

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU -
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

VANESSA LOPES RIBEIRO

**DRAMALEÃO:
AFETOS DE UM CAMALEÃO PERANTE O DRAMA
ATRAVÉS DA AMBIENTAÇÃO CÊNICA**

**Campo Grande/ MS
2023**

VANESSA LOPES RIBEIRO

**DRAMALEÃO:
AFETOS DE UM CAMALEÃO PERANTE O DRAMA
ATRAVÉS DA AMBIENTAÇÃO CÊNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Dra. Ariane Guerra Barros

Campo Grande/ MS

2023



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO

Aos onze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, na por webconferência pela ferramenta Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Ariane Guerra Barros (UFMS), Tharyn Stazak de Freitas (UFC) e Sulian Vieira Pacheco (UNB), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: Vanessa Lopes Ribeiro, CPF 01753438101, do Programa de Pós-Graduação em Artes, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**Dramaleão: afetos de um camaleão perante o drama**" e orientação de Ariane Guerra Barros. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	ASSINATURA	AValiação
Prof(a). Dr(a). Ariane Guerra Barros (Interno)		
Prof(a). Dr(a). Tharyn Stazak de Freitas (Interno)		
Prof(a). Dr(a). Sulian Vieira Pacheco (Externo)		
Prof(a). Dr(a). Manoel Camara Rasslan (Interno) (Suplente)		

RESULTADO FINAL:

(X) Aprovação () Aprovação com revisão () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora Aluna



Documento assinado eletronicamente por **Ariane Guerra Barros**, Usuário Externo, em 12/06/2023, às 16:14, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Lopes Ribeiro**, Usuário Externo, em 14/06/2023, às 11:21, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **THARYN STAZAK DE FREITAS**, Usuário Externo, em 15/06/2023, às 13:53, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sulian Vieira Pacheco**, Usuário Externo, em 20/06/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4058018 e o código CRC B0AC6C8C.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária
Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Para Carina, Lulu, Doya, Aveia e Maizena.

AGRADECIMENTOS

À Carina Talaia, minha esposa, que ouviu meus questionamentos, reflexões, queixas e forneceu suporte emocional para que essa pesquisa fosse concluída. Companheira que me incentivou todos os dias a acreditar que era possível e me forneceu amor e compreensão durante esse período de pesquisa.

À Prof^ª. Dra. Ariane Guerra Barros, por toda a orientação, as conversas e toda tranquilidade adicionada durante este processo, sempre acompanhados de muito chá.

Aos meus pais, Cassia Ribeiro e Leandro Ribeiro, por todo amor, apoio e incentivo durante a caminhada artística. Por terem me ensinado que é por meio dos estudos que se transforma as pessoas; por tudo aquilo que já me ensinaram e por tudo o que ainda ensinam. Por sempre estarem presentes nos espetáculos apreciando, registrando e acreditando em mim; por todo o cenário e elementos cênicos já carregados, por terem sido a base quando escolhi o teatro como profissão, por terem me estimulado na construção de ambientes desde criança.

À Maria Luiza Ribeiro, minha irmã, por todas as lembranças da infância, mesmo que delas ela ainda não se lembre, desde jogos jogados, às escondidas no meio da noite, bem como de toda construção de espaços virtuais que, sem sabermos à época, foi fundamental para que o momento deste agradecimento acontecesse. Por todos os segredos acadêmicos guardados e por todas as caronas fornecidas para poder resolver problemas. Por todas as vezes que alimentou minhas gatas e me amou incondicionalmente.

À Ariane, novamente, Markito e Dani por serem nossa segunda família e por fornecerem luz e amor no meio do caos. Por serem nosso respiro durante a semana e embarcarem em nossa vida sem medo.

À Hugo Fiori, Italo Gasparin e Nayara Cescão que ajudaram com os objetos cênicos para o drama deste trabalho, emprestando artigos ou indo nas lojas comprá-los. Amigos que sempre estiveram disponíveis para um café quando precisei sair da solidão da pesquisa.

Aos amigos, José Manoel Junior, Bruno Almeida, Daniel Colin, Patrícia Colin e Francielly Tamiozo que mesmo longe se fizeram presente emanando energias positivas

Às voluntárias e bolsistas, Isabela Teles Pereira; Lorena Maria de Jesus Flumignan; Maria de Fátima Serafim da Silva; Mariane Rodrigues da Silva, do projeto de extensão *Drama na Escola*, às quais possibilitaram que o drama analisado nessa pesquisa fosse tão rico em materialidades, por gravarem áudios de madrugada, colarem materiais, editarem

vídeos, por cozinhar e por mais tantas outras ações necessárias para que tudo saísse como o previsto.

À turma do PIBID de Artes Cênicas da UFGD dos anos 2020-2022, que em tempos pandêmicos se fizeram presentes através de uma tela e discutiram drama comigo toda semana.

À UFMS pelo Prof-Artes e por se fazer presente, mesmo que virtualmente, durante a pandemia.

À UFGD por ser sempre o meu lar e estar intrínseca em tudo que realizo.

A todos aqueles que um dia foram meus alunos.

À uma Conchinha que um ciclone levou.

À banca pelo tempo disponibilizado e por todas as trocas realizadas.

À Doya Ribeiro (*in memoriam*) que é a estrelinha tanto citada nesta pesquisa, por abrir para mim o mundo do teatro.

Meu Muito Obrigada!

A experiência é a única coisa que traz conhecimento e, quanto mais tempo você fica na terra, mais você adquire experiência [...].

- L. Frank Baum

RIBEIRO, Vanessa Lopes. Dramaleão: afetos de um camaleão perante o drama através da ambientação cênica. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

RESUMO

A presente dissertação é um relato poético de um processo que aborda a práxis de um drama com enfoque pedagógico na utilização da estratégia da ambientação cênica para a efetividade no processo de ensino-aprendizagem no ensino do teatro. O drama em questão foi aplicado no quinto ano do ensino fundamental I, da Escola Municipal Arthur Campos Mello, localizada na cidade de Dourados/MS, durante o segundo semestre de 2022 e partiu do pré-texto *A Vendedora de Fósforos* (1848), de Hans Cristian Andersen. Em todos os episódios, a ambientação cênica é verticalizada durante o processo de drama e encontra correlações com a teatralidade, proporcionando a ocorrência da imersão e a experiência no processo. Os conceitos de ação, espaço e lugar, e seus entrecruzamentos com a ambientação cênica e a teatralidade são concepções explorados nesta pesquisa. Para dar suporte a discussão e análise apresentadas faz-se o uso de autores como Biange Cabral, Wellington Paula, Ariane Barros, Tharyn Freitas, Jorge Bondía e Josette Féral.

Palavra-Chave: Ambientação Cênica; Teatralidade; *Process Drama*; Teatro-educação.

RESUMEN

Esta disertación es un relato poético de un proceso que aborda la praxis de una dramaturgia con un enfoque pedagógico sobre el uso de la estrategia de escenografía para la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la instrucción del teatro. El teatro en cuestión fue aplicado en el quinto año de la escuela primaria I, en la Escola Municipal Arthur Campos Mello, ubicada en la ciudad de Dourados/MS, durante el segundo semestre de 2022 y partió del pretexto «La niña de los fósforos» (1848), de Hans Christian Andersen. En todos los episodios, el escenario escénico se verticaliza durante el proceso dramático y encuentra correlaciones con la teatralidad, proporcionando la ocurrencia de inmersión y experiencia en el proceso. Los conceptos de acción, espacio y lugar, y sus intersecciones con el escenario escénico y la teatralidad son conceptos explorados en esta investigación. Para apoyar la discusión y el análisis presentado se utilizan autores como Biange Cabral, Wellington Paula, Ariane Barros, Tharyn Freitas, Jorge Bondía y Josette Féral.

Palabras claves: Ambiente Escénico; Teatralidad; *Process Drama*; Teatro-educación.

ABSTRACT

This dissertation is a poetic account of a process that addresses the praxis of a drama with a pedagogical focus on the use of the scenic setting strategy for effectiveness in the teaching-learning process in theater teaching. The drama in question was applied in the fifth year of elementary school I, at Escola Municipal Arthur Campos Mello, located in the city of Dourados/MS, during the second half of 2022 and started from the pre-text “The little match-seller” (1848), by Hans Christian Andersen. In all episodes, the scenic setting is verticalized during the drama process and finds correlations with theatricality, providing

the occurrence of immersion and experience in the process. The concepts of action, space and place, and their intersections with scenic setting and theatricality are concepts explored in this research. To support the discussion and analysis presented, authors such as Biange Cabral, Wellington Paula, Ariane Barros, Tharyn Freitas, Jorge Bondía and Josette Féral are used.

Keyword: Scenic Environment; Theatricality; Process Drama; Theater-education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Drama Caso Sônia, quarto de Sônia.....	66
Figura 2	– Drama Caso Sônia, quarto de Sônia.....	67
Figura 3	– Drama Beijo, recepção do Hotel Pez.....	69
Figura 4	– Drama Beijo, detalhes da recepção do Hotel Pez.....	69
Figura 5	– Drama Beijo, quartos do Hotel Pez.....	70
Figura 6	– Drama Beijo, detalhes dos quartos do Hotel Pez.....	71
Figura 7	– Detalhes do pátio interno da escola.....	85
Figura 8	– Drama Entre fósforos e estrelas, dinheiro falso fornecido aos alunos em blocos com diferentes quantidades.....	90
Figura 9	– Drama Entre fósforos e estrelas, filipetas para os alunos sem dinheiro.....	90
Figura 10	– Drama Entre fósforos e estrelas, mapa da ambientação cênica do restaurante.....	92
Figura 11	– Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do restaurante.....	93
Figura 12	– Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do restaurante.....	93
Figura 13	– Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do cardápio do restaurante.....	93
Figura 14	– Drama Entre fósforos e estrelas, visão geral do restaurante e ambientação cênica como um todo.....	93
Figura 15	– Drama Entre fósforos e estrelas, visão geral do restaurante e ambientação cênica como um todo.....	94
Figura 16	– Drama Entre fósforos e estrelas, alunos/empresários conversando e brindando.....	96
Figura 17	– Drama Entre fósforos e estrelas, alunas/clientes recuadas antes de chegarem a uma solução.....	97
Figura 18	– Drama Entre fósforos e estrelas, aluno/não cliente A desanimado fora do Bistrô.....	99
Figura 19	– Drama Entre fósforos e estrelas, venda de gelos dentro do Bistrô.....	100
Figura 20	– Drama Entre fósforos e estrelas, venda de gelos dentro do Bistrô.....	100
Figura 21	– Drama Entre fósforos e estrelas, alunos/ não clientes e Menina procuram comida no lixo do Bistrô.....	101
Figura 22	– Drama Entre fósforos e estrelas, alunos/ não clientes e Menina procuram comida.....	101
Figura 23	– Drama Entre fósforos e estrelas, pote de comida ao centro sendo repartido.....	102
Figura 24	– Drama Entre fósforos e estrelas, menu sendo analisado e dinheiro sendo dividido.....	104
Figura 25	– Drama Entre fósforos e estrelas, mesas do Bistrô sendo compartilhadas.....	105
Figura 26	– Drama Entre fósforos e estrelas, mudança corporal do aluno que passou a ser cliente do Bistrô.....	106
Figura 27	– Drama Entre fósforos e estrelas, mapa da ambientação cênica do quarto.....	109
Figura 28	– Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.....	109
Figura 29	– Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.....	109
Figura 30	– Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.....	110
Figura 31	– Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.....	110

Figura 32 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário da Menina.....	112
Figura 33 – Drama Entre fósforos e estrelas, figurino da Menina escondido dentro de uma caixa de papelão.....	112
Figura 34 – Drama Entre fósforos e estrelas, saco de moedas da economia do mês escondido embaixo do travesseiro na cama.....	113
Figura 35 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do varal de pisca-pisca com os cartões.....	114
Figura 36 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do varal de pisca-pisca com os cartões.....	114
Figura 37 – Drama Entre fósforos e estrelas, visão geral do varal de pisca-pisca com os cartões.....	114
Figura 38 – Drama Entre fósforos e estrelas, cena do vídeo da Menina enviado aos alunos.....	117
Figura 39 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos sem entrar no quarto.....	119
Figura 40 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos brincando de “montinho” no quarto.....	119
Figura 41 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos brincando de “montinho” no quarto.....	119
Figura 42 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos realizando improvisações no quarto.....	121
Figura 43 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos realizando improvisações no quarto.....	121
Figura 44 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos realizando improvisações no quarto.....	122
Figura 45 – Drama Entre fósforos e estrelas, cartões coloridos dos segredos.....	123
Figura 46 – Drama Entre fósforos e estrelas, interior do cartão de segredos deixado pela Menina.....	125
Figura 47 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos lendo o cartão de segredos com a ajuda de uma bolsista.....	125
Figura 48 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos escrevendo os seus segredos.....	126
Figura 49 – Drama Entre fósforos e estrelas, aluno escrevendo o seu segredo.....	126
Figura 50 – Drama Entre fósforos e estrelas, aluna escondida escrevendo o seu segredo.....	127
Figura 51 – Drama Entre fósforos e estrelas, chegada da caixa.....	129
Figura 52 – Drama Entre fósforos e estrelas, caixa enviada para a turma.....	129
Figura 53 – Drama Entre fósforos e estrelas, abertura da caixa.....	130
Figura 54 – Drama Entre fósforos e estrelas, aluna e fósforos.....	130
Figura 55 – Drama Entre fósforos e estrelas, imagem congelada da Menina em seu quarto.....	135
Figura 56 – Drama Entre fósforos e estrelas, cena da Menina guardando os segredos..	137
Figura 57 – Drama Entre fósforos e estrelas, bolsista/atriz se preparando para entrar em cena.....	138
Figura 58 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena entre as irmãs.....	138
Figura 59 – <i>Drama Entre fósforos e estrelas</i> , irmãs enchendo os balões.....	139
Figura 60 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena entre as irmãs.....	140
Figura 61 – Drama Entre fósforos e estrelas, revelando as moedas escondidas.....	140
Figura 62 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena entre as irmãs.....	141
Figura 63 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena entre as irmãs.....	141
Figura 64 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena do saco de pão.....	144
Figura 65 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena do saco de pão.....	144

Figura 66 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena do saco de pão.....	144
Figura 67 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena do saco de pão.....	144
Figura 68 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena das roupas de tricô.....	146
Figura 69 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena das roupas de tricô.....	146
Figura 70 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena das roupas de tricô.....	147
Figura 71 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena das roupas de tricô.....	147
Figura 72 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunos estourando o balão.....	149
Figura 73 – Drama Entre fósforos e estrelas, ações sendo realizadas.....	150
Figura 74 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes da cena final do episódio.....	150
Figura 75 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de um aluno.....	152
Figura 76 – Drama Entre fósforos e estrelas, mapa da ambientação cênica do último episódio.....	153
Figura 77 – Drama Entre fósforos e estrelas, parcial da ambientação cênica do último...154	154
Figura 78 – Drama Entre fósforos e estrelas, atividade do plástico transparente.....	159
Figura 79 – Drama Entre fósforos e estrelas, atividade do plástico transparente.....	159
Figura 80 – Drama Entre fósforos e estrelas, atividade do plástico transparente.....	160
Figura 81 – Drama Entre fósforos e estrelas, roda de reflexão sobre a atividade anterior.....	162
Figura 82 – Drama Entre fósforos e estrelas, pose que lembra a estrelinha de cada um.....	163
Figura 83 – Drama Entre fósforos e estrelas, pose que lembra a estrelinha de cada um.....	163
Figura 84 – Drama Entre fósforos e estrelas, pose que lembra a estrelinha de cada um....	164
Figura 85 – Drama Entre fósforos e estrelas, pose que lembra a estrelinha de cada um.....	164
Figura 86 – Drama Entre fósforos e estrelas, estrelinha Doya.....	166
Figura 87 – Drama Entre fósforos e estrelas, etiquetas adesivas sendo coladas nas estrelas.....	167
Figura 88 – Drama Entre fósforos e estrelas, cena final do drama.....	168
Figura 89 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de uma aluna.....	170
Figura 90 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de um aluno.....	171
Figura 91 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de uma aluna.....	171
Figura 92 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de uma aluna.....	171
Figura 93 – Drama Entre fósforos e estrelas, diário de bordo de uma aluna.....	173

Sumário

INTRODUÇÃO	14
.....	23
Episódio 1: O Camaleão	23
Capítulo 1: Breve contextualização sobre drama e teatralidade.	23
Episódio 2: Uma ilha chamada Drama	31
Capítulo 2: Afinal, o que é drama enquanto processo?	31
Episódio 3: A garrafa ao mar	43
Capítulo 3: Estratégias do drama	43
Episódio 4: Jornada dentro da terra	60
Capítulo 4: Intersecções entre ambientação cênica, espaço e lugar.	60
Episódio 5: Trilha de pedras amarelas	78
Capítulo 5:Drama na Escola Municipal Arthur Campos Mello.	78
5.1 – Entre fósforos e estrelas	85
5.2 – Restaurante	89
5.3 – Segredos	107
5.4 – Sensação de Quentinho	132
5.5 – Estrelas	152
Epílogo	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

INTRODUÇÃO

*Então aconteceu uma coisa estranha.
A casa girou sobre si mesma duas ou três vezes e levantou- se lentamente no ar. Dorothy sentiu
como se estivesse subindo num balão.
Os ventos do Norte e do Sul encontraram-se justamente no ponto em que a casa ficava, e fizeram
dela o centro do ciclone. No ponto central do ciclone o ar costuma ser calmo, mas a grande
pressão do vento em todos os lados da casa fez que ela fosse subindo cada vez mais, até chegar
ao ponto mais alto do ciclone; e lá ela permaneceu, e foi carregada para muito longe, com a
mesma facilidade com que se carrega uma pena.¹
- L. Frank Baum*

Assim como os eventos naturais levaram Dorothy para longe do lugar que morava, vários eventos me retiraram do percurso inicial desta pesquisa ou dos planos que fiz para ela, mostrando-me que ciclones estão mais presentes em nossas vidas do que esperamos ou reconhecemos. Mas me adianto na fala, é preciso retornar a alguns ciclones que mudaram os meus caminhos.

De forma breve, em 2011 ingressei na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na graduação de Artes Cênicas. Entrei com interesse no curso de bacharel, mas após dois anos, no momento de seguir os tijolos escolhidos, o primeiro ciclone me arrastou para os *tijolos da licenciatura*, boa parte dessa “culpa” (ainda bem) veio do PIBID², o qual integrei desde o começo da universidade. Enquanto percorria este caminho, havia muitas dúvidas sobre o que eu pesquisaria, já que vários temas me atraíam: humanização e teatro, o corpo na cena, processos performáticos e processos autobiográficos e, então, surgiu mais um evento, desta vez um ciclone de proporções épicas: **o drama**.

Fui, então, carregada para o drama, método de origem inglesa, cujo desembarque em solo de Brasil ocorre pelas mãos de Beatriz Ângela Vieira Cabral, que possibilitava um processo atravessante em todos os meus interesses, além de unir a labuta enquanto atriz, sempre presente na minha vida, desde as minhas primeiras lembranças. Aventurei-me a desbravar esse ciclone no estágio curricular do curso de graduação (2013-2014), a fim de conhecer na prática como funcionava o drama, já que as teorias eu havia “devorado”. Foi assim que desenvolvi os meus primeiros processos de drama e minhas primeiras pesquisas dentro do método, o que me mostrou que era esse o **meu lugar de pesquisa**.

