode acontecer.

Última cena – Festa de casamento

Egeu – E então, tudo acabou bem. Como vimos, todos ficaram com quem amavam. Acredito que tudo isto aconteceu por causa daquela noite mágica.

FIM

ANEXO 5 – Carta do Cigano Manolo

QUERIDOS COMPANHEIROS,
 QUANDO LEREM ESSA CARTA JÁ
 ESTAREI LONGE.

VM CONHECIDA CONSEQUIU UM MAN-
 DADO DE SEGURANÇA E JÁ ESTÁ
 MAS LIVRES PAA DEIXAR A
 CIDADE.

JÁ SAÍ NDJE SÉDD E SIDA
 PARA SÃO MIGUEL DA DES-
 TE, CHEGAREI ANTES PARA
 PREPARAR NOSSO NOVO
 ACAMPAMENTO.

OBRIGADO PELO TRABALHO NA
 MONTAGEM DA PERA, GRAÇAS
 A VOCES CONSEQUI A LIBER-
 DADE E CONSEQUI IR ATRÁS
 DE NOSSOS DIREITOS

AGORA ESQUEÇAM ESSA

HISTÓRIA DE TEATRO E
SIGAM VIAGEM. JÁ FICA
MAS MUITO TEMPO NESTA
CIDADE.

Δ JUIZ JA DECRETAV
NOSSA LIBERTADE PARA
DEIXAR A CIDADE

SIGAM VIAGEM HAJE MES
MO, ESPERA VÓCÊS NÁ
Δ ESTE, ATE BREVE,

FORTE ABRASO

MANOLO KAIITCH

ANEXO 6 – Questionário 2 – Aluno 10

B cigamos


1 Como foi o processo dos cigamos?
 2 O que mais gostou durante o processo?
 3 O que poderia ter sido diferente?
 4 Após vivenciar o montagem da peça a sua visão de teatro mudou? Gosta mais de teatro?

1 O processo dos cigamos foi muito legal proprio para todos eu falei para todos da minha familia Eles acharam legal e foi interessante. Ass: ~~_____~~

2 Eu gostei mais dos meus acessorios te fazer parti de uma viagem gostei tambem de conhecer o breito da cidade foi o melhor dia ta minha vida.

Uma Palavra Para as Professoras

PROFESSORA eu sei que osvoesses eu sou chato Mas e so brincar e eu gosto muito de voces, Vocês são AS MELHORES PROFESSORAS DO MUNDO obrigado por tudo tchau.