¹ Trecho do livro *O mágico de Oz* de L. Frank Baum, tradução de Luciano Machado, 2019, página 13.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, programa que visa a articulação entre a Universidade e a comunidade por meio das escolas públicas. Acadêmicos das graduações em licenciatura recebem bolsas e são orientados por professores da universidade e das escolas acerca da docência e vão até as escolas aprender na prática com auxílio de supervisores como é fazer parte do contexto escolar e estar em sala de aula.

Para dar continuidade a minha vida acadêmica, ingressei em 2017 na *Pós-Graduação lato sensu em Teatro: Poéticas e Educação*, também pela UFGD. Foi onde, mais uma vez, debruicei-me em pesquisar o drama, dessa vez explorando mais a fundo três estratégias do método, além do tema feminicídio. Como resultado dessa pesquisa foi elaborado o trabalho *Dramas Rodrigueanos: Caso Sônia*, fator fundamental para a motivação desta pesquisa que será descrita nas próximas páginas.

Paralelo a toda a vida acadêmica desde que conheci o drama, há dez anos, trabalho com este tema em sala de aula através de Projetos de Extensão, do PIBID, de acadêmicos que me procuram para realizar seus estágios ou de meus projetos e processos individuais com as turmas pelas quais sou responsável. No ano de 2019, fui professora substituta da graduação em Artes Cênicas da UFGD e, no segundo semestre, ofereci uma disciplina eletiva³ que tinha como base a minha pesquisa em drama.

Nesse momento apliquei o drama *Caso Sônia* e ao explorar a ambientação cênica, promovendo abertura às potencialidades dos signos que compõem a ambientação, percebi o quão imersivo o lugar se tornava, permitindo que os alunos vivenciassem uma experiência, como atravessamento ou algo que os toca, como defende Jorge Larrosa Bondía (2002), através de uma imersão em um contexto ficcional. O foco estava em como o lugar se tornava responsável por afetar os alunos.

Ao falar de afeto, recorro a definição usada por Patrice Pavis que mensura que “[...] o afeto parece enganchado no corpo do ator como aquilo que não cessa de exprimi-lo e de traí-lo, mas na realidade não se pode apreendê-lo ‘em si’, ele depende da outra pessoa, ele constitui uma reação a uma ação [...]” (PAVIS, 2017, p.23). E continua: “Pois o afeto não é uma atitude ou uma emoção codificável e consciente, é uma relação entre o corpo e o mundo que o afeta, entre consciente e o inconsciente, o visível e o invisível, o manifesto e o latente.” (PAVIS, 2017, p.23).

Aqui recorro ao teórico teatral e, ao trocar a palavra ator por aluno, é possível notar que o corpo do aluno passível de experiência está em uma constante troca, conscientemente e inconscientemente com o espaço/lugar e as pessoas presentes neles, e que tais aspectos interferem no seu corpo e o transformam. Esse, automaticamente, fornece uma resposta que (re)transforma o espaço/lugar e as pessoas presentes. É uma constante modificação do

³ A disciplina era uma eletiva denominada Tópicos Especiais em Artes Cênicas II, que foi ministrada no segundo semestre do ano de 2019, ocorria aos sábados durante o período vespertino no NAC (Núcleo de Artes Cênicas da UFGD). A turma era formada por alunos de todos os semestres tanto da licenciatura quanto do bacharelado, além de alunos ouvintes.

sujeito em confronto com o que está ao seu redor e como essa (re)ação se manifesta, sendo impossível contê-la. Marina Carron (2021) ainda infere que o ato de afetar e de ser afetado ocorre o tempo todo, seja voluntariamente ou não.

A experiência supracitada (imersão no *Caso Sônia*) me serviu de estímulo/provocação/ guia para o mestrado, para minhas hipóteses, questionamentos e reflexões que surgiram ao longo dessa pesquisa. Primeiramente, eu queria falar exclusivamente sobre a experiência e a imersão que provém da ambientação cênica no drama, tendo como base a pesquisa desenvolvida por Tharyn Freitas (2012). Novamente alguns ciclones passaram por mim e me carregaram até esse ***Dramaleão*** que ampliou o campo de discussão e de interesse.

Porém, atendo-me rapidamente a questão da ambientação cênica, que é uma estratégia muito cara a minha pessoa. Sem que eu me desse conta, a construção de ambientes e o constante recorrer a elementos cênicos ou signos esteve presente na minha vida. Desde as brincadeiras de criança, lembro-me de passar seguidas horas montando ambientes com a minha irmã em nossa garagem antes de iniciarmos a brincadeira. Os lugares construídos eram os mais variados: casas, restaurantes, escolas, lojas. Até meu pai participava do jogo e, para a felicidade da minha mãe, nós três interditávamos a sala de casa por semanas com a construção de cidades com trilhos de trem, autoramas e blocos de montar. Com o passar dos anos, a construção de tais espaços passou para os meios eletrônicos, em que eu e minha irmã nos revezávamos para montar parque de diversões e casas em jogos como *The Sims*⁴ O tempo continuou passando e surgiu o interesse por espaços como *Escape Room*⁵ ou exposições de arte interativas, nas quais forneciam uma atenção a esse quesito.

Adiantando-me na linha do tempo, quando passei a ministrar aulas, comecei a carregar diversos materiais para a sala de aula para tornar concreto e passível de experiência o que estava sendo discutido. A teatralidade começou a ser explorada cada vez mais na minha prática docente no ensino básico, os mais diversos ambientes foram construídos em minha sala de aula, além de adereços, elementos e figurinos serem constantes.

É visível que habitar um ambiente virtual em minhas aulas e práticas era uma necessidade que inicialmente era minha, mas com o percorrer do tempo passou a ser de

⁴ Jogo eletrônico que simula a vida real, é desenvolvido pela Maxis e publicado pela *Electronic Arts*. A primeira versão do jogo foi lançada no ano 2000.

⁵ Salas imersivas e temáticas que possuem desafios e enigmas onde os jogadores devem escapar do ambiente em determinado tempo.

meus alunos também, era necessário deixar o espaço escolar e procurar um lugar de experiência para que a aprendizagem se tornasse efetiva e prazerosa. Ao ser professora da universidade pensei que meu material de trabalho se resumiria entre a minha voz e o meu corpo, enganei-me. Continuei carregando diversos objetos e elementos dentro do carro. Para falar a verdade, cada dia aumentava mais a quantidade de material que eu carregava para poder trabalhar.

Foi um transbordar. Dei-me conta de que as materialidades eram tão importantes para mim em minha pesquisa e sala de aula, assim como a minha voz e o meu corpo. Neste instante, relembro o que Pavis (2017) diz sobre a materialidade cênica ser responsável por desafiar e inspirar tanto o artista na produção quanto o espectador no momento da recepção. Ao transbordar, notei que viveria de ciclone em ciclone, sendo desafiada e desafiando alunos numa constante construção de ambientes virtuais.

Com essas conclusões, ao retornar ao drama, compreendi fazer mais sentido devido a todo o meu interesse pela estratégia da ambientação cênica. Eu tinha em mãos um processo no qual me possibilitava os mais diversos trabalhos, um processo que reconheceria as narrativas dos alunos, um método que me aproximava do “teatro-apresentação” em sala de aula. Esta possui uma estratégia que constantemente possibilita a imersão em novos espaços/lugares e novas experiências, ou seja, que transporta o aluno para uma realidade e um contexto ficcional. Esta imersão na ambientação cênica só ocorre, e é importante ressaltá-la, pois somos um corpo perceptível a todos os estímulos presentes ao nosso redor e esses nos afetam e somos passíveis a construir ações e relações com o meio. A ambientação cênica considera esse afetar do corpo, ao invés de querer aprisioná-lo em uma cadeira e mesa como as escolas tradicionais o fazem.

Apesar disso, eu demorei muito tempo para perceber e compreender que minha pesquisa se verticalizava e trilhava caminhos cada vez mais sinuosos para o campo da teatralidade. Foi necessário eu ter contato com o livro da Josette Férral intitulado *Além dos limites* (2015) e estar em uma cafeteria com a orientadora conversando para que a minha “ficha caísse” e eu pudesse perceber que todos os ciclones por mim experienciados me levaram cada vez mais a procurar narrativas por trás dos gestos e dos signos que eu tanto amava usar em sala de aula. Sendo que a ambientação cênica era uma excelente oportunidade de exploração da teatralidade. É sobre tal debate que esse trabalho busca apresentar e analisar através de um drama realizado durante as minhas aulas.

Voltando à metáfora do trecho inicial da história de *O mágico de Oz*, é possível dizer que *a casa é drama*, e os ventos do Norte e do Sul que permitem a permanência da

casa, de certa forma estável e sendo transportada até outro reino, é a ambientação cênica, a experiência, a imersão e a teatralidade. Sendo assim, convido você, que por algum motivo veio parar na leitura desta pesquisa, a embarcar no “olho” desse ciclone comigo e, através dele, descobrir possibilidades para a sala de aula e ressignificar a proposta aqui encontrada, além de causar novos ciclones que nos levem a novos e desconhecidos reinos.

Nessa viagem, é preciso explicar que você não realizará uma leitura acadêmica nos moldes tradicionais. Nossa leitura será guiada pela inquietante curiosidade e necessidade de aprender de um Camaleão. Nas páginas seguintes, encontraremos uma narrativa em que esse pequeno animal faz descobertas e reflexões sobre o drama e os assuntos que se interligam a ele.

Portanto, acompanharemos como em uma narrativa para crianças, a sua epopeia em busca do saber. Serão fornecidas informações sobre como ele é, os animais que encontrará no seu caminho e, principalmente, sobre os lugares ao seu redor. Tudo será detalhado na intenção de fornecer a visualização dos ambientes e personas que habitam essa narrativa, a fim de demonstrar como a ambientação cênica nos “prende” ao drama e permite a nossa imersão no contexto de ficção e no lugar que está sendo visitado, proporcionando, desta feita, uma experiência.

Além de tal característica não convencionalmente encontrada em uma pesquisa acadêmica, temos outro fator extremamente importante para a leitura que precisa ser compreendido: assim como o drama não precisa ser linear e seus episódios podem ser independentes, o mesmo ocorre com esta leitura. Durante o drama os alunos são os responsáveis por fornecer as informações que moldam a narrativa, assim como pelas escolhas que guiarão o jogo e a narrativa, por conseguinte, não poderia ser diferente aqui. Você é responsável por construir a linha narrativa do seu saber. Ao final de cada episódio (ou capítulo), você terá duas opções de escolha de como continuar a sua leitura, você pode ir e voltar na leitura dessa pesquisa e se “deliciar” como se estivesse vivenciando um drama, desconstruindo assim, como busco fazer na escola, a ideia de que existe uma verdade absoluta, ou um jeito certo de realizar processos. Minha intenção em sala de aula, assim como aqui, é a de proporcionar potências de experiências. Pois

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2014, p.6).

Portanto, espero que você, ao finalizar as leituras destas páginas, tenha permitido ser transformado e ser libertado de ideias pré-estabelecidas como verdades absolutas, ou de leituras somente acadêmicas. Espero que você tenha se permitido experimentar uma nova situação, assim como o drama que foi levado para a sala de aula para ser analisado neste trabalho.

Porém, caso prefira, pode ler na ordem em que se encontra disponível os episódios/capítulos. Notará que cada episódio/capítulo possui dois títulos: o primeiro para aqueles que optem por ler *como se fosse um drama (episódio)*, portanto temos um título poético e que dialoga com a narrativa. O segundo título é para aqueles que optem por ler na estrutura já fornecida, então, os títulos são acadêmicos e possuem relações com o tema abordado no capítulo em questão.

O primeiro lugar que o ciclone nos deixa é o **Episódio 1: O Camaleão, ou Capítulo 1: Breve contextualização sobre drama e teatralidade**. A discussão abordada aqui começa por meio da descoberta do Camaleão da palavra drama. É apresentado, segundo Pavis (2005), o significado da palavra e a sua relação não somente com o gênero dramático, mas também com a palavra ação. Partindo de tais definições, percebe-se que isso vai trazer reverberações dentro do conceito de teatralidade em que Féral (2015) e Vieira (2021) são apresentadas a esse debate. E para finalizar, a presença da palavra drama no método do drama, estruturado e difundido por Dorothy Heathcote e para iniciar a verticalização sobre o drama enquanto método, utilizo Cabral (2006).

É quando o ciclone começa a girar novamente e nos apresenta o **Episódio 2: Uma ilha chamada Drama ou o Capítulo 2: Afinal, o que é drama enquanto processo?** Neste momento, o Camaleão é convidado a descobrir mais sobre o drama. É apresentado como ocorre o “nascimento” desse método na Inglaterra através da pesquisa realizada por Paula (2016), em seguida é aprofundada as características do drama, ou seja, como ele é estruturado para que possa ser realizado em sala de aula e, para isso, utilizo dos seguintes teóricos Cabral (2006, 2008), O’Neill (1984, 1995), Barros e Ribeiro (2021), Vidor (2010) e Pereira (2015). Entrelaçado a essa discussão sobre o seu funcionamento, também é apresentado como o método chegou ao Brasil.

Novamente o ciclone não perde tempo e os ventos do Sul e do Norte levam a casa do drama até o **Episódio 3: A garrafa ao mar ou Capítulo 3: Estratégias do drama**. Aqui são exploradas três estratégias do drama que eu considero essenciais, mas não precisam existir em conjunto para caracterizar um drama. Para mim, enquanto professora-pesquisadora-artista tais estratégias são essenciais, pois complementam e fornecem

credibilidade ao contexto da ficção, possibilitando, desta forma, que o aluno “compre” a ideia proposta pelo drama. São eles: pré-texto, episódios e professor-personagem/professor no papel/ *role*. Em cada item é abordado o conceito de cada estratégia, quem é responsável por estruturá-las e as discussões que existem acerca delas. Para isso, nos três itens são utilizadas referências já citadas, além de Freitas (2012), Ribeiro (2018), Desgranges (2011), Pereira (2020), Howell e Hope (2013). A discussão de que o drama trabalha com o inesperado e prevê surpresas ao longo do seu desenvolvimento é brevemente levantada e, para conversar sobre tal pensamento, é apresentado Eisner (2008).

Dando continuidade, o ciclone nos conduz para o **Episódio 4: Jornada dentro da terra ou Capítulo 4: Intersecções entre ambientação cênica, espaço, lugar e corpo**. A estratégia da ambientação cênica, um dos pilares dessa pesquisa, é aprofundada neste momento. O Camaleão percorre um museu, no qual abriga informações e imagens sobre a ambientação, e explora os pensamentos de teóricos que já apareceram na pesquisa até então. Entretanto, o Camaleão nesse trecho começa a relacionar a estratégia da ambientação cênica com outros conceitos: o de imaginação de Vigotski (2014), de experiência de Bondía (2002) e começa a dialogar sobre os conceitos de espaço e lugar baseado em Santos (2012), Féral (2015) e Barros (2020).

Por fim, os ventos transportam o ciclone até o **Episódio 5: Trilha de pedras amarelas ou Capítulo 5: Drama na Escola Municipal Arthur Campos Mello**. Nesse momento, o Camaleão descobre uma trilha até a cidade de Dourados/MS e acompanha o drama *Entre Fósforos e Estrelas* descobrindo como ele funciona na prática e relacionando o que vê com todos os seus estudos realizados anteriormente, fazendo, também, uma intersecção entre os conceitos debatidos ao longo dessa pesquisa como espaço e lugar, teatralidade e experiência. Para isso, utiliza-se dos autores, já mencionados nos episódios anteriores, e das manifestações, mais variadas possíveis, dos alunos presentes nesse processo.

Retomando a ideia dos ciclones que passaram em minha vida, trago à tona o ciclone do texto, no qual é utilizado como pré-texto para a preparação desse drama. Inicialmente, a proposta para essa pesquisa era a realização de quatro processos de drama, duas versões de dois dramas, para duas turmas diferentes. Um seria um drama que já estruturei e apliquei, *Caso Sônia*, adaptado para o ensino fundamental I e o outro que seria criado, tendo também como base uma dramaturgia, e como tema norteador a homofobia.

Entretanto, a SEMED⁶ de Dourados demorou excessivamente para me conceder a permissão da realização da pesquisa dentro da REME⁷, tal atraso teve impacto direto no meu cronograma e me impossibilitou a realização da ideia inicial.

Porém, o ciclone que me atingiu com tal atraso me trouxe também um presente: um Projeto de Extensão denominado *Drama na escola: uma introdução*⁸, vinculado à UFGD, em que exercia a função de ministrante/pesquisadora/colaboradora, onde tive duas bolsistas. E durante nossas reuniões e debates o pré-texto do drama apresentado aqui, surgiu naturalmente e me abraçou de tal forma que hoje não imagino outro pré-texto para essa experiência.

O conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Cristian Andersen, escrito em 1848, foi o mote e o guia para a criação do drama apresentado. Um processo que não é linear e aborda, em quatro episódios, temáticas presentes dentro do conto de uma forma sensível e poética, que permitiu aos alunos trocas, experiências e reflexões sobre o que lhe será apresentado.

A finalização do drama proposto culminou com o último episódio abordando a temática da morte das pessoas que passaram por nossas vidas e nos marcaram. Tratando poeticamente o assunto através do “nomear estrelas” para conseguir lidar com o luto e a saudade dessas pessoas, abordando, dessa forma, a efemeridade da vida e do nosso ser. Coincidentemente, os ventos guiaram a casa do drama para a data de qualificação para a mesma semana de aniversário da minha vó Doya, que foi a responsável por me apresentar e me inserir no teatro, infelizmente um ciclone a arrancou sem avisos prévios de nós. Enquanto a minha defesa foi marcada para perto da data em que virou uma estrela. Minha vó, sem saber, esteve presente em todo o processo de labuta desse mestrado, portanto, não havia outro drama a ser analisado aqui que não fosse o *Entre Fósforos e Estrelas*.

Eu espero, caro leitor, que essa leitura provoque ventos do Norte e do Sul em você e que possa lhe causar alguns ciclones que lhe tirem a estabilidade, proporcionando novas dúvidas no fazer do teatro-educação e que gere ainda mais pesquisa e possibilidades de fazeres poéticos e sensíveis em salas de aulas.

⁶ Secretaria Municipal de Educação.

⁷ Rede municipal de ensino.

⁸ Projeto de extensão vinculado a UFGD que tinha como objetivo a introdução do método drama em duas escolas de educação básica e vivência de bolsistas com o método, após o treinamento/formação ofertado pelos professores/ministrantes/pesquisadores e estudo acerca do drama. O projeto teve duração de maio a dezembro de 2022 e foi coordenado pela professora Dra. Ariane Guerra Barros. As bolsistas que estavam sob minha supervisão, Lorena Maria de Jesus Flumignan e Mariane Rodrigues da Silva, são acadêmicas da graduação em Artes Cênicas da UFGD.

Bem-vindo ao *Dramaleão*, boa jornada!



Episódio 1: O Camaleão

Capítulo 1: Breve contextualização sobre drama e teatralidade.

[...]*Away above the chimney tops*
*That's where you'll find me[...]*⁹
 - Yip Harburg

Existia uma grande árvore, e tão alta, que era quase possível alcançar as nuvens, porém essa não era uma árvore comum. De suas folhas era possível obter todo o conhecimento que você desejasse, bastava querer, pois eram compostas por escritas de todas as áreas e de todos os saberes, era só escolher um tema e desfrutar do benefício ofertado pela árvore. Além de conhecimento, a árvore também abrigava e era o lar de vários animais que viviam em uma espécie de condomínio naquele local.

Entre os moradores existia um animal muito curioso e que mudava de cor de acordo com o ambiente em que se encontrava, um Camaleão. Ele era pequeno e estreito, e diferente dos demais camaleões, gostava da companhia de outros animais. Além de estudar as folhas da grande árvore, um dos seus prazeres era utilizar a sua cauda preênsil que o possibilitava agarrar-se nos galhos e se balançar.

O Camaleão, em uma tarde, após almoçar um pequeno inseto e tirar uma soneca, resolveu estudar algo que se parecesse com ele, pois gostaria de conhecer um tema/assunto que se metamorfoseasse também, de tal maneira que mudasse de acordo com as situações e contextos. Então, começou a procurar entre as folhas um assunto que tivesse essa relação; foi então que encontrou escritos que lhe chamaram a atenção e começou a lê-los:

Há muito tempo, um senhor francês de cabelos grisalhos e óculos, que era professor, sentiu a necessidade de criar um dicionário com vários termos utilizados no âmbito teatral e, entre eles, havia uma palavra em específico que acompanhava a história da humanidade desde os mais remotos tempos. Essa palavra, como o Camaleão, tem a capacidade de assumir vários significados de acordo com o ambiente utilizado, por esta razão, consegue se reinventar ao longo do tempo, como iremos perceber. Esta palavra é: drama! Sobre drama: “No Brasil, de modo genérico, para um público não-especializado, *drama* significa o gênero oposto a comédia. E, dentro de uma tradição americana adotada por nosso teatro, o drama é imediatamente associado ao drama psicológico.” (PAVIS, 2005, p.109).

De acordo com o trecho supracitado, pode-se compreender o porquê na maioria das vezes que a palavra drama surge. Para os brasileiros, pensa-se em gêneros teatrais ligados à tragédia ou desencadeia-se uma série de acontecimentos tristes que podem levar o público às lágrimas e/ou a sentimentos melancólicos. Porém, Patrice Pavis (2005) prossegue sua

⁹ Trecho da música *Over the Rainbow* composta por Harold Arlen e letra de Yip Harburg no ano de 1938 para o filme *O mágico de Oz*. Outros trechos serão utilizados no decorrer desta pesquisa.

definição e adiciona a informação de que a palavra drama deriva do grego e significa ação. Adiante, nas escrituras que o Camaleão acompanhava, encontrava-se também a definição da palavra ação como: “A energia liberada ao trabalhar um problema; o jogo entre atores; jogo.” (SPOLIN, 2010, p.335).

Ou seja, quando uma pessoa em cena ou em jogo entrava em contato com uma problemática ou questionamento o (re)agir e a energia motriz liberada desse encontro é denominada de ação, que pode também desencadear outros contatos e outras liberações de energias e, assim por diante, provoca-se uma série de ações. Tal fenômeno também pode ser responsável pela ação interior que Spolin infere que: “Reconhecimento de uma emoção através da resposta sensorial; o uso da ação interior permite ao jogador a privacidade de seus sentimentos pessoais (emoção); o uso da emoção como um objeto; ‘Fisicalize este sentimento!’” (SPOLIN, 2010, p.335).

Por conseguinte, o Camaleão compreendeu que essa série de energias, que resultavam em ações, provocavam uma cadeia de estímulos sensoriais a serem através da percepção corporal inseridos em determinado ambiente e isso gerava uma emoção que também era fornecida como resposta e estímulo através de uma fisicalização, ou seja, através de uma ação. Enquanto lia, o Camaleão, como quem previa os próximos conhecimentos a ser adquiridos, pensava que era possível “ler” uma sequência de ações ao observar a problemática e as (re)ações e sensações que dela foram geradas, uma vez que era possível construir uma sequência lógica através do pensamento.

Foi quando em sua leitura ele encontrou o conceito de narração, escrito novamente pelo mesmo professor Pavis:

Maneira pela qual os fatos são realizados por um sistema, linguístico. Na maioria das vezes. Ocasionalmente por uma sucessão de gestos ou imagens cênicas. Como a narrativa, a narração recorre a um ou vários sistemas cênicos e orienta linearmente o sentido de acordo com uma lógica das ações, em direção a um objetivo final: o *desenlace** da história e a resolução dos *conflitos**. A narração faz “ver” a fábula em sua temporalidade, institui uma sucessividade de ações e imagens. (p. 257).

Logo, compreendemos que a narração é uma série de ações que são desenvolvidas e que de alguma forma são significadas e lidas por um receptor. Essa conclusão encantou o Camaleão que ergueu a cabeça para respirar um pouco e para absorver as informações recentemente coletadas. Neste momento ele viu passar correndo em alguns galhos a sua frente uma salamandra segurando algumas frutinhas em suas mãos e, pela pressa que ela passou, o Camaleão pensou que podia tê-las roubado de alguém e estava correndo para não

ser pega. Logo em seguida, uma salamandra de porte menor passou em perseguição à primeira e segurava algumas frutinhas, nas quais tentava arremessar na salamandra à frente. O Camaleão então ressignificou o que ele havia pensado e imaginou que poderia se tratar de duas salamandras irmãs brincando de arremessar frutinhas, em seguida, soltou uma risadinha baixa e abaixou os seus olhos para as folhas e para os seus estudos.

Passou para as folhas seguintes, nas quais ainda tratavam sobre a temática de se fazer uma leitura, criar uma narrativa partindo das ações que são vistas e foi então que encontrou um termo novo, até então nunca visto: teatralidade. O conceito, diferente do que o nome sugere, não está só ligado ao teatro, mas a um evento que ocorre e pode ser aproveitado em diversas outras formas de artes, assim como o teatro.

Segundo Josette Féral,

a teatralidade não seria apenas a emergência de uma fratura no espaço, uma clivagem no real que faz surgir aí a alteridade, mas a própria constituição desse espaço por meio do olhar do espectador, um olhar ativo que é condição de emergência da teatralidade e realmente produz uma modificação “qualitativa” nas relações entre os sujeitos: o outro torna-se ator seja porque mostra que representa (nesse caso, a iniciativa parte do ator), seja porque o olhar do espectador transforma-o em ator - a despeito dele - o inscreve na teatralidade (nesse caso, a iniciativa parte do espectador). (FÉRAL, 2015, p.87).

Ou seja, a teatralidade ocorre quando o receptor/espectador, ao olhar determinada situação, abre uma clivagem no espaço onde a ação se encontra e que é preenchida por um olhar ativo responsável por criar efabulações acerca do que ele vê. Esse olhar é incumbido de ser ativo, pois transforma uma situação ou ação cotidiana de forma qualitativa, (re)significando o que é visto. O Camaleão percebeu que era o que ele tinha acabado de fazer ao criar possibilidades narrativas ao ver as salamandras correndo no galho, criou situações ficcionais para tal evento. O Camaleão “teatralizou” a ação que havia visto, criando uma narrativa própria através de seu olhar, ou seja, gerando teatralidade.

Prosseguindo, tem-se que:

A condição da teatralidade seria, portanto, a identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um *outro espaço*, espaço diferente do cotidiano criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele. Essa clivagem no espaço é o espaço do outro, que instaura um fora e um dentro da teatralidade. É um espaço fundador da alteridade da teatralidade. (FÉRAL, 2015, p.87).

Inferido isso, compreende-se que a teatralidade é produzida pelo sujeito que vê “algo a mais” no espaço cotidiano, que cria a partir desse olhar sobre o espaço, ou seja, para acontecer é necessário ter duas fontes o espectador (que é quem vê e qualitativa a

clivagem) e quem produz (pode ser um sujeito realizando ação, inerte ou signos postos de determinada forma no espaço). Portanto,

A teatralidade é a capacidade única e individual de efabular acerca daquilo que o cerca; a capacidade de criar histórias por meio daquilo que se percebe com o olhar, que tenta a todo momento compreender aquilo o que está ao seu redor. Seja a tentativa de preencher o tédio criando acontecimentos que não se sabe sobre a veracidade (VIEIRA, 2021, p. 12).

O Camaleão estava boquiaberto, uma vez que ao tomar conhecimento de que durante toda a sua vida praticou o conceito de teatralidade, ao sair pelos galhos de sua árvore ou ao caminhar para olhar a paisagem e os animais ao redor de si, inventava narrativas sobre o que cada um fazia ou ainda sobre o que estava acontecendo. Acerca das narrativas que o Camaleão não poderia verificar a sua autenticidade, completava as lacunas resultantes dessas clivagens no espaço e nos sujeitos, até mesmo no tédio de vez em quando. Era bom nomear processos cognitivos que ele sempre fazia e que os outros ao seu redor também praticavam. Portanto, como havia sido dito no início dos estudos sobre teatralidade, tal evento

não é um conceito pertencente exclusivamente ao teatro. É inegável, claro, que em qualquer espetáculo teatral exista teatralidade, mas ela está presente o tempo todo na vida cotidiana a cada vez que, ao tentar compreender um acontecimento, inventa-se uma história para explicá-lo. (VIEIRA, 2021, p.12).

Sendo assim, segundo Féral, (2015) a teatralidade é “[...] transformar um evento em signo” (p. 87), ou seja, tanto no cotidiano como no espetáculo teatral, quando o sujeito realiza esse processo cognitivo, ele cria signos e significantes para o que está vendo e percebendo sensorialmente, esse ver não é ligado somente ao sentido da visão e sim ao todo que lhe chega como estímulos, ao todo que lhe chega como enquadramento, criando assim uma efabulação explicativa. “[...] a teatralidade não aparece como uma propriedade, mas como um processo que indica “sujeitos em processo”: aquele que é olhado -aquele que olha.” (FÉRAL, 2015, p. 87). Percebe-se, portanto, que se trata de um encadeamento que acontece em “via de mão dupla”, pois o espectador é afetado pelo que vê ao mesmo tempo que afeta o espaço com sua efabulação fictícia.

É importante ressaltar que a teatralidade não é uma condição física obrigatória, “é uma situação do sujeito em relação ao mundo e ao seu imaginário. É essa situação das estruturas do imaginário, fundadas sobre a presença do espaço do outro [...]” (FÉRAL, 2015, p. 88), conseqüentemente, “o limite entre teatro e cotidiano é mínimo. Em sua

definição mais ampla, a teatralidade pertence a todos” (FÉRAL, 2015, p. 89). Tal evento ocorre porque está enraizado no indivíduo “[...] o gosto pelo travestimento, o prazer de criar a ilusão, projetar simulacros de si e do real em direção ao outro. Nesse ato que o transporta e o transforma [...]” (FÉRAL, 2015, p. 88).

Ao articular esses pensamentos sobre teatralidade faz-se necessário ampliar o debate para o espaço físico concreto, que também pode ser um agente de teatralidade ao se tratar da linguagem teatral, mesmo que teatralidade não seja uma característica exclusivamente teatral. Sendo que o

[...] espaço surge como portador de teatralidade porque o sujeito percebe nele relações, uma encenação do especular. Essa importância do espaço parece fundamental a toda teatralidade, já que a passagem do literário ao teatral sempre se funda, prioritariamente, sobre um trabalho espacial. (FÉRAL, 2015, p.84).

Isso ocorre, pois o espectador, ao ter conhecimento do evento teatral, começa a semiotizar as materialidades presentes no espaço (objetos, acessórios, figurinos, iluminação, cheiros, entre tantos outros). A construção do espaço e a forma como ele é semiotizado pelo espectador é que vai ser responsável pela criação de relações com o espaço que o irá transformar em um lugar¹⁰ e se tornar uma potência para vivências e experiências de quem está participando do evento teatral anunciado.

Todo esse processo resulta no seguinte fato, o:

Ator e espectador rearticulam os signos, retirando-os de seus sistemas habituais de significação e integrando-os a outro universo ficcional. Por meio desse simples jogo, conseguem fazê-los significar de outra forma e constroem as bases da teatralidade (FÉRAL, 2015, p. 109).

Afinal, o responsável pela criação da teatralidade é o registro do espectador do espetacular, ou seja, a teatralidade está na visão do espectador,

Portanto, mesmo quando pretendemos apenas sentir não podemos fugir do fazer sentido. A efabulação é inerente a quem olha, que deseja entender o que está vendo e busca algum significado naquilo que vê. Assim como na performance, que não se intenta a compreensão, há a teatralidade, visto que tentamos compreender aquilo que vemos. [...] É o que se faz no teatro: brinca-se com a teatralidade esperando que o espectador entenda da forma desejada, tentada. Porém, não é possível controlar aquilo que o outro entende. Há essa tentativa do teatro de gerar certo entendimento em quem assiste, mas nem sempre esse objetivo consegue ser concretizado, já que, por mais que existam signos universais, a cognição é individual. (VIEIRA, 2021, p. 16).

¹⁰ A definição mais aprofundada do conceito de “lugar” será processo discutido no capítulo quatro desta pesquisa.

O Camaleão ficou pensando como seria um espaço totalmente preparado para provocar diversas leituras e efabulações através das materialidades presentes, ficou curioso para saber como a teatralidade seria alcançada através desse processo e como as clivagens resultantes desse evento seriam preenchidas pelos sujeitos que ingressassem nesse espaço, haja vista que ninguém tem um processo cognitivo idêntico a outro. O Camaleão então se lembrou que há alguns dias, folheando as páginas do conhecimento, leu um termo chamado *ambientação cênica*, tal termo o lembrava de ambiente, podia ser que tivesse relação com um ambiente de cena.

Foi quando uma folha, escondida entre a folhagem, com uma cor chamativa, prendeu a sua atenção e começou a investigá-la. Encontrou escritos sobre o drama¹¹, um método inglês que teve influência de vários professores e estudiosos, mas que foi estruturado e difundido pela professora Dorothy Heathcote¹² e que, desde então, vem sofrendo inserções de novas possibilidades e formatos. Esse método prima pela ação que gera uma narrativa coletiva que incorpora os participantes em um contexto ficcional capaz de promover vivências e experiências.

Notou que esse drama derivava de um processo, ou seja, necessitava de um tempo-espaço para ocorrer. Para que a narrativa seja desenvolvida pelos alunos é necessário que esses joguem através de ações que se convirjam em uma narrativa em comum, que durante o seu desenvolvimento tenha problemáticas e resoluções. Constatou que o drama não necessita de um público que vá até determinado espaço assistir ao fazer teatral e, para sua surpresa, descobriu que o drama também pode ser flexibilizado para criação e usado ou não para o ensino do teatro. A linguagem teatral passa a ser uma escolha estética do processo, entretanto, o método faz parte do rol das metodologias teatrais, o que acontece é que pode ser utilizado em outras disciplinas.

O Camaleão recordou que nos seus estudos iniciais a palavra drama também tinha relação com a narração e no teatro algumas vezes pode ser associada à dramaturgia, pois

¹¹ A partir desse momento, durante toda a pesquisa eu utilizei a palavra drama quando escrever para fazer referência a abordagem trazida para o Brasil por Cabral, originalmente denominada *process drama*. Entretanto, durante as citações e referências dos diversos autores aqui apresentados, será possível ler os seguintes termos para designar o mesmo processo: *process drama*, drama processo, processo de drama, Drama, método do drama. As mudanças ocorrem, pois ainda não houve uma padronização do termo inglês, e os autores acabam escrevendo de acordo com suas preferências de tradução e/ou de abordagens.

¹² Dorothy Heathcote foi professora de teatro na Inglaterra e faleceu no ano de 2011. Foi responsável por ministrar oficinas e cursos sobre o método do drama e estruturar alguns dos elementos do método. Escreveu alguns livros que não foram traduzidos para o português sobre o método do drama. Cabral realizou oficinas na Inglaterra sobre o método com ela durante a realização do seu doutorado, é dessa forma que o método chega até o Brasil.

ambos são responsáveis por contar uma história. Todavia, ao considerar a palavra dramaturgia como texto dramático, ou seja, como o texto teatral, esse não se faz uma obrigação dentro do drama; pode ocorrer, mas não é uma condição:

O drama, enquanto *processo*, muitas vezes está desvinculado de um texto dramático ou de um *script*. Entre as razões apontadas pelos professores, estão a dificuldade de encontrar o texto adequado às situações que se quer explorar, a necessidade de responder ao interesse imediato do grupo, o número de alunos envolvidos, etc. Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas a de um estímulo inicial para a criação coletiva do grupo. É neste contexto que a palavra *drama* veio a substituir a palavra *teatro*, quando nos referimos a processos de construção da narrativa dramática em grupo. *Drama* implica, assim, a autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado), e se caracteriza pela incorporação das situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo. (CABRAL, 2006, p. 17-18).

O Camaleão ficou tão encantado com a possibilidade de um método de ensino que se parecesse com ele, que se flexibilizava de acordo com o momento, que mudava de acordo com o episódio ou situação, que as ações, assim como as cores, permitiam novas mudanças, adaptações e caminhos. Adorou a ideia de que um método de ensino pudesse, através de estímulos e criação coletiva, ser versátil e adaptável aos contextos ficcionais, assim como ele era versátil e adaptável aos seus *habitats*. Portanto, decidiu que iria investigar mais fundo essa nova descoberta!

Para continuar a jornada do Camaleão você tem duas escolhas, leia:

Episódio 2/Capítulo 2: *Uma ilha chamada Drama / Afinal, o que é drama enquanto processo?*

Ou

Episódio 3/Capítulo 3: *A garrafa ao mar/ Estratégias do Drama*



Episódio 2: Uma ilha chamada Drama

Capítulo 2: Afinal, o que é drama enquanto processo?

[...] *Somewhere, over the rainbow, bluebirds fly* [...]
- Yip Harburg

Maravilhado com a sua descoberta, o Camaleão alvoroçado acabou se desequilibrando e caindo da grande árvore em que morava. A queda livre foi longa, mas amortecida por um arbusto que havia logo abaixo. Meio tonto se levantou, sacudiu a cabeça para endireitar os pensamentos e observou o lugar a sua volta.

Notou tantas cores, formas e texturas e, e por conta da excitação, trocou de cores várias vezes. Sem se conter, resolveu explorar o ambiente ao seu redor que já não visitava há algum tempo. Enquanto caminhava mirando tudo para obter o maior número de informações, observou novamente que aquele local, em que ficava a sua árvore, era uma ilha rodeada por um mar de um ciano profundo e calmo. Ao continuar a caminhada, colidiu com uma placa, ergueu os seus olhos para ler sobre o que se tratava e viu a seguinte frase: “*Bem -vindos a ilha do Drama*”.

Era tanto contentamento por parte do Camaleão por descobrir que morava na ilha do Drama, que ele não cabia em si tamanha felicidade. Há anos morando naquele local e nunca soube o nome de sua própria ilha, era como se a placa tivesse surgido do nada, o próprio assunto que ele estava estudando antes de cair da sua árvore. Agora ele poderia continuar seus estudos e investigações sobre o tema. Logo, ele circundou a placa e atrás dela encontrou os seguintes dizeres:

A singularidade do drama como processo é que é possível considerá-lo tanto como *método de ensino*, permitindo abordar e desenvolver qualquer tema ou situação dentro ou fora do currículo; quanto como *eixo curricular*, podendo ser caracterizado como uma atividade independente das demais disciplinas, mas capaz de gerar interesse ou pontos de ligação com qualquer outra das áreas curriculares. (CABRAL, 2006, p.32).

Ao ler esse trecho, o pequeno Camaleão sentou-se e pôs-se a pensar. O drama poderia assumir tanto o papel de método de ensino, em outros termos, semelhante a uma metodologia que poderia abraçar outros métodos dentro de si e de qualquer conteúdo, seja ele teatral ou não. Entretanto, o drama também poderia estar associado ao currículo escolar e ser o que Cabral (2006) denominou de eixo curricular, mas que conhecemos como componente curricular (que antes era conhecido como matéria/disciplina). Caso essa fosse a conjuntura, poderia estar propondo uma situação de interdisciplinaridade.¹³

¹³ Ao estudar a Base Nacional Comum Curricular não encontramos referência ao drama nem como conteúdo do componente curricular de arte e nem como método a ser utilizado na mesma, porém nas habilidades

Cansado do dia que teve e após tantos conhecimentos adquiridos, com a noite se aproximando, o pequeno Camaleão se aninhou perto da placa, recolheu algumas folhas para se cobrir e logo adormeceu. O que ele não sabia é que teria uma noite cheia de sonhos sobre os conhecimentos de sua nova descoberta.

Na Inglaterra, terra onde surgiu, o drama é, segundo o professor Wellington Menegaz de Paula (2016), um dos componentes curriculares das escolas primárias e secundárias. A educação primária é dividida em duas etapas que contemplam as crianças dos 5 aos 11 anos e que possuem matérias centrais e matérias básicas, na qual se encontra o drama. Ainda segundo Paula, a educação secundária é o período marcado pelos adolescentes entre 11 e 16 anos, também divididos em duas etapas. A diferença é que com os adolescentes o drama encontra-se na primeira etapa como uma matéria básica, assim como no primário. Já na segunda etapa do secundário o drama é um componente curricular optativo dentre vários outros.

Os pesquisadores sobre Drama na educação (drama in education), Howell e Heap (2013) apontam que nas escolas inglesas os conteúdos ministrados no componente curricular Drama assumem diferentes contornos, dependendo dos profissionais que irão ministrar tal disciplina. (PAULA, 2016, p. 85).

Dando continuidade, Paula fez um levantamento com professores ingleses para a sua tese de doutorado intitulada *Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido* (2016) e descobriu que o drama, apesar de ser um componente curricular presente no currículo da Inglaterra, não é uma disciplina obrigatória, então fica a cargo das escolas decidirem se irão ou não ofertar a disciplina; e, em caso afirmativo, em quais etapas irão ofertá-la. Há, portanto, uma variação entre as escolas e às etapas em que o drama é ministrado. Assim como a oferta da disciplina sofre uma inconstância, o conteúdo ofertado pelos professores no componente curricular também sofre:

[...] percebo que, no componente curricular Drama, existe uma série de abordagens. Alguns optam por um trabalho próximo ao que conhecemos aqui no Brasil, com base nos estudos de Heathcote (1994) e O'Neil (1982, 1995), o qual recebe as seguintes denominações: método do drama (CABRAL, 2006); drama; drama processo, denominação que particularmente prefiro. Outros exploram improvisações, montagens de cenas ou espetáculos, dentre tantas possibilidades

competentes a área do teatro é possível encontrar brechas/termos que permitem o trabalho com o drama. O mesmo acontece com o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e com o Referencial Curricular da cidade de Dourados (que é onde atuo na REME). Entretanto, na cidade de Campo Grande (capital do Mato Grosso do Sul) no referencial da REME é possível encontrar uma seção denominada Conhecimentos e Especificidades da Linguagem, onde nas turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I aparece para ser trabalhado com os alunos o seguinte conhecimento: Drama como método de ensino I, II e III.

voltadas para o ensino do teatro com crianças e adolescentes. (PAULA, 2016, p.88).

Logo, em seu país de origem, o drama não é obrigatório nas escolas, é uma disciplina que as instituições de ensino optam por ofertar ou não, e o seu conteúdo não é essencialmente o método do drama. Pode variar de acordo com a escola, o professor e os objetivos pretendidos, por conseguinte, é ensinado outras metodologias teatrais, métodos, estilos, técnicas e é uma disciplina utilizada para produzir montagens de espetáculos. Na Inglaterra, o drama, como é explorado no Brasil, é considerado por alguns professores de teatro um método arcaico e que “qualquer um” pode executar.

Após essas considerações, é necessário explorar o drama que foi estruturado pela professora Dorothy Heathcote e como ele sofreu influências e chegou até o Brasil. Segundo Cabral (2008a), na década de 1950 a atriz e professora Heathcote começou a aplicar, durante o eixo curricular drama, um novo método que não primava pela montagem de peças de teatro e sim pelas questões que podem ser abordadas durante um processo: questões teatrais; sociais e filosóficas. “Com isso, cria uma proposta que explorava questões que fossem significativas para os participantes. A partir de uma abordagem filosófica, propunha aos estudantes questionamentos em relação a aspectos abordados no processo.” (PAULA, 2016, p. 90).

O fato é que Heathcote abriu espaço para uma valorização do processo durante o ensino e não uma valorização do produto. Ou seja, a vivência do aluno passa a ser significativa e valorizada como o real objetivo do eixo curricular e não a apresentação. Esse processo que Heathcote começou a aplicar para seus alunos se expandiu e começou a ter interferências de outros pesquisadores que foram adicionando técnicas, convenções e estruturas “dentro” do drama até chegar ao formato que hoje é conhecido.

Com o passar dos anos, vários artistas e educadores desenvolveram tal método, dentre eles, destacam-se: Bolton (1994), parceiro de Heathcote, que acompanhou o seu trabalho e juntos desenvolveram processos. Além de escrever e analisar o trabalho de Heathcote, O'Neill (1995 e 1982), adotou uma perspectiva denominada process drama, cujo foco não era, exclusivamente, a exploração de questões relativas à educação básica, mas aspectos artísticos da própria linguagem teatral, com ênfase na construção de dramaturgias; Neelands (1990) descreveu diversas convenções dramáticas para processos de drama, listas de atividades voltadas para a criação de contextos, narrativas, poéticas e ações; Howell e Heap (2013), com trabalhos atuais na área do drama, publicaram *Planning Process Drama: enriching teaching* em que abordam elementos estruturais para dramas-processos tema, contexto, papéis, enquadramentos, signos e estratégias. (PAULA, 2016, p. 90).

Por conseguinte, depara-se com um método que é múltiplo e flexível, por não apresentar estruturas rígidas e que são aplicáveis de acordo com a necessidade do jogo, dos alunos e de cada drama em si. Isso não exclui a necessidade de uma determinada configuração para ser considerado drama. Essa mutação que o drama pode sofrer só reforça a concepção de Cecily O'Neill (1995) que se trata de um processo, pois indica um fenômeno em andamento e não que está concluído.

E assim como adormeceu, num passe de mágica, o Camaleão despertou. Ele o fez mais sábio, uma vez que havia tido durante o seu sono uma aula sobre o histórico e a formação inicial do drama. Porém, ainda lhe restavam algumas dúvidas sobre isso. Por exemplo, fez-se morada alguns questionamentos: como ele ocorria? O que era necessário? Qual era sua configuração? Essas e outras perguntas passavam pela cabeça do pequeno Camaleão que resolveu explorar a Ilha do Drama em busca de respostas.

Após um tempo caminhando, o Camaleão encontrou um Pássaro Azul calmamente repousado em uma fonte imponente. O Pássaro, notando que o pequeno animal apresentava uma feição de confusão, lhe perguntou o que havia ocorrido. A resposta do Camaleão foi uma síntese de toda a aventura que ele havia passado nas últimas horas: a sua árvore, a queda e, por fim, o sonho. O animal ainda acrescentou que gostaria de compreender mais sobre o assunto, e se o Pássaro Azul havia algo a compartilhar com ele. A ave muito calmamente e com uma rouquidão na sua voz, lhe informou que a fonte ali presente não era uma fonte comum, e sim uma fonte do conhecimento. E que com um simples piar dele a fonte mostraria aquilo que o Camaleão quisesse saber, mas para isso ele iria lhe fazer uma pergunta na qual o Camaleão teria que acertar para ter o direito de espiar a fonte.

O Camaleão, apesar do nervosismo, aceitou a condição do Pássaro Azul, afinal sua vontade de aprender era maior que tudo. A ave perguntou ao Camaleão: “*Quem foi a professora, nos anos 1950, responsável por começar a experimentar e estudar o drama?*”. O Camaleão, muito excitado, por saber a resposta e achar a pergunta muito fácil, respondeu num rompante: “*Dorothy Heathcote!!!*”. E então, o Pássaro Azul bateu asas e soltou um pio longo e áspero que como uma onda invisível veio varrendo a ilha, balançando tudo que encontrava pela frente, e engoliu o pequeno Camaleão que foi levantado no ar, balançado e atirado dentro da fonte¹⁴. O que deixou o Camaleão surpreso era que ele conseguia respirar dentro da água e, além disso, o local onde ele se encontrava não parecia aquoso e

¹⁴ A fonte aqui presente se assemelha muito à *penseira*, objeto mágico presente nos livros Harry Potter, série de fantasia escrita pela britânica J. K. Rowling, em que é possível visitar lembranças e memórias, suas ou de outra pessoa, como se estivessem acontecendo na sua frente naquele momento.

sim com a realidade. Foi então, que ele passou a ver uma série de imagens que contavam sobre o drama.

O drama é um processo vivenciado através do jogo coletivo que proporciona a criação de narrativas coletivamente e o desenvolvimento de problemas e situações que são provocadas durante o jogo. Segundo Cabral: “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”. (CABRAL, 2006, p.11). Ou seja, os alunos ao viverem o drama se transportam para uma outra realidade, para um contexto de ficção onde tem a possibilidade e oportunidade de explorarem outros papéis, narrarem acontecimentos ou serem eles mesmos durante a situação.

Esta metodologia instiga um processo de drama, criado no coletivo e conduzido pelo seu proponente, que encaminha esse processo de forma ativa entre os participantes, estimulando-os a agir, re-agir e solucionar desafios e proposições, criando assim sua própria narrativa. (BARROS e RIBEIRO, 2021, p.24).

Em outras palavras, durante o drama os alunos são estimulados a atuarem constantemente, seja na criação da narração ou na resolução de problemas. O drama propõe que o aluno seja um sujeito ativo, não somente fisicamente bem como também cognitivamente. A colaboração e a reflexão são subsídios basilares para este processo. Outro fator basal do drama é que esse para ocorrer ele é dividido em episódios: “Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.” (CABRAL, 2006, p. 12).

Durante a progressão dos episódios, o contexto de ficção se torna cada vez mais crível e fornece cada vez mais informações sobre a narrativa criada, além de fornecer suporte para os papéis e personagens que podem vir a ser criados para esse drama. O contexto de ficção fornece veracidade e verossimilhança ao drama, permitindo assim que alunos vivenciem uma experiência e uma outra realidade sem deixar o local inicial. Para Vidor,

Com uma estrutura bem definida, o drama compreende uma série de procedimentos que visam à construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento. Por isso, quando pensamos em uma proposta de drama, temos um tema que gera conflito e que dá o mote para a construção da história e, conseqüentemente, para a escolha das estratégias que serão utilizadas. [...] Essencialmente o aluno é levado a falar dentro de uma situação ficcional, como ele mesmo ou como se fosse algum personagem ou ainda narrando algum acontecimento que não seja

próprio da sua vivência. Assim, é levado a ampliar a sua percepção do mundo e das pessoas, colocando-se “no papel” [...] (VIDOR, 2010, p. 29).

Como forma de enriquecer e impulsionar o drama e a criação de papéis por parte dos alunos, dentro da situação ficcional, o professor durante a sua execução pode incorporar elementos, como o professor-personagem, permitindo que o aluno o veja como um criador também durante a narrativa e o ato de jogar. A ambientação cênica, que projeta outros ambientes no espaço inicial, permitindo que o aluno jogue com outras realidades e explore novas possibilidades e sensações. Há também os estímulos compostos que fornecem novas informações ao drama sem que se saia do jogo, além de várias outras estratégias que foram estruturadas por estudiosos do drama ou qualquer outro jogo e/ou metodologia pode ser inserido com sucesso dentro do drama, desde que contextualizado.

Para que o drama e todos esses elementos citados se articulem é necessário partir de um conceito criado por O’Neill, que é o pré-texto. Ou seja, algo que como o próprio nome já diz, seja anterior ao texto (o drama que nesse caso é lido como texto) e na qual forneça dados e informações para existir um ponto de partida para criar o drama, servindo de guia para que não se fuja da proposta no desenvolver dos episódios, devido as inúmeras linhas narrativas que surgem. Todos os elementos e recursos que serão criados e/ou inseridos no processo devem levar em consideração o pré-texto e como vão envolver o aluno dentro do drama. É como se o drama fosse uma “bolha” em que o aluno é inserido e absolutamente tudo que vai ser adicionado deve contribuir para esse envolvimento. Para Cabral,

[...] o desenvolvimento do processo – leitura e construções de imagens – depende em grande parte da **quantidade e a qualidade do material introduzido** ao grupo. Caraterizado também como “um processo de investigação”, o impacto que o drama terá sobre o grupo vai corresponder ao material usado para envolver os participantes com o processo: o *pré-texto*, e o material introduzido de forma gradual pelo professor, tal como pistas, documentos, fotografias, objetos, etc. Tanto o pré-texto quanto o material de manutenção do processo permanecem estreitamente vinculados ao papel do professor, como personagem ou não. (CABRAL, 2006, p.23).

É notório que esse material e recursos, tanto a quantidade como a qualidade, a ser inserido no drama, irá impactar diretamente na atmosfera de mistério e investigação que faz parte do drama. Já que o drama tem o intento de produzir uma narrativa colaborativa pelos alunos esse clima mencionado proporciona a eles uma imersão e veemência que corrobora para essa produção.

O drama é sucintamente uma ação proposta aos alunos pelo professor e, em seguida, os alunos a devem desenvolver tomando como base suas reflexões, vivências, memórias,

experiências e perspectivas. Não existe um drama iniciado por um professor que está pronto desde o primeiro episódio até o último, pois ele leva em consideração às respostas/propostas dos alunos. Consequentemente, para a história ser construída é fornecido crédito às falas dos alunos. As linhas narrativas por eles produzidas servem para construir o episódio seguinte e assim por diante, até chegar ao final do drama. Portanto, nota-se como o aluno possui um papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizado, visto que ele passa a ter voz e local de fala. É um processo construído pelo professor em conjunto com o aluno. Ariane Barros e Vanessa Ribeiro reforçam essa ação:

Sendo assim, cada episódio ao ser criado deve ser baseado nas possibilidades de ações e narrativas que os jogadores/integrantes/alunos propõem no episódio anterior, criando um processo de ensino-aprendizagem onde as experiências e vivências partem das propostas levantadas por quem participa do processo. Todos os episódios (encontros) devem ser interligados e terminar propondo um clímax ou prenúncio de algo que vai ocorrer no próximo episódio. Ao final, todos os episódios formam a estrutura narrativa e dramática criada em conjunto entre jogadores/ integrantes/alunos e professor/orientador/coordenador/condutor. (BARROS e RIBEIRO, 2021, p. 25).

Essa estrutura dramática, que parte das proposições dos alunos, proporciona-os uma experiência na qual sejam capazes de produzir um repertório pessoal, cognitivo, emocional e social que até então não seria possível. Ou por ser uma realidade que não vivenciariam, ou por não terem acesso aos locais e informações apresentados, podendo assim, metamorfosear os alunos que participaram do processo. Heathcote retifica que: “[...]Drama são seres humanos confrontados por situações que os transformam, em que os mesmos têm que enfrentar lidando com os desafios propostos” (apud O’NEIL, 1984, p. 48).¹⁵

Esses desafios que são propostos proporcionam uma educação que prima pela autonomia dos alunos e lhes confere o “poder” de participar ativamente do processo de ensino--aprendizado e não ser apenas um depósito como ocorre muitas vezes por conta de uma educação bancária. Essa proposição também possibilita que a zona de desenvolvimento proximal, conceito desenvolvido por Lev Vigotski (1996), do aluno seja desenvolvida e alcançada, haja vista que os desafios propostos estimulam que os alunos trabalhem com a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, reforçando, desta forma, o caráter coletivo do drama.

Em suma, sobre o drama, de forma sintetizada:

¹⁵ No original: “[...]Drama is human beings confronted by situations which change them because of what they must face in dealing with those challenges”. (O’NEIL, 1984, p. 48). [tradução nossa].

Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: **contexto e circunstâncias de ficção**, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; **processo** em desenvolvimento através de **episódios**, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; a mediação de um **professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. Entre as estratégias que articulam essas características, algumas são fundamentais: as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica. (CABRAL, 2006, p. 12).

Todos esses elementos que integram o drama ao chegar ao Brasil são potencializados na teatralidade e na construção das personagens, e segundo Diego de Medeiros Pereira (2015), é devido à pessoa responsável pelo ingresso do método no país e pela localidade que desembarcou vindo da Inglaterra. Quem apresenta o drama ao Brasil é a professora e pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral, mais conhecida como Biange Cabral. E o método entrou no país pela UDESC–Universidade do Estado de Santa Catarina–dentro do curso de Licenciatura em Teatro. Por isso, no Brasil, o drama compõe o rol de métodos e metodologias do ensino do teatro, e não um componente curricular que se tem por intenção aprender outras disciplinas através dele e que pode ser ministrado por um professor de qualquer área de conhecimento, como nas terras inglesas. Para Pereira,

Outro aspecto diz respeito à teatralidade presente nos processos brasileiros. Por Beatriz Cabral ser professora em um curso de licenciatura em Teatro, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a construção dos processos desenvolvidos tanto por Cabral, quanto por seus orientandos de mestrado e doutorado ou mesmo pelos acadêmicos do curso, nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro e Estágios, apresenta um aspecto mais teatral. Tem-se uma preocupação com a aquisição de conhecimentos acerca da linguagem teatral. Constrói-se um processo com o intuito de que a experiência dramática proporcionada pelo Drama faça com que os participantes aprendam sobre teatro e conheçam uma maneira diferente de construir conjuntamente uma narrativa dramática. Esse não é um aspecto acentuado em muitas propostas de Drama fora do Brasil. (PEREIRA, 2015, p. 110-111).

Essa criação de processos tanto por Cabral tanto por alunos e orientandos que passaram por ela em parceria com o curso de licenciatura em Teatro da UDESC foi o estopim para que o drama se espalhasse para o Brasil. Isso só foi possível, pois no final da década de 1990 a professora realizou o seu doutorado na Inglaterra e acabou por ter contato com o trabalho e com os processos desenvolvidos na área do drama e, principalmente, por ter tido a oportunidade de acompanhar os dramas desenvolvidos por Dorothy Heathcote. Ao retornar ao Brasil, Cabral

cria o grupo de pesquisa Drama como Eixo Curricular, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal

de Santa Catarina (UFSC). Foram então, desenvolvidos, em 1998, os primeiros experimentos de drama em terras brasileiras. (PAULA, 2016, p.90).¹⁶

Com pouco mais de 30 anos no Brasil o drama começou a se alastrar pelo país e a contaminar diversos pesquisadores e professores do teatro-educação que exploram as possibilidades, já que o drama: “[...] está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno).” (CABRAL, 2006, p. 12). Com isso, vários nomes começam a surgir nesse campo do saber, como: Heloise Vidor, Diego Pereira, Flávio Desgranges, Tharyn Freitas, Wellington Menegaz de Paula¹⁷, Fernando Nascimento, Ariane Barros, entre outros.¹⁸

É importante salientar que o drama vem sendo construído na contemporaneidade, justamente por ser novo no país em comparação a outras metodologias e métodos de ensino teatral e que por ser um processo que permite a multiplicidade e a flexibilidade na sua narrativa cênica e elementos que o compõe. Outro fator que deve ser salientado é que, justamente por ser um processo de ensino-aprendizado novo no país, as escritas/pesquisas/artigos/ dissertações/teses sempre partem do princípio de que é preciso explicar o que é o drama e como é sua estrutura, deixando a verticalização dos seus elementos ou de temas que interseccionam com o drama em segundo plano. Entretanto, esse paradigma começa aos poucos ser mudado com a disseminação do drama e atuais pesquisas sobre ele que vem sendo publicadas relacionadas ao programa de mestrado Prof-Artes, além de outras pesquisas e experimentações ligadas a outros programas.

Também se deve levar em consideração que, apesar do drama ser originalmente inglês, ao chegar no Brasil, conforme histórico apresentado, ele é naturalmente influenciado pelos modos brasileiros de se fazer teatro, como ficará claro adiante. Principalmente, em relação a estratégia do professor-personagem, o que caracteriza também um aprofundamento na pesquisa do drama no Brasil e a expansão da pesquisa e a sua prática, descentralizando-o do seu ponto de partida em terras brasileiras.

¹⁶ Os primeiros dramas aplicados no Brasil foram desenvolvidos e aplicados por Biange dentro do grupo de pesquisa *Drama como Eixo Curricular*, em 1998. Os dramas são: “Conchas e Caramujos”, “Cavernas” e “Colonização Açoriana”.

¹⁷ É válido destacar o dossiê organizado por Wellington Menegaz intitulado *Perspectivas do Drama no Brasil*, publicado em dezembro de 2020 na revista Ouvirouver, em homenagem a Biange. O dossiê reúne artigos de pesquisadores de drama pelo país.

¹⁸ Existem vários outros pesquisadores sobre drama no Brasil aqui foram citados apenas alguns a título de conhecimento.

Portanto, ao pesquisar drama no Brasil, é preciso que se reconheça suas origens e não as negue, pois o conhecimento se faz necessário para que, ao trazer o drama para o contexto brasileiro, nesse caso especificamente para uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul, seja possível ultrapassar fronteiras e ainda seja possível dialogar com a realidade desses alunos em específico, podendo ser uma fonte latente de experiências e descobertas. Ao compreender como funciona o drama e notar a sua flexibilidade para as questões trazidas pelos alunos, para o contexto em que se encontra e pelo rompimento da “superioridade” da arte institucionalizada em face a “inferioridade” da arte presente no cotidiano dos alunos e produzida por eles, o drama permite ao aluno transgredir fronteiras e ocupar lugares sociais que, até então, foram negados a alunos que advêm de uma educação pública.

A fim de exemplificar essa fala, tem-se a análise de um drama apresentada neste trabalho. O drama tem como pré-texto o *conto A pequena vendedora de fósforos* de Hans Christian Andersen (1848). A narrativa se passa na noite de Ano Novo, época que na Europa é inverno e ao trazer essa narrativa para Dourados/MS é preciso que eu diga que fazia muito calor, pois é época de verão, ao invés do frio do inverno europeu e, ao invés de fósforos, que lhe proporcionaram momentos de calor, a vendedora vende cubos de gelo, que lhe permitirá que se refresque por alguns momentos. Aliado a isso, a situação de desigualdade no texto original será contextualizada e verticalizada com o atual retorno do Brasil ao Mapa da Fome das Nações Unidas¹⁹. Tais mudanças se fazem necessárias para que o processo de drama vivenciado pelos alunos tenha um contexto ficcional²⁰ que

¹⁹ Informação que foi retirada do site: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/06/brasil-volta-ao-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

²⁰ O termo contexto ficcional apareça ao longo dessa dissertação diversas vezes e é fundamento para a compreensão do que é drama, sendo assim compreende-se contexto ficcional de acordo com o Diego Pereira: “propõe que se crie uma situação imaginária que tenha ressonância no contexto real [...], gerando um impacto inicial que motive o envolvimento com tal situação.” (2015, p. 123). Ou seja, o contexto ficcional é uma delimitação imaginária onde os fatos e ações do drama baseados em um pré-texto irão ser desenvolvidas pelos alunos. Pereira ainda acrescenta que: “Ao criar esse contexto de ficção o professor poderá ampliar a percepção dos participantes sobre a linguagem teatral, a qual se desenvolve na fusão entre real e ficcional, dentro de tempo e espaço próprios à sua realização. Todas as atividades desenvolvidas nesse tempo e espaço criados serão realizadas “como se” os participantes pertencessem a esse contexto ficcional” (2015, p.123). Para finalizar, é importante ressaltar que o contexto ficcional não é estático, pois: “Uma vez que o contexto ficcional tem flexibilidade para absorver as sugestões trazidas pelos participantes, o professor pode antecipar os desafios que as crianças vão encontrar na vida real, em situações do cotidiano, ou mesmo experimentar e discutir aquelas distantes da realidade de suas crianças como guerras, catástrofes naturais, um mundo sem água, seres de outros planetas, entre outros.” (2015, p.124). Por conseguinte, é perceptível que o contexto ficcional é com auxílio do pré-texto o responsável por ser a base do drama e motivar a criação das narrativas coletivas, adaptando-se para o contexto real do aluno e abraçando suas ideias e propostas mais potente e imersivo tende a ser o drama.

dialogue com suas realidades e que possa permitir que os alunos vivenciem uma experiência.

E por falar em mudança, assim como mudou da atmosfera para o meio aquoso, o Camaleão fez o processo inverso agora: foi “cuspidor” de dentro da fonte e lançado tão alto pelas suas águas que foi parar em cima da sua árvore, onde ficava sua casa. Suspirou aliviado por estar em seu lar e por não ter se machucado. Apesar de estar pingando água e molhando tudo ao seu redor, o Camaleão só queria saber de comunicar ao mundo o que ele havia descoberto sobre o drama, tanto em seu sonho, quanto em suas andanças pela Ilha do Drama.

Foi tendo esse pensamento de gritar a “plenos pulmões” o que havia descoberto que o Camaleão começou a pensar sobre qual seria sua próxima ação em relação a isso. Para que conseguisse colocar os pensamentos em ordem e, quem sabe, ter uma ideia do que fazer, o Camaleão começou a andar de um lado para o outro no galho da sua árvore. Afinal, movimentar-se ajudava-o a pensar, mas ele não sabia o porquê. Neste perambular agitado pelo galho ele teve uma ideia!

Para continuar a jornada do Camaleão você tem duas escolhas, leia:

Episódio 3/Capítulo 3: *A garrafa ao mar/ Estratégias do drama*

Ou

Episódio 4/Capítulo 4: *Jornada dentro da terra/ Intersecções entre ambientação cênica, espaço e lugar.*



Episódio 3: A garrafa ao mar

Capítulo 3: Estratégias do drama

*Somewhere, over the rainbow, way up high
There's a land that I heard of once in a lullaby[...]*

- Yip Harburg

Neste mar de descobertas realizadas, o Camaleão foi tomado por uma onda de euforia que cobriu todas as superfícies do seu corpo. O júbilo era tanto que era impossível de guardá-lo só para si, ele precisava colocar em prática o lampejo que havia surgido em sua mente. Para tal, entrou na sua pequenina casa, revirou as gavetas e armários da cozinha até encontrar uma garrafa. encontrou uma, guardada há tempos, de um vidro verde escuro que fechava com uma rolha de um marrom claro. Com a ajuda de cordas que tinha em casa, amarrou a garrafa em suas costas e saiu.

Do galho que ficava a sua casa seguiu até o tronco da árvore, e vários animais que eram seus vizinhos o ficaram olhando curiosos passar com tanta pressa. No tronco havia uma escadinha que servia para os animais descerem e subirem. O Camaleão desceu até a Ilha do Drama e já em terra firme tirou a garrafa das costas e a escorou em uma pedra, de um cinza claro coberto por um musgo verde escuro bem úmido, para não quebrar. Olhou em volta para localizar algumas folhas em que pudesse escrever e achou algumas amarelas largas. Com um pedaço de carvão já gasto, que carregava sempre consigo, uma vez que era sedento pelo conhecimento e precisava anotar informações constantemente, escreveu a seguinte carta:

ESTRATÉGIAS DO DRAMA:

A quem possa interessar,

- Pré-texto:

Pré-texto é um conceito desenvolvido por Cecily O'Neill que segundo Paula (2020): “pesquisadoras e pesquisadores que investigam essa abordagem de ensino em nosso país, todos trabalham a partir da ideia do pré-texto como elemento norteador do processo a ser desenvolvido.” (p.367). O termo pré-texto já fornece a ideia do que é seu conceito, é um “elemento/texto” que surge anteriormente ao drama. É o responsável por fornecer informações ao processo. “O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente.” (CABRAL, 2006, p.15).

Barros e Ribeiro assentem que o pré-texto “é o mote escolhido para iniciar e guiar a narrativa. Esse pré-texto pode ser qualquer elemento que provoque uma inspiração-

investigativa, como um quadro, uma música, uma história, uma dramaturgia específica, um desenho, filme, entre tantas outras possibilidades.” (2021, p.24). Portanto, o professor escolhe um pré-texto e esse funciona como mote para a criação do drama, servindo, também, como guia para que não se desvie de seus objetivos. Ou seja, serve de orientação para o professor como também fonte de criação para os alunos, através das possibilidades criativas que fornece.

Um pré-texto ou um enquadramento preliminar eficaz para o processo do Drama inclui claramente intenções acessíveis para os papéis que ele sugere – um testamento a ser lido, uma tarefa a ser executada, uma decisão a ser tomada, um enigma a ser resolvido, um malfeitor a ser descoberto, uma casa assombrada a ser explorada (O’NEILL, 1995, p. 20).

Segundo Cabral (2006), assim como para O’Neill (1995), o mérito do pré-texto está no fato de que esse é capaz de despertar e prender a atenção do coletivo desafiando-o a participar criando narrativas e assumindo papéis, isso proporciona ao professor uma gama de possibilidades de condução do drama, além de possibilidades criativas para os próximos episódios. A autora ainda complementa que “Pode-se avaliar o potencial de um pré-texto pelas intenções e papéis que ele sugere” (CABRAL, 2006, p.16).

O envolvimento dos participantes pelo contexto ficcional vai ocorrer com maior potência se o pré-texto tiver relevância para o grupo em que será inserido. Portanto, conhecer o coletivo que vivenciará o drama se faz importante para ter sucesso na escolha do pré-texto e saber como inseri-lo.

Se entendermos que o participante vai passando por estágios de envolvimento, podemos dizer que a receptividade é muito importante nesta etapa. Portanto, a escolha do pré-texto (que definirá o próprio contexto de ficção) deve ser significativa para o participante do processo, deve ter ressonância com seu contexto real. (FREITAS, 2012, p.107).

Pode-se compreender que o pré-texto é um elemento pioneiro entre passado e futuro no drama, dado que ele fornece as informações e contextos anteriores ao drama e a criação da narrativa pelos participantes, derivada dos estágios de envolvimento, ou seja, são o “futuro” desse drama. Importante ressaltar que, futuro aqui deve ser lido como *o que se cria a partir de*, pois podem existir cenas de *flashbacks*. Cabral (2006) afirma que: “A função do pré-texto, [...] é tornar presente a importância dos fatos passados, para estabelecer a significação dos acontecimentos presentes ou a ligação entre diferentes eventos”. (p.16-17).

Portanto, o pré-texto vai atuar no processo oferecendo possibilidades de jogabilidade e ações sem que essas se desviem do objetivo proposto. É o pré-texto e a sua

validação pelos participantes que vai permitir que o drama se torne orgânico e que esses acessem de forma mais fácil o contexto de ficção. Isto permite que o processo seja visceral e que possua uma gama de signos e de teatralidades a serem explorados, respeitando os limites propostos.

- Episódios:

A história dentro do drama é narrada através da existência dos episódios, pois é “dentro” desses que as (re)ações e reverberações ocorrem. Aqui é possível fazer uma analogia à uma colcha de retalhos, dessas que muitas vezes são fabricadas pelas mãos de avós, cada retalho é um episódio do drama, ao final a justaposição dos retalhos formam uma colcha. Entretanto, no drama é o processo de aglutinação. já que linhas narrativas são deixadas de lado no drama, dos episódios que formam a narrativa criada coletivamente pelos alunos ou jogadores. Ribeiro (2018, p.10) diz que o drama “[...] tem como característica marcante o fato de a cada episódio ser construída uma parte da história que ‘costura’ todo o processo”, o que corrobora para a concretude da analogia da colcha de retalhos.

Apesar do conceito de episódio já estar enraizado nos sujeitos atuais, devido ao constante aumento na produção e consumo de séries pelas plataformas de *streamings* e de novelas, é preciso ressaltar que: “A estrutura narrativa dividida em episódios ou segmentos não implica linearidade, podendo incluir uma variedade de formas, estilos e personagens para engajar o grupo com os eventos que surgirem a partir da situação explorada.” (CABRAL, 2006, p.18). Por este motivo e em razão dele, não é por se utilizar de episódios que a narrativa, elaborada coletivamente, irá seguir a linearidade de tempo, espaço, ações e personagens que muitas vezes o público está acostumado. Os episódios em um drama podem nem contar ou experienciar fatos que em algum momento ocorreram em sequência, podem ser pontos de vistas ou abordagens diferentes sobre a mesma temática. Paula também faz esse apontamento em seus estudos e adiciona que “Com isso, os episódios podem ter ou não dependência narrativa um do outro” (2016, p. 98). Ademais,

Cada nova proposição, situação criada ou atividade realizada no processo é considerada um episódio do Drama. Podemos pensar os episódios como unidades cênicas que compõem o processo; eventos que estruturam a narrativa teatral em construção. A organização através de episódios é comum a todas as abordagens do Drama. Implica em um relacionamento mais complexo entre as partes do trabalho do que as conexões lineares de uma sequência ou narrativa; os segmentos do trabalho são unidos como parte de uma rede de significação. A

complexidade das interações, dentro de um episódio, decorre do fato de que esse se refere ao aprofundamento ou às implicações de alguma ação ou postura evidenciada no episódio anterior e, como tal, poderá incluir questões de ética e juízos de valor. Nesse sentido, o material criado em uma experimentação, alimenta as novas propostas de jogo que serão oportunizadas em um próximo episódio. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 288).

Neste ponto, compreende-se que os episódios são independentes no que se refere à construção da narrativa, ou seja, não precisam contar com uma linearidade nem mesmo contar a cada episódio um “pedacinho” da história. Mas é fato que os episódios são interligados entre si e possuem uma relação de codependência, , haja vista que o episódio seguinte sempre será criado com base no episódio anterior, por meio das linhas narrativas, das ideias, das reflexões, das ações, das reverberações e dos questionamentos apresentados pelos alunos; é como se fosse uma antropofagia de episódios. O episódio seguinte alimenta-se do episódio anterior para poder existir e criar relações e vínculos mais próximos dos participantes a ponto de lhes causar experiências e imersões. Cabral e Pereira pontuam sobre

O que caracteriza e distingue a abordagem de O’Neill é sua ênfase na constatação de que a experiência, em Process Drama, é mais eficaz que uma simples improvisação porque obedece às regras do evento dramático. Embora o Process Drama e os jogos de improvisação procedam sem um texto escrito a ser seguido, o primeiro inclui episódios que serão compostos ao longo da experimentação. A diferença essencial entre ambos é que o Drama não se limita a cenas ou exercícios; assim como numa peça teatral, ele se desenvolve através de episódios ou unidades cênicas. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 287-288).

Os autores levantam a questão de que para O’Neill (1995) o fato de existir episódios dentro de um drama permite que o aluno vivencie uma experiência, pois esse não é apenas uma improvisação na qual é realizada pelos alunos com determinado objetivo. O existir de um episódio permite que o aluno vivencie a história como o grupo acha que deve ser vivenciada. É um fluxo de ações e reações que o colocam em jogo “como se fosse real”, visto que o aluno é levado a falar, vivenciar, (re)agir em determinadas situações e problemas como se estivessem acontecendo no mesmo tempo-espaco em que estão jogando.

Portanto, a escolha de qual linha narrativa seguir ou sobre quais encaminhamentos os episódios terão partem dos objetivos que o professor ou condutor tem com o drama em questão, pois ao desenvolver um drama em sala de aula, ou em outro espaço, é preciso saber quais metas se tenciona atingir, ou o foco de trabalho ou o planejamento, associados ao pré-texto evita que os episódios e o drama fujam da sua proposta. Cabral, quando apresentou o método ao Brasil, já informou esse fato: “Sob a perspectiva do planejamento

de ensino, o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir e das possibilidades artísticas e educacionais adjacentes.” (2006, p.18).

Sendo assim, o que existe dentro de um episódio é incerto, porque muitas são as variáveis que vão ajudar a estruturar e compor o próximo episódio. Primeiro, ele deve ser baseado no anterior, depois é preciso escolher atividades que provocarão respostas nas turmas, e todo professor sabe que nenhuma turma é igual ou responde de maneira igual a outra, é preciso colocar atividades que envolvam os alunos no jogo e os provoquem para que possam continuar criando. “Os episódios são preponderantemente verticalizados – para questionamento, investigação e aprofundamento” (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 288).

Portanto,

Em relação às atividades propostas nos episódios, importa-me destacar que estas são variadas, posto que dependem das respostas que os participantes derem para aquelas que já foram apresentadas. Por exemplo, um drama-processo pode conter jogos teatrais, jogos tradicionais, elementos multimídias, instalações, pinturas, fragmentos de cenas, dentre outros. (PAULA, 2016, p.98).

Logo, tem-se uma gama de possibilidades de como um episódio pode ser construído, acrescenta-se a isso a diversidade de como utilizar as estratégias do drama, por exemplo: ambientação cênica, professor-personagem, estímulo composto, entre tantos outros. Vale ressaltar que, o episódio ao ser elaborado deve conter um elemento que funcione como um “gancho” para o próximo encontro. Ou seja, esse componente deve servir para instigar o aluno até o próximo episódio, aqui é possível fazer referência novamente ao episódio da série de *streaming*: é quando o episódio acaba no “auge” e nos força a ver o próximo episódio ou ficar na angústia, aguardando sair o próximo. Por conseguinte, é criada uma tensão até o próximo episódio, possibilitando que um elo entre aluno e processo seja criado.

Para finalizar,

Em um encontro, podem acontecer um ou mais episódios, o que depende das escolhas do coordenador. O número de encontros (aulas) também é variado, pois está condicionado ao tempo que se tem disponível para a execução do drama bem como da quantidade de episódios propostos e ainda da escolha de quem o coordena (PAULA, 2016, p.98).

Isto é, o tempo de duração de um episódio não está condicionado ao tempo de duração de uma aula, pois um episódio não é a mesma coisa que uma aula. Como já dito, Flávio Desgranges (2011) define episódio como um evento ou fragmento na qual,

consequentemente, pode-se concluir que seja uma unidade de espaço-tempo em que uma ação é desencadeada, neste caso uma ação com valor motriz para o desenvolvimento de um drama. Por este motivo, em uma aula pode haver mais de um episódio. A duração do tempo dos episódios, quantidade de episódios e aulas será definida pelo professor, que mais uma vez tomará seus objetivos, metas e planejamentos como ferramenta basilar para essa decisão, aliada ao envolvimento e engajamento dos alunos durante o processo.

-Professor-personagem/ Professor no papel/ Role:

Dentro do drama o professor não tem uma postura centrada no “poder absoluto” e deixa de ter o domínio total do conhecimento e ser o centro das atenções. No drama, professor e aluno caminham lado a lado na construção do saber e no processo de ensino-aprendizagem, se tornando parceiros de jogo, criação e reflexões.

A sala de aula tradicional, como era de se esperar, deixa de existir com o drama, e a educação bancária, tão comumente ainda vista em diversas salas pelo país, deixa de ser praticada fornecendo, assim, espaço para um ensino libertador e autônomo, em que o aluno passa a fazer parte ativamente da construção do saber.

Nessa estrutura de ensino o professor tem a oportunidade de atuar como ator-criador, colocando em prática suas técnicas e habilidades no campo do teatro para a construção coletiva da narrativa provocada pelo drama.

O professor como ator ou personagem cria impacto, aponta implicações, derruba preconceitos com o uso da ironia, dá pistas sobre o currículo ou a agenda oculta. Ele coloca sua performance como elemento de jogo com os participantes, expondo-se como artista-criador, cocriador do processo, que se dá ‘em ato’. O prazer da investigação e criação cênica, em certos contextos e circunstâncias, dependerá, em parte, das intenções artístico-pedagógicas dos professores. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 300).

Isto é, dependendo dos objetivos, planejamentos, metas e propostas pedagógicas, o professor pode atuar ativamente (jogando) juntamente com o aluno dentro da narrativa. Tal estratégia provoca nos alunos um reconhecimento do professor como um igual, um parceiro de jogo, um criador com a mesma importância e disponibilidade que ele. Esta relação pode motivar o discente em suas criações, reflexões, participações e poéticas.

[...] a atuação do professor como antagonista ou parceiro, propondo desafios e intervindo no desenrolar da narrativa dramática, leva os participantes a questionarem a situação proposta a partir de seu contexto, quer ficcional ou colado ao real, permitindo que a ficção seja mantida nos dois momentos do fazer teatral – durante a produção e a recepção. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 291).

Portanto, a estratégia do professor em atuar ao lado do aluno tem um influente espaço dentro do drama, tanto na produção da narrativa e de seus desdobramentos teatrais e reflexivos, quanto na questão da recepção em que o discente tem a chance de apreciar o desenvolvimento das técnicas e da linguagem teatral podendo usufruir da teatralidade e dos signos teatrais. Sobre essa estratégia Pereira estabelece que:

Dentre as estratégias que temos ao nosso dispor, o “professor personagem” tem se mostrado potente para estabelecer um ambiente de jogo entre o/a professor/a e as crianças. Dentre os personagens de uma determinada história, o/a condutor/a escolhe um/a que lhe parece que pode conduzir a narrativa e propor diferentes experimentações para as crianças – viajar no tempo, resolver um mistério, encontrar alguém que desapareceu, ajudar alguém, conhecer um outro planeta – muitas são as possibilidades de conflito. (PEREIRA, 2020, p.402).

Por conseguinte, a estratégia, nomeada no Brasil como professor-personagem, permite que o docente, ao ingressar ativamente na narrativa que está sendo criada pelos alunos, proponha ou conduza possibilidades de ações dentro da história. O profissional pode indicar novas viabilidades, apontar caminhos ou propostas a serem seguidas, pode apresentar novas informações, guiar o grupo em uma ação coletiva, entre tantas outras possibilidades de ações.

O termo professor-personagem foi trazido da Inglaterra e traduzido nas terras brasileiras por Biange (2006), assim como fez com o drama e, conforme reforçam Pereira (2020) e Paula (2020), a pesquisadora traduziu a estratégia conhecida no país inglês como *teacher-in-role* como professor-personagem por não existir no idioma brasileiro um termo equivalente ao significado no contexto original. Nas palavras de Biange temos a seguinte afirmativa sobre a estratégia:

Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes. A expressão “**professor-personagem**” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “*teacher – in – role*”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (CABRAL, 2006, p. 19-20).

Fernando Nascimento (2020) reforça que a estratégia do professor-personagem foi criada, pela então já mencionada Dorothy Heathcote, que era atriz e educadora. Segundo Pereira (2020), a ênfase da educadora na primeira parte do seu trabalho se manifestava na

experimentação de papéis, tanto por parte dos alunos como por parte dela, que acabava atuando como condutora e cocriadora do drama. Tal processo, ficou conhecido como *living through*²¹. “Quando da introdução do Drama no território brasileiro – nos anos de 1990 – Cabral, que teve contato direto com Heathcote, enfatizou, entre as estratégias por ela escolhidas nesse primeiro momento, o “professor personagem” (*teacher -in -role*)”. (PEREIRA, 2020, p.399).

Entretanto, depois da tradução do termo *teacher-in-role* para professor-personagem Cabral repensou sua escolha e afirmou que:

Traduzi a expressão *Teacher-in-Role*, em meu primeiro livro, por *Professor-personagem*, por considerar que *professor no papel* causava certo estranhamento. Em inglês, a distinção entre *paper* (papel) e *role* (papel social) justifica essa denominação. *Professor-personagem* teve seu uso generalizado, e hoje considero que deveria ter mantido a expressão em inglês, uma vez que seu sentido não inclui a ideia de construção de personagens. (CABRAL, 2014, p. 105, nota de rodapé, grifos da autora apud PAULA, 2020, p. 367).

E pode-se acrescentar que:

Professor-personagem foi minha tradução para *teacher-in-role*, [...] decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para “professor- no-papel” (social). Porém dentro do conceito de *teacher-in-role* estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (CABRAL, 2008a, p. 42, ênfases da autora apud PAULA, 2016, p. 110).

Por consequência, com a migração do termo para o Brasil, alguns fatores, assim como a nomenclatura, se alteraram. O que acontece é que o conceito de *teacher-in-role* ao ingressar em terras brasileiras tomou contato direto com profissionais ligados ao teatro-educação, primeiramente Cabral, e outros em seguida. Esse contato provocou ao termo, que foi traduzido como professor-personagem, uma maior ampliação e verticalização da sua construção.

Além desse fato, segundo Cabral (2006), no contexto brasileiro a prática do Drama, ao ser experimentada nas formações de professores/as de teatro e nas práticas de ensino-aprendizagem dessa linguagem, enfatizava mais a caracterização e atuação do/a professor/a do que o aspecto social da estratégia (PEREIRA, 2020, p .399).

O professor-artista passou a desenvolver esse personagem com características e elementos visuais ligados a ele como jeito de andar, vestimentas, acessórios, ideologias,

²¹ Para traduzir esse termo, usaremos a seguinte colocação: “vivendo através do drama.” [tradução nossa]. O termo é originalmente usado por Heathcote.

tom de voz, entre outros. Como afirma Paula: “a expressão professor-personagem marca a história do drama e do ensino do teatro no Brasil. E amplia um legado de possibilidades de intervenções de artistas e educadores em suas práticas pedagógicas em escolas formais e informais.” (2020, p. 367).

Heloise Vidor, pesquisadora do drama, da mesma forma, faz uma diferenciação entre os conceitos de professor-personagem e professor no papel. Com o primeiro, o docente “dá ênfase a caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem” (VIDOR, 2010, p. 47). Seguindo esse raciocínio, Ribeiro (2018) destaca que: “É de conhecimento que Vidor faz uma distinção entre professor-personagem e professor no papel, sendo que a mesma diz que esse último é que devia ser utilizado para a tradução do termo em inglês, pois valoriza o **que** está sendo dito e não **como** está sendo dito” (p.27, grifos da autora).

Portanto,

Vidor (2008) propõe a utilização de termos distintos: “professor no papel” quando o/a condutor/a representar um papel social e estiver centrado/a no estabelecimento do contexto, de uma situação ou problemas específicos sem uma preocupação com a criação artística de tal papel, e “professor personagem”, quando se tratar da criação e representação de um ser ficcional elaborado artisticamente, com maior caracterização, concepção de corpo e voz, personalidade e conseqüente potencialização de elementos teatrais. (PEREIRA, 2020, p. 399).

Em outros termos, conclui-se que essa diferenciação, ressaltado mais uma vez que no Brasil, dá-se por conta de que o professor, no papel e em seu conteúdo de fala assume, o foco enquanto o professor-personagem, pois “traz uma caracterização mais elaborada e exige uma maior preparação na construção do ser ficcional.” (PEREIRA, 2020, p. 399-400). Portanto, existe uma potencialidade no processo e na performance da criação. “A tradução para o contexto do teatro na educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais (Viola Spolin) e na presença constante de espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais a caracterização do que à sua função social.” (CABRAL, 2006, p. 20, nota de rodapé).

Encaminhando a discussão sobre a diferenciação entre professor-personagem e professor no papel, cabe ressaltar que “No contexto inglês, essas duas abordagens são apresentadas como variações do teacher in role.” (PEREIRA, 2020, p. 400). É possível perceber tal acontecimento nas assertivas de outros pensadores do drama:

Segundo Neelands e Goode o “professor no papel” é aquele que “[...]gerencia as possibilidades teatrais e oportunidades de aprendizagem fornecidas pelo contexto dramático de dentro do contexto, adotando um papel apropriado [...]”

(2000, p. 40) (tradução nossa). Farmer complementa essa ideia ao apontar que o “professor no papel” “[...] valida e apoia o envolvimento das crianças na situação de faz de conta e permite ao professor trabalhar e ‘jogar’ ao lado delas” (2011, p. 20) (tradução nossa) moldando, dessa forma, o processo de acordo com seus interesses artístico-pedagógicos. (PEREIRA, 2020, p. 400).

Em outras palavras, como Nascimento (2020) retoma que a estratégia do *teacher-in-role* proporciona ao docente a representação de um papel social que provoca nos alunos reflexões, debates e ações que tem provocações dentro da ética e conscientização de uma realidade que não é a sua própria. Todo esse fenômeno ocorre dentro do drama por conta de sua característica onde os alunos/participantes/professores assumem papéis, ou, como também são conhecidos os *roles*.

Segundo Howell e Heap (2013, p. 12):

A atividade fundamental no drama está em assumir um papel - imaginando que você está andando na pele de outra pessoa e explorando uma situação através dos olhos dessa pessoa. Tendo selecionado um contexto dramático - as circunstâncias ficcionais do drama - o professor agora precisa de “pessoas” que, decidam sobre os seus papéis, isto é, as pessoas que os alunos vão se tornar no drama. Ele vai precisar assegurar que as pessoas que ele escolhe são encontradas no tempo e no lugar do contexto e terão uma “razão” apropriada para se envolver com o tema. Porque *teacher-in-role* é um aspecto fundamental do *process* drama, o professor também terá que decidir sobre qual o papel que ele vai tomar no drama. (apud PAULA, 2016, p. 109, grifos do autor.).

Dentro da perspectiva dos *roles*, O’Neill (1995) irá afirmar que a atuação não se assemelha aos papéis desenvolvidos dentro do drama já que “a atuação pode ter qualidades focadas no exibicionismo que foge aos propósitos educacionais. Já os *roles* proporcionam aos participantes ser eles mesmos, porém comportando-se, de acordo com uma determinada situação ficcional.” (PAULA, 2016, p.111).

Portanto, o *role* que surgirá durante o drama não necessita de uma árdua labuta na criação, como é necessário na criação de uma personagem. Não há necessidade de que professores e alunos façam um trabalho verticalizado na construção das características da personagem como as físicas (tom de voz, expressões corporais e vocais), nas psicológicas e emocionais. Segundo O’Neill (1995), os sujeitos durante a execução do drama, ao desempenhar um *role*, não interpretam um personagem, mas se colocam na situação ficcional solicitada durante o jogo.

Entretanto, Paula (2016) ressalta que apesar de toda a diferenciação que é feita em relação aos termos de *roles*/ papéis e personagens, o primeiro não nega a teatralidade que é presente no segundo. Um *role* ao ser desenvolvido pode-se utilizar de elementos que revelam características do papel. Tais como

um nome; figurino; acessórios; iluminação; formas de expressar corporalmente, distintas daquelas das relações cotidianas etc. Por mais que *roles* e personagens sejam termos distintos, há similaridade entre ambos, já que as fronteiras as quais os separam são tênues. Dentre essas similaridades, destaca-se o fato de ambos trabalharem no campo da ficção. (PAULA, 2016, p. 112).

O que se pode concluir ao longo dessa discussão é que em um drama o professor pode seguir diversos caminhos, e um deles é que em um único drama ele pode desenvolver tanto um papel, como uma personagem ou um *role*, em momentos diferentes e de acordo com os seus objetivos. Quando o professor opta por inserir no processo uma personagem, segundo Paula (2016) “Nesses casos, laboratórios, ensaios e caracterizações detalhadas são acionadas para compor o personagem que pretende inserir” (p. 112).

Segundo Barros e Ribeiro, o professor-personagem também sofre influência de outros fatores, uma vez que: “Queremos destacar também nesta experiência a importância da professora-personagem, que enfatiza não apenas a caracterização física da personagem, mas cria discurso e circunstâncias condizentes com a ambientação cênica” (2020, p. 492). Ou seja, além de todos os elementos que estavam associados ao professor-personagem, que foi visto na discussão deste item, pode-se acrescentar a ambientação cênica, haja vista que ela vai dialogar diretamente com a personagem assumida pelo professor no decorrer do drama. A ambientação cênica trará para a construção da personagem uma teatralidade que está carregada semioticamente do contexto ficcional vivido pelos alunos durante o drama.

Além disso, a personagem interpretada pelo professor deverá ter uma relação com o ambiente cênico em que o episódio se desenvolverá, o professor-personagem também deverá dialogar cenicamente através de ações e reações com este lugar/contexto ficcional, para que desta forma as ligações da narrativa sejam construídas e os alunos estimulados e incentivados a participarem, interagindo tanto com o professor-personagem como com o ambiente cênico.

Cabral afirma que: “Quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem.” (2006, p. 20). Em direcionamento

E ainda, como postula Vidor para a professora-personagem: “Durante o processo do drama este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo.” (2008, p. 15). Desta forma, a experiência de *process drama* pode ser realizada de forma pungente, envolvendo todos os participantes efetivamente no processo. (BARROS E RIBEIRO, 2020, p. 492).

O que vai diferir o aluno do professor no momento do jogo, no decorrer do drama, é que o professor-personagem “adquire o status de organizador, facilitador, tendo responsabilidade como membro mais maduro do grupo” (VIDOR, 2008, p.10). Logo, o professor é responsável por conduzir a experiência e a narrativa, mesmo enquanto está vivenciando uma personagem. Por ser o membro mais maduro dentro do processo de drama é ele que será responsável por incentivar, permitir e proporcionar que os alunos durante suas improvisações, dentro do contexto ficcional, mantenham-se envolvidos e ativos dentro do processo, além de apresentarem discursos condizentes e interajam uns com os outros e com o professor-personagem.

Pereira (2020), em sua pesquisa, traduz a fala de Neelands e Goode sobre as estratégias que o professor-personagem pode explorar. Para esta autoria

[...] despertar o interesse, controlar a ação, encorajar o envolvimento, provocar tensão, desafiar o pensamento superficial, promover escolhas e ambiguidade, desenvolver a narrativa, criar possibilidades para o grupo interagir por meio de papéis [...] tentando mediar seu propósito de ensino através do seu envolvimento no Drama. (NEELANDS; GOODE, 2000, p. 40, apud PEREIRA, 2020, p. 400, tradução nossa.).

Entretanto, é preciso ressaltar que, apesar da contribuição incontestável do professor-personagem para o processo e experiência do drama, o professor, ao escolher utilizar tal estratégia dentro do seu drama, em sua sala de aula, vai enfrentar alguns desafios como Vidor aponta:

1. agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos; 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge na relação aqui e agora; 3. Sustentar o papel, sua lógica e simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos; 4. Aceitar o imprevisível, o acaso, mudando o rumo sempre que necessário (VIDOR, 2008, p. 15).

Assim dizendo, é preciso que a figura do professor em sala de aula e durante o drama seja a mais flexível possível ao se deparar com situações e possibilidades que não estavam previstas em seu planejamento para os episódios. É preciso que o professor seja receptivo quanto às novas possibilidades, aceitando o imprevisível, as incertezas, os questionamentos e as surpresas que podem derivar de um processo coletivo, bem como saber jogar com essas novas possibilidades. Sobre tal evento, Elliot Eisner aponta em um estudo sobre como a arte pode contribuir para a educação. A seguinte assertiva pode ser transferida e utilizada dentro da estratégia do professor-personagem:

A procura ou, pelo menos, a exploração da surpresa numa era de responsabilidade é paradoxal. Tal como foi indicado anteriormente, nós pomos uma maior ênfase na previsão e controle do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controle e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que

sabemos como prever e controlar. Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa de estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos.” (EISNER, 2008, p.11).

Essa incerteza mencionada por Eisner compõe o drama, pois a narrativa pode ser guiada para diversos caminhos, inclusive para os quais o professor não havia previsto. Essa característica também se encontra na estratégia do professor-personagem, haja vista que o professor, ao escolher jogar com os alunos, torna-se um igual, desapoderando-se da imagem. Assim, a sua voz passa a ter importância de acordo com o jogo e com a narrativa. Portanto, tal estratégia é um desafio ao professor, porém permite que diversos frutos sejam colhidos.

Sendo assim, é possível lembrar que o professor ao assumir tal estratégia altera a dinâmica do processo já que as informações serão fornecidas e coletadas enquanto ele estiver desenvolvendo a personagem. “Quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem.” (CABRAL, 2006, p. 20).

A relação que é estabelecida e desenvolvida entre o professor-personagem e os alunos durante o processo ainda vai depender do *status* do papel que o docente vai exercer. Segundo Cabral são: “Status alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc. Status intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc. Status baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc.” (2006, p. 21). É possível afirmar, ainda, segundo Vidor (2010), que o *status* e a função desenvolvida pelo professor-personagem vão influenciar diretamente na resposta que o aluno vai fornecer durante o processo.

A escolha do professor pelo *status* da personagem vai depender de vários fatores, entre eles o planejamento do docente, os objetivos que pretende alcançar, a sua relação com a turma, como o grupo recebe e atua dentro do drama, o desenvolvimento da narrativa, entre outros. Sobre isso, temos o seguinte apontamento:

Se o professor assume um papel com um *status* alto, ele mantém o controle da situação, porém poderá impedir que os alunos desenvolvam a responsabilidade pelo processo dramático. Isto poderá ocorrer se os participantes forem iniciantes ou tímidos; em algumas situações, entretanto, um *status* alto pode ser a única forma de controlar uma turma inquieta ou com outros tipos de problemas de comportamento.

O *status* intermediário pode permitir, ao mesmo tempo, o controle da situação dramática e a possibilidade de delegar a responsabilidade pelas atitudes necessárias à manutenção deste controle a uma autoridade ausente. Nesse sentido o professor em grande parte compartilha as responsabilidades com o

grupo- “se nós não conseguimos realizar isto a tempo, perderemos o contato em a nave”.

Com um *status* baixo, o professor dependerá da boa vontade e da iniciativa da classe. Essa estratégia é útil para fins de avaliação, para constatar o grau de familiaridade da turma com o assunto explorado e o tipo de questionamento sobre o assunto, o rumo dos interesses emergentes (CABRAL, 2006, p. 21-22).

Tudo isso posto, pode-se aferir que o professor ao desenvolver a estratégia do professor-personagem e a forma que vai explorar o *status* e funções das personagens é:

Tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças mantendo o foco na experiência de aprendizagem e instigando as crianças a se posicionar em frente às situações, a criarem, a responderem, a refletirem, a darem suas opiniões, a falarem sobre suas sensações e percepções, a perceber em eventuais dificuldades e lidarem com possíveis limitações que possam se apresentar como desafios e, desse modo, dentro e/ou fora da narrativa ficcional, ele/a vai mediando as aprendizagens. (PEREIRA, 2020, p. 401).

Ainda sobre o professor-personagem e a condução do docente da estratégia e de como ele se porta como mediador nessa condição dentro do drama Pereira acrescenta que:

O “professor personagem” conduz as crianças a perceberem a criação de um espaço ficcional dentro do ambiente escolar e a explorarem, também, a dimensão espectral da linguagem do teatro; a apreciação estética é fundamental para a compreensão do espaço da ficção. Para que a criança perceba que esse jogo de faz de conta, que acontece em um tempo real, mas cujo acontecimento não é realidade; e sim, uma representação, é necessária a intermediação do/a professor/a. (PEREIRA, 2020, p. 403).

Essa mediação através da personagem construída pelo professor pode ser feita através da presença do docente que usará elementos cênicos, acessórios, vestimentas, construção corporal e vocal, mas também pode ser estabelecida e construída de longe, com a personagem fazendo contato através de uma carta, um bilhete, uma caixa/áudio/vídeo que envia à turma com informações/instruções. Tudo isso estimulando a vivência e a tomada da experiência pelos alunos, que se tornaram protagonistas na ação do processo. Segundo Pereira (2020) “o importante é perceber que ao se colocar no jogo junto com as crianças, o/a professor/a poderá mediar as situações da narrativa, conhecer os saberes que possuem e criar com elas formas de comunicação e expressão teatrais.” (p. 402).

Portanto, são inegáveis os benefícios e os facilitadores do processo quando o professor decide, dentro do drama, utilizar-se da estratégia do professor-personagem. Uma parte importante desta estratégia é que:

A parceria entre professor e aluno ou adulto e criança, em um processo dramático, implica equivalência ou troca de status. O professor (ou estagiário) não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças. O objetivo de sua presença é sutilmente manter o jogo e o foco,

fazendo perguntas, quando necessárias. Sua simples presença leva o grupo a evitar conversas paralelas e se ater à tarefa proposta. Outros objetivos incluem facilitar as interações e as manifestações individuais, também por meio de questionamentos, simplesmente dirigido a atenção para quem estiver sendo excluído ou com pouco espaço para se posicionar. A presença do parceiro adulto é útil especialmente nos encontros iniciais ou atividades de curta duração. (CABRAL, 2006, p. 23-24).

É importante ressaltar que o professor-personagem, além da troca com o aluno e de servir como proporcionador de experiências, também pode atuar dentro do drama como dramaturgo, cenógrafo, figurinista, iluminador, sonoplasta e ator (para utilizar os termos “clássicos” do teatro). Mas acima de tudo, o professor-personagem permite que o professor se reconecte com suas escolhas por um caminho dentro do teatro-educação, como profissão e seja artista.

Ao final de sua escrita o Camaleão estava com a mão dolorida devido ao tanto que escreveu, a caligrafia que havia iniciado toda desenhada e retilínea agora parecia um borrão prestes a cair da folha. Entretanto, o Camaleão não se importou com a forma da sua letra, afinal o que importava era o registro daquilo que havia realizado sobre as estratégias do drama.

Com muito cuidado, o Camaleão enrolou as folhas que continham a escrita e cortou um pedaço da corda que usou para trazer a garrafa para baixo, então, usou-a para amarrar delicadamente as folhas. Tomou em suas mãos a garrafa, que ficou esquecida por um breve período, e inseriu as folhas dentro dela e então vedou-a com a rolha.

Animado com a possibilidade de que alguém encontraria essa mensagem na garrafa, aproximou-se do mar e, com a esperança de que alguém se deliciasse tanto quanto ele com esses saberes, depositou a garrafa no mar azul. Quase que instantaneamente uma brisa tocou a face do Camaleão e o oceano simultaneamente, formando ondas capilares que deram origem a uma onda maior e começou a conduzir a garrafa para longe da praia. O Camaleão ficou a observar aquela imagem, fantasiando que surpresas aguardavam aquela garrafa. A ansiedade e a comoção, causadas pela possibilidade do encontro da garrafa, tomavam conta do pequeno animal que resolveu voltar realizando um passeio pela Ilha do Drama até a sua árvore.

Para continuar a jornada do Camaleão você tem duas escolhas, leia:

Episódio 4/Capítulo 4: *Jornada dentro da terra/ Intersecções entre ambientação cênica, espaço e lugar.*

Ou

Episódio 2/Capítulo 2: *Uma ilha chamada Drama/Afinal, o que é drama enquanto processo?*



Episódio 4: Jornada dentro da terra

Capítulo 4: Intersecções entre ambientação cênica, espaço e lugar.

[...]Somewhere, over the rainbow, skies are blue[...]

- Yip Harburg

Após este acontecimento, o miúdo Camaleão notou que um turbilhão de pensamentos causava uma pequena tormenta em sua cabeça e achou que uma caminhada pela ilha fosse ser capaz de ordenar as suas ideias, afinal o Camaleão sabe que quando é preciso pensar em alguma coisa, tomar decisões ou conectar saberes, o corpo precisa estar em movimento. Então, sem perder tempo, pôs-se a andar despretensiosamente, sem pensar no rumo que suas patas tomariam, apenas deixando ser guiado pelos cheiros, sensações e toques da ilha. Assim, conforme ia andando, o seu corpo ia se transformando de acordo com a paisagem que adentrava. Primeiramente, sua pele foi tomada por um tom de verde escuro, quase como se tivesse úmido por causa do orvalho, as folhas e os musgos ao redor eram tão grandiosos que tornavam o Camaleão ainda menor. Em seguida, seu corpo foi tomado por uma coloração avermelhada, já que plantas e flores nessa tonalidade começaram a surgir pelo caminho. Conforme mais vermelha sua pele ficava, menor ficavam as plantas e flores. Por fim, sua pele foi tomada por um tom de palha, já que a vegetação foi coberta por um amarelo que fornecia a ideia de que aquela flora havia sido castigada pelo Sol e por suas condições climáticas.

Em tal transmutação corporal guiada pelas cores, texturas, cheiros e sensações da ilha, o Camaleão começou a notar que seus pensamentos também o encaminhavam para um novo saber. Uma nova leva de considerações sobre o drama estava resultando daquela caminhada, pois tudo que estava ao seu redor influenciava o seu corpo o transformando. Foi quando chegou à conclusão de que para que seu corpo se metamorfoseasse seria necessária a influência e os estímulos do ambiente em que se encontrava. Então o drama, já que era parecido com ele, também poderia sofrer influências de acordo com os estímulos, signos e elementos fornecidos pelo ambiente em que se encontra.

Então se recordou de uma das leituras que havia realizado que dizia o seguinte:

Bowell e Heap (2013) apontam que, para adentrar nesse mundo ficcional criado pelo drama, é necessário aguçar a imaginação dos participantes. Para isso, é importante desenvolver circunstâncias “[...] que não estão realmente presentes aos nossos sentidos agora. Isto significa que nós podemos manipular imagens para evocar mundos que estão além de nossas experiências imediatas e, ao fazer isso, abrimos a porta para todo o pensamento imaginativo” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 2, apud Paula, 2016, p. 97).

Isto é, a fim de criar um ambiente estimulante e potente para criar metamorfoses, como no Camaleão, é preciso que o condutor do processo de drama esteja apto a manipular imagens que estão fora *do aqui e agora* real, abrindo espaço para o pensamento imaginativo. Essa manipulação, neste momento o termo não tem o sentido negativo atrelado, ocorre no ambiente físico real com a finalidade de criar um lugar denominado ambientação cênica, que estará entrelaçado com o pré-texto e o contexto ficcional do drama.

Portanto, como Paula (2016) afirma, é preciso que os alunos acreditem no jogo e no contexto ficcional que esse promove, caso contrário o drama não vai evoluir como processo e como jogo. Esse fenômeno é chamado de suspensão da descrença, pois “o drama é um jogo simbólico, uma espécie de faz-de-conta, de ser alguém que não somos. Portanto, é preciso acreditar nessa perspectiva estabelecida.” (p.97).

Por conseguinte, compreende-se que uma forma de reforçar a suspensão da descrença é através da manipulação das imagens para evocar outras realidades, como já visto quando se discutiu a teatralidade.

Além de o ambiente ser o responsável por deslocar o participante para uma situação de liminarietà, outros estímulos, em seus diversos graus de materialidade e imaterialidade, também contribuem para o envolvimento. Ter à disposição objetos, figurinos, sonoridades que o desloquem para uma situação de ficção, leva os participantes a se sentirem mais envolvidos e estimulados para o jogo – para o *role-play*. (FREITAS, 2012, p. 66 -67).

Esse envolvimento e os estímulos que são fornecidos para o aluno possibilita, segundo Freitas (2012), que o processo de drama seja carregado de intencionalidade, em razão de que a ação se utiliza de elementos capazes de reforçar a veracidade da ambientação cênica ao sustentar o jogo, pois provoca a imersão do aluno neste ambiente.

Aqui, percebe-se que a ambientação cênica faz alusão a um espaço virtual responsável pela criação de realidades imaginárias, ou seja, é um mundo criado a partir das experiências. Importante ressaltar que, segundo Vigotski (2014), para que haja uma atividade criadora da imaginação é necessária uma variedade de experiências, portanto, quanto maior o número de experiências, mais fértil será a imaginação. Sendo assim, a ambientação cênica é responsável por provocar uma maior variedade de experiências e, conseqüentemente, proporcionar uma imaginação mais profícua. Para Vigotsky,

Analisando tudo isso, pode-se compreender que nada é criado do nada. Que o processo criativo do aluno não ocorre simplesmente de uma inspiração ou como

um insight. O processo criativo do aluno/da criança é um acúmulo de realidades, experiências, fantasias e combinações entre essas [...] (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Sendo necessário retomar as palavras de Paula, “Considero necessário ressaltar que o virtual não se associa completamente a termos como ilusão ou falsidade. Ser virtual não é viver uma mentira. É a potência do vir a ser, que pode desestabilizar o já estabelecido, apontando para novas possibilidades.” (2016, p.106).

Portanto, quando se associa a ambientação cênica a um ambiente/espço virtual²², estamos falando da potência que aquele novo lugar tem de gerar problemáticas, tensões, criações, poéticas, estéticas, processos e jogo, dentro da manipulação imagética que foi realizada pelo professor através dos signos presentes na composição da ambientação. Haja vista que “A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência” (LÉVY, 2011, p. 15, apud PAULA, 2016, p. 105, grifos do autor)

Essa junção de fatores é capaz de promover a imersão do aluno na ambientação cênica, cuja sensação é a de estar rodeado, submerso em tal situação. Situação esta que pode provocar no aluno potências de forças e de tensões capazes de resultar em novas linhas narrativas, problemáticas a serem desconstruídas em coletivo, possibilidades estéticas e poéticas, e o mais valioso para este trabalho: a experiência.

Todo esse evento ocorrerá por meio do jogo simbólico proporcionado, em especial, pela ambientação cênica e pelo faz-de-conta que o drama solicita dos alunos. Porém, neste momento, nenhuma barreira é encontrada pelo aluno, pelo contrário, tem-se um processo quase que natural já que como afirma Paula (2016)

Desde cedo, a criança conhece o mundo por meio do seu jogo simbólico, do seu faz-de-conta, de ser aquilo que não é no momento. Com isso, brinca de ser médico, juiz, feiticeiro etc. Ou seja, entra e sai desse mundo virtual, encontra algumas das respostas para o entendimento das relações que a envolve, na vivência com o jogo de alteridade. (p.107).

Estende-se esse pensamento, não só para a representação de papéis, como também para a vivência em lugares que não são os reais. Toda essa gama de ações, como já mencionadas, promove a imersão do aluno no jogo, sendo importante ressaltar que:

²² Ao utilizar o termo ambiente virtual faço referência a um lugar que é consequência do entrelaçamento do contexto ficcional e do pré-texto, que pode ser potencializado pela ambientação cênica. Aqui é possível pensar na seguinte analogia: quando utilizamos óculos de realidades virtuais somos transportados para outro ambiente, é como se a junção do contexto ficcional e do pré-texto nos levasse para esse outro ambiente, que ao ser potencializado pela ambientação cênica não se utiliza apenas da visão, como proporcionada pelos óculos, mas também dos outros sentidos capazes de envolver por completo o aluno.

A intervenção indireta do professor se concentra na articulação entre os contextos social, ficcional e a ambientação cênica, selecionando aspectos da ficção que tenham ressonância no contexto real dos participantes e promovendo maiores ênfases nos aspectos sensoriais e no engajamento emocional, por meio de diferentes estratégias a serem experimentadas no processo. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 294).

Por consequência, é inegável que para a manifestação do ambiente virtual se torna necessário a convergência dos elementos que fazem parte do contexto ficcional com elementos que possuem relações diretas com o contexto real dos participantes. Para que assim, possa ser explorada a imersão e experiência dentro da ambientação cênica.

Distraído com o termo ambientação cênica, que sabia se tratar de uma estratégia do drama, e deixando que seu corpo o guiasse pela ilha, o pequeno Camaleão não avistou que logo à sua frente existia um buraco localizado ao lado de uma placa. Percebeu seu descuido quando já havia dado passos suficientes que o fariam cair por alguns segundos. Entretanto, antes de estatelar-se, enquanto ficou alguns segundos parados no ar, conseguiu ler a placa que havia ao lado do buraco: “*Museu da Ambientação Cênica*”.

E então, como a Alice²³ que cai na Toca do Coelho, o Camaleão foi caindo por uma espécie de túnel que, primeiramente, era escuro e com um forte cheiro de terra, tornando o tom da sua pele em um marrom escuro. Aos poucos o túnel foi sendo iluminado por uma luz amarelada e, ao invés de terra, o Camaleão começou a ver imagens de vários ambientes: salas, consultórios, quartos, restaurantes, bibliotecas, entre outros espaços. Como o Camaleão passava por esses espaços rápido demais, suas cores oscilavam freneticamente, sem que seu corpo conseguisse se fixar em uma textura, cor ou estampa por mais do que alguns segundos. Por fim, o Camaleão tocou o chão com um estrondo enorme derivado de sua queda.

Levantou-se e sacudiu a terra que havia em seu corpinho. Olhou ao redor e viu a mesma luz amarela iluminar o ambiente. Não havia mais ninguém naquele local. Era um espaço de tamanho razoável com grandes portas duplas douradas, ao seu lado havia uma cortina roxa amarrada com um laço, igualmente dourado, ornamentando a porta que permitia a entrada no espaço seguinte. Ao soerguer os olhos, viu uma placa que dizia: “*Bem-vindo ao Museu da Ambientação Cênica*”.

Enquanto absorvia as informações sobre o que estava ao seu redor, o Camaleão foi surpreendido por um Esquilo de olhos grandes e esbugalhados, que falava e caminhava

²³ Referência a personagem Alice da história *Alice no País das Maravilhas*, escrito por Lewis Carroll e lançada em 1865, na passagem da narrativa em que a personagem persegue um Coelho até a sua toca e cai em um túnel.

apressadamente. Foi quando disse ao Camaleão *“É um prazer recebê-lo em nosso Museu da Ambientação Cênica. Como o senhor provavelmente já sabe, ou não estaria aqui, a ambientação faz parte da gama de possibilidades estratégicas do drama. A seguir, o senhor terá acesso às informações sobre do que se trata a ambientação cênica e o que pensam alguns teóricos acerca desse conceito. Além disso, será possível visualizar imagens de ambientações cênicas. Tenha uma excelente visita e obrigada pela sua presença!”*

Da mesma forma que rapidamente surgiu, o Esquilo sumiu deixando novamente o Camaleão sozinho de frente para a porta dourada. As luzes se apagaram e a porta, com um ruído que provocou um eco, abriu lentamente, fornecendo acesso ao museu. O Camaleão a passos curtos e meio atordoado, por tudo que havia acontecido, entrou.

O museu era amplo, porém se assemelhava a um corredor, sendo assim, só havia um caminho a ser seguido e não opções para que ele escolhesse como realizar a sua visita e apreciação. O corredor amplo, de cor cinza queimado, não era escuro, possuía luzes brancas para que todas as placas que penduradas pelas paredes pudessem ser lidas. Começava assim a visita do Camaleão, que não perdeu tempo e começou a percorrer, ler e olhar cada placa, imagens e ambientes presentes no corredor.

A visita iniciava com um áudio vindo de caixas de som embutidas no teto. O áudio afirmava que a ambientação cênica é quando o ambiente do drama é trabalhado e modificado para fazer parte da narrativa. Ou seja, o ambiente é preparado cenicamente com elementos que proporcionem uma imersão do aluno em um ambiente virtual. O local é carregado de signos, objetos, estímulos que promovam a teatralidade, potencializando a verossimilhança com um determinado lugar existente ou criando um lugar pertencente a uma realidade ficcional.

Depois de ouvir o áudio, o animal começou a ir em direção às informações expostas e, em uma destas informações, leu que a ambientação cênica é responsável por:

[...]ligar-se à forma de materializar elementos que sejam indícios de um lugar ficcional com características concretas, mas que também contenham indícios das relações que se estabelecem entre este lugar e as pessoas que o habitam ou integram com ele. Estes elementos podem contar um pouco da história recente ou do passado deste espaço, pode trazer dados sobre sua geografia, sobre a política das relações sociais que o sustenta, sobre a economia, os costumes e as influências do imaginário coletivo. (FREITAS, 2012, p.63).

Essa materialização dos elementos virtuais e ficcionais no espaço concreto e real se dá através da utilização de materiais que compõe uma visualidade, a fim de se comunicar

com os alunos participantes do drama e possibilitar que construam relações dentro do contexto ficcional partindo das informações coletadas no ambiente ou ao serem estimulados por elas. Vidor diz que “[...] o caráter espetacular, teatral, pode ser potencializado ou não pelo condutor do processo” (2010, p.30). Assim dizendo, é responsabilidade do professor, condutor de o processo de drama, elaborar materiais e signos que possam explorar o caráter espetacular e a teatralidade²⁴ no jogo, ainda mais quando se tem como foco o trabalho da linguagem teatral através do drama.

Em seguida, o Camaleão observou que havia duas fotografias (que correspondem às figuras 1 e 2) expostas e pertencentes a uma ambientação cênica realizada no drama *Caso Sônia*, no ano de 2019 no Núcleo de Artes Cênicas (NAC), pelas mãos alunos da disciplina *Tópicos Especiais em Artes Cênicas II*, no curso de graduação de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).²⁵

Figura 1 –Drama Caso Sônia, quarto de Sônia.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2019.

²⁴ Vidor (2010) afirma que a teatralidade pode ou não ser explorada sendo essa uma opção de quem conduz o drama, porém cabe ressaltar que Féral (2015) compreende teatralidade como tudo aquilo que pode ser fonte de narrativas e é assim que se compreende teatralidade nessa pesquisa. Portanto, quanto mais signos o condutor utilizar para enfatizar o caráter espetacular mais teatralidade haverá.

²⁵ Caso Sônia é um processo de drama que foi elaborado por mim, Vanessa Ribeiro, no meu trabalho final da *Especialização em Teatro: poéticas e educação*. O esqueleto do processo de drama está presente no trabalho intitulado *Dramas Rodrigueanos: Caso Sônia*, que foi defendido no ano de 2018. O drama em questão tem como pré-texto a dramaturgia de Nelson Rodrigues *Valsa n. 06* e aborda a questão do feminicídio dentro do texto original. Em 2019, quando compus o quadro de docentes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como professora substituta, ministrei para os discentes da graduação em Artes Cênicas, a disciplina eletiva *Tópicos Especiais em Artes Cênicas II*, que tinha como ementa a minha pesquisa em drama sendo aplicado o drama Caso Sônia para a turma em 2019/2, no Núcleo de Artes Cênicas (NAC).

Figura 2 –Drama Caso Sônia, quarto de Sônia.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2019.

Ambas as fotografias registram a ambientação do quarto de uma adolescente que era a personagem chave para o desenrolar do drama *Caso Sônia*. A adolescente, de nome Sônia, tinha apenas quinze anos e havia desaparecido. Para colherem informações sobre quem era essa garota, como e o porquê do seu desaparecimento, os alunos foram convidados a explorar o íntimo dessa personagem através de uma visita ao seu quarto.

[...] um fator que potencializa a teatralidade é a ênfase na exterioridade material, a ostentação dos signos que serão utilizados na representação. O objetivo disto é atrair o olhar do observador que, depois de ser seduzido pela forma, encontra um vazio por trás e isso estabelece o jogo da teatralidade: o que está por trás daquilo que se representa. (VIDOR, 2010, p. 32).

Pode-se notar através das figuras 1 e 2 que uma vasta exposição de signos compôs a exterioridade material e serviu de possíveis potências, haja vista que os objetos estavam postos. No entanto, os alunos precisavam estabelecer uma linha narrativa que os contemplasse e os colocasse em situação de jogo dentro dela, dentro do lugar e com eles. Para exemplificar, pode-se utilizar uma rosa branca, localizada ao lado da cama, em oposição às pétalas vermelhas espalhadas pelo lugar. Era necessário criar perguntas que envolvessem este signo e formular respostas que fizessem parte da narrativa que estava sendo construída naquele momento. O que se tem de interessante é que a rosa aparece em

outros episódios ao longo do drama, portanto, sempre de alguma forma é retomado o que foi criado dentro da ambientação cênica e o seu significante.

Dando continuidade à sua visitação ao museu, o Camaleão percorria o corredor quando se deparou com uma placa bem grande com um foco de luz sobre ela. A placa continha uma afirmação do artista-professor-pesquisador Diego Pereira e estava à frente de um recuo existente em uma das paredes do corredor. A afirmação dizia o seguinte:

Uma variedade de materiais pode dar suporte a um processo de Drama. Investindo-se em materiais que enriqueçam o processo, o condutor pode ampliar as percepções e a imaginação dos participantes. Assim como a criança usa o brinquedo como material de apoio ao seu faz de conta, podemos usar diversos materiais para criar situações dramáticas. Quanto mais os participantes acreditarem nos materiais que são oferecidos para a interação e se apropriarem desses, maior deverá ser seu engajamento no processo. Esta materialidade pode ser construída a partir da utilização de diferentes recursos (PEREIRA, 2015, p. 149).

A palavra percepção chamou a atenção do Camaleão, pois ele já havia compreendido e visualizado que o professor ao conseguir manipular os ambientes virtuais e transpô-los para uma realidade concreta, através do contexto de ficção, o aluno então poderia vivenciar uma imersão, através dos sentidos da visão e do tato. Entretanto, ao citar a palavra percepção, o Camaleão ficou interessado em saber como o engajamento no drama poderia ser alcançado através de outras materialidades que não fossem somente as visuais e táteis, com a finalidade de tornar tangível as situações dramáticas que irão envolver os alunos.

Naquele momento o Camaleão adentrou no espaço que era formado pelo recuo nas paredes do corredor, como se fosse uma sala adjacente. Entrou em uma ambientação cênica que representava a recepção do *Hotel Pez* do drama *Beijo*²⁶ (figuras 3 e 4). Na recepção do hotel, ele notou que além de ser inundado pelos estímulos e signos visuais, ainda foi abraçado por um estímulo sonoro, uma música baixa que remetia àquelas que tocam em elevadores. Também havia na mesa da recepção balas, de sabor chocolate, que podiam ser

²⁶ O drama *Beijo* foi um processo construído coletivamente pelos professores-artistas-pesquisadores Dra. Ariane Barros, Alexandre Porto e eu, Vanessa Ribeiro. *Beijo* é um drama criado a partir de outra dramaturgia de Nelson Rodrigues, dessa vez *Beijo no Asfalto*. A proposta para sua criação e execução foi proporcionar uma vivência e experiência sobre o método do drama para a turma do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Teatro da UFGD, do qual eu era supervisora dos bolsistas; durante este processo havíamos estudado o método do drama na maior parte da vigência do edital em vigor remotamente, devido à pandemia da covid-19. O processo foi aplicado no NAC da UFGD em março de 2022 pelos três criadores, e no último episódio contou com a participação do artista-docente PhD. Marcos Chaves. Esse processo foi a única prática do PIBID antes de vencer o edital, pois essa turma ficou impossibilitada de ir até à escola aplicar processos de drama, como previsto, por conta da pandemia.

consumidas e o envolviam no sentido do paladar, com uma sensação adocicada de aconchego e, para completar, havia naquele local um incenso afrodisíaco, na qual o fazia contemplar o sentido do olfato, que já anunciava o que estava por vir nas próximas ações do drama.

Figura 3 – Drama Beijo, recepção do Hotel Pez.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2022.

Figura 4–Drama Beijo, detalhes da recepção do Hotel Pez.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2022.

Após explorar todo o lugar da recepção do *Hotel Pez*, o Camaleão notou ao fundo da sala uma porta na qual se encaminhou em sua direção, para assim poder adentrar na nova sala. Deparou-se com o que seriam os quartos do *Hotel Pez* (figuras 5 e 6). O Camaleão notou que no chão havia uma demarcação que limitava os espaços dos quartos no hotel, reduzindo o limite de ação do aluno que fosse destinado para aquele dormitório.

Dentro década uma dessas delimitações havia suas camas, jogos de cama e de banho, amenidades e numeração do quarto. Para completar o estímulo, havia um cheiro forte devido aos vários incensos que haviam sido acesos, cujo rótulo trazia demarcado o aroma de champanhe.

Figura 5– Drama Beijo, quartos do Hotel Pez.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2022.

Figura 6- Drama Beijo, detalhes dos quartos do Hotel Pez.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), NAC, Dourados/MS, 2022.

Portanto, os signos estavam expostos nos dois ambientes criados, carregados de lacunas a serem preenchidas pelas narrativas ficcionais dos alunos. Por exemplo: Por que existem papéis picados nos quartos? (figura 6). Por conseguinte, compreende-se que a “Ambientação cênica e teatralidade referem-se à possibilidade de levar os participantes a participar de uma realidade virtual: de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral” (CABRAL, 2006, p.20).

Através da ambientação cênica presente nas figuras 5 e 6, e pelas materialidades sensoriais descritas, pois não podem ser vistas nesse caso, o Camaleão se viu imerso em um ambiente virtual que provocava nele várias perguntas, nas quais possibilitam a criação de uma narrativa ficcional. Baseado na ambientação da recepção (figuras 3 e 4), o Camaleão podia se perguntar o motivo de existir um potinho cheio de alianças e que importância teriam tais signos para a narrativa. As respostas são variadas: poderia existir uma festa de casamento no hotel, um divórcio, um pedido de casamento ou, então, um encontro entre os hóspedes. Portanto, o que se conclui é que a ambientação cênica é:

responsável pela caracterização de ambientes da narrativa ficcional em um ambiente real, ou seja, é construído um ambiente pensado especificamente para exteriorizar e revelar características físicas da narrativa. Fazendo a utilização de

objetos, signos, elementos cênicos, entre outros a fim de proporcionar uma linguagem teatral que “transporte” jogadores/integrantes/alunos para esse espaço ficcional (BARROS e RIBEIRO, 2021, p.26).

O Camaleão saiu dessas duas ambientações cênicas extasiado com o potencial imersivo e capaz de “transportar” os alunos para um outro lugar dentro de um espaço real. Chegou à conclusão de que ter um lugar preparado, de acordo com a história que vem sendo narrada, possibilita que os alunos se envolvam cada vez mais com a narrativa. Esta interação provoca a construção de relações, podendo causar experiências nos alunos pelo fato de estarem vivenciando uma nova realidade, além das emoções e das sensações que um ambiente cênico pode causar; desde a euforia por estar em um lugar “novo”, até o medo pelo desconhecido que aquele lugar representa.

Desta forma, pode criar um ambiente rico em processos criativos como defende Pereira, ao afirmar que “[...] um ambiente cênico com potencialidade imersiva contribui para estimular os participantes a se envolverem com as circunstâncias ficcionais” (2015, p.152). Além disso, o drama tem como uma de suas características envolver os seus participantes enquanto esses jogam, provocando sensações, emoções e experiências aos jogadores. Uma forma profícua de provocar esse envolvimento é através da ambientação cênica, que cria uma realidade ficcional a qual o participante no momento que joga crê nela. Sendo assim,

A experiência de ser parte de uma realidade simulada entrando num ambiente estimulante já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo – no drama esta imersão está longe de ser passiva porque possibilita aos participantes a construção de suas próprias narrativas, através da imaginação de pessoas conhecidas na pele de personagens, ajustando a história para satisfazer seus próprios interesses e por fim apropriando-se a descoberta de novas informações e as integrando aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença. (FREITAS, 2012, p.64).

Freitas (2012) reforça o quanto a ambientação cênica se faz necessária no drama para o envolvimento pessoal, crítico, emocional, imersivo, reflexivo e sensorial do aluno. À vista disso, é possível notar que é uma estratégia capaz de causar em seus jogadores experiências, neste ponto faz-se necessário retomar as palavras de Jorge Larrosa Bondía sobre a definição de experiência:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Por conseguinte, observa-se que a experiência é tudo aquilo que nos toca, nos atravessa, ou seja, que possui alguma significação para nós. Para que isso aconteça é necessário que a experiência passe pelo campo corporal. Afinal, pela própria definição de Bondía pode se perceber essa necessidade para a ocorrência da experiência.

Para tal, é preciso ratificar que ao utilizar o termo corpo esse engloba tudo que integra o nosso corpo. Ou seja, não existe a divisão cartesiana, entre o que rotineiramente chamamos de mente e corpo, mas sim uma unidade que é responsável pela nossa sobrevivência e, no caso do teatro, o objeto de trabalho e que pode causar experiências através dos seus dispositivos sensoriais. “Portanto, um corpo real num espaço concreto pode transformar-se em ambientes virtuais com significados metafóricos. A presença do corpo e do espaço são os responsáveis pela virtualização espacial e simbólica. Uma relação direta entre corpo e espaço.” (BARROS, 2020, p.132).

Após esse momento de reflexão, e de inserir novos elementos sobre o seu conhecimento acerca do drama, o Camaleão continuou caminhando em direção para o que parecia ser o fim do museu. Uma vez mais, rapidamente o Esquilo apareceu, e direcionou o Camaleão para uma sala na qual um pequeno audiovisual seria exibido sobre o tema explorado no museu até então.

O Camaleão escolheu uma poltrona bem no meio da sala escura, já que era o único indivíduo presente no local, viu sua pele ficar escura, em consonância com o ambiente e aguardou o início do audiovisual. Uma voz aveludada começou a falar no pequeno curta, a narração era acompanhada de diversas fotografias a respeito de espaços em geral, bem como, de ambientações cênicas.

Segundo Cabral e Pereira “As práticas do Drama, em particular, dependem da habilidade para re-imaginar o espaço, reformatar as identidades no espaço, criar um espaço adequado ao seu papel ficcional, compreender e explorar as relações de poder estabelecidas no espaço de jogo” (2017, p.293). Entretanto, para compreender do que se trata reimaginar o espaço, é preciso abrir uma nova discussão, no que se refere a divergência entre *espaço e lugar* e de qual desses conceitos o drama se apropria ao fazer uso da ambientação cênica. “Espaços e lugares são duas categorias distintas, enquanto os espaços são geográficos, que podem ser naturais ou planejados, os espaços praticados são denominados de lugares.” (FREITAS, 2012, p.60).

Portanto, torna-se imprescindível para o professor diferir espaço e lugar. Para alguns geógrafos brasileiros, como Milton Santos (2012), o espaço é um local que já está

disponível, ou seja, é uma localização (natural ou não) que já está “*dada*” com as suas formas concretas, sendo ocupados como local de passagem ou com uma utilidade.

Indo de encontro à ideia de espaço temos a concepção do **não-lugar**, que Barros nos apresentará a seguir:

Marc Augé, etnólogo e antropólogo francês, cria a concepção de não-lugar, que reside exatamente na não personalização e na lacuna temporal que fazemos em lugares de rápida circulação, ou lugares de passagem (REIS-ALVES, 2007). Esses espaços públicos – porque opostos à ideia de lar, de familiar – seriam não-lugares, ambientes projetados para não se criar relações, nem identidades. Exemplos de não-lugares são shoppings, aeroportos, rodoviárias, estações de metrô, dentre outros. Localidades em que se vai para ficar um curto período de tempo, sem criação de vínculos humanos. (BARROS, 2020, p. 134-135).

Destarte, é notório que o espaço ou o não-lugar são locais de transição ou destinados a uma função, o sujeito, à vista disso, ainda que ativo, não cria laços e afetividades com a localidade. É como se o corpo estivesse em “*piloto automático*” e as suas percepções e subjetividades não fossem acionadas em tal estado.

Essa automaticidade do sujeito, em alguns casos, pode ser transportada para a escola, tornando-a, assim, um espaço. Justifica-se tal pensamento quando encontramos salas de aulas tradicionais que repetem o modelo de educação bancária e não desenvolvem a voz (foneticamente e corporalmente) do aluno. São espaços cujo sinônimo de sucesso é encontrar alunos com os seus corpos e suas ações aprisionadas em cadeiras e carteiras, na qual suas vozes são caladas e somente reproduzem as informações que lhe são passadas. A ação corporal, muitas vezes sendo limitada ao erguer da mão para que seja permitida, ou à manifestação vocal do aluno. Portanto, não temos aqui uma lacuna para que se ocorra a relação com o espaço, e uma possível experiência, lembrando que Bondía diz que para que a mesma ocorra é necessário que algo nos transpasse.

Logo, se não há oportunidade no espaço escolar para as subjetividades, para o estado natural do corpo que é o de movimento e o de absorver os estímulos externos, não há como o aluno criar laços afetivos com essa localidade para poder transformá-lo em um lugar. A escola é, assim dizendo, um local de passagem e utilitário, no sentido de produção em massa de um mesmo produto. Isto significa que, quando o docente traz para este espaço o drama para ser vivenciado pelos alunos é de sua responsabilidade “[...]dialogar com os espaços que lhe são disponíveis, porque isto também faz parte do processo criativo.” (FREITAS, 2012, p. 64).

Sendo assim, “Um espaço geográfico tem suas atribuições de localização, de terreno, climáticas, etc., mas devido às experiências e o envolvimento humano neste

ambiente, este local torna-se lugar afetivo, significativo, simbólico, metafórico e, também, real e concreto [...]” (BARROS, 2020, p. 129). É perceptível que a interação com o espaço, através do corpo, é o responsável por criar signos e significados elevando-o para o *status* de lugar. Reafirmando o conceito de espaço, tem-se que:

O lugar é um espaço que foi inculcido de afetividade humana, e agimos sobre ele transformando-o em objetos de ação, esferas fragmentadas de um todo a que temos acesso e que conseguimos modificar. Modificamos o espaço completando as brechas e fragmentos espaciais e sociais erigindo significados e sentidos próprios neste espaço, transformamo-lo em lugar, deixando nossa marca concreta nele, não apenas física e materialmente, mas também simbolicamente. É como se pudéssemos deixar nosso pensamento cravado do espaço. E não apenas fazemos isso em nossa vida diária, mas nos utilizamos disso para o(s) teatro(s) performativo(s). (BARROS, 2020, p.139).

Tais brechas e fragmentos espaciais são inteirados e integrados com o que os sujeitos, ou alunos, tiverem de repertório sensorial, social, cultural e intelectual para preenchê-los, fornecendo significado e afetividades. Segundo Féral (2015), o espaço só pode ser analisado completamente se for apreciado através de todos os sistemas sensoriais-perceptivos que temos. Ao transpor esse conceito para o drama, tratando especificamente da ambientação cênica, é preciso levar em consideração que:

a palavra ambiente traz a ideia de um conjunto de circunstâncias e condições para que algo aconteça, a um ambiente teatral poderia incluir tanto a escolha de um espaço quanto a criação destas condições para que o evento teatral aconteça. Da mesma forma, um ambiente cênico nos faz pensar em um lugar real organizado de forma a convencionar lugares e espaços que nos dêem uma ilusão de, ou que simbolizem outro lugar. (FREITAS, 2012, p.62).

Sendo assim, tenciona-se a crer que a ambientação cênica deriva de uma escolha de um espaço pelo professor que cria condições através das potências de relações interpessoais que os alunos podem vir a desenvolver através da concretização de um ambiente virtual com a utilização das mais diversas materialidades, desde objetos, figurinos, iluminação, recursos sonoros, entre outros, capazes de provocarem uma impulsão na teatralidade, proporcionando uma imersão e possibilitando, em determinados sujeitos, um tipo de experiência. Portanto, a ambientação cênica trata-se de *um lugar*, desde o momento em que o professor prepara a estratégia cujo espaço começa a ser afetado nesse momento, até a imersão do aluno nele e as ações resultantes desse contato. A ambientação cênica é a transformação de um espaço em um lugar. Freitas (2012) diz que a ambientação se difere do espaço, pois é conotada. Por meio desta concepção, o espaço é afetado simbolicamente através da ambientação cênica, sendo assim marcado. Logo,

[...] podemos entender que vivemos em espaços que transformamos em lugares. Damos um sentido ao espaço para torná-lo próximo, abraçamos o concreto e o abstrato, o terreno e o existencial, o tangível e o não tangível, unindo território e existência em um único meio – interior e exterior. Material e simbólico perpassam o espaço e sua relação com o corpo-sujeito em interrelações presentes de estar-ser no mundo que desabitua o próprio ambiente e o moldam, convertem-no em lugar pela ação humana. (BARROS, 2020, p.129).

A ação humana mencionada acontece internamente e externamente no corpo do sujeito, neste momento aluno. O corpo é afetado somaticamente pelo espaço, o corpo devolve suas objetividades e subjetividades para o espaço transformando-o em lugar, o corpo é afetado novamente dessa vez pelo lugar resultante das relações que foram construídas através do concreto e do abstrato e por fim o corpo afetado devolve suas percepções. E desta maneira, tem-se um uma situação cíclica que irá permanecer em constante movimento enquanto o sujeito estiver vinculado a este ambiente, em um constante reflexo espaço/corpo/lugar/corpo.

Deslocando esse pensamento para a ação teatral, que ocorre dentro da ambientação cênica no drama, tem-se a seguinte contribuição:

A ambientação direcionou a experimentação, em que “O artista capta e expressa um mundo que é físico”. (SPOLIN, 1979, p. 14). Essa expressão, que se dá através do corpo e do ambiente é fisicalizada pelo ator no momento da improvisação e transcende o próprio espaço físico, tornando-se um espaço de ação, espaço de a/tua/ação. Inspiração tangível, o espaço ambientado (ambientação cênica) não apenas estimula o ator, mas também o conduz, vivifica sua personagem e o orienta para a cena. (BARROS e RIBEIRO, 2021 p.29).

Conclui-se, portanto, que há uma provocação sobre a ambientação cênica. A estratégia, apesar de partir da transformação de um espaço físico em um lugar afim de retratar um ambiente virtual de um contexto ficcional, e, portanto, de ser realizado no concreto, passa essencialmente pelo simbólico e pela afetividade e reflete diretamente, tanto no processo de transformação quanto na realização, sendo o corpo o meio para que isso ocorra.

Neste momento, sentado bem no meio da sala escura, com a finalização do audiovisual, o Camaleão transbordava em conexões e compreensões. Era como se em todo esse tempo houvesse uma tampa que impedia o conhecimento de ser libertado na vivência do Camaleão. Ele lembrou-se de seus estudos sobre Féral, que em uma de suas passagens afirmou que:

A técnica de construção do espaço cênico tenta tornar tangível e visível todo esse jogo imaginário que coloca os sujeitos (e não um sujeito) na cena. Assim, tornam-se aparentes os processos de construção do fenômeno teatral e daquilo

que o funda, isto é, todo um jogo de desdobramentos e de permutação [...] (FÉRAL, 2015, p. 159).

Desta feita, como afirma Spolin (1979) reforçado por Barros e Ribeiro (2021), supracitado, o artista vai captar o mundo físico/concreto e expressar através de ações e gestualidades essa expressão corporal que se dá destas duas formas: intra e extracorpórea. Isto promove, quando essa ação cruza a fronteira corporal, a possibilidade de termos uma ação e uma atuação que reflete/inferre no lugar e na ambientação cênica o que vai de encontro aos escritos de Féral (2015) que diz que todo esse processo se torna visível e é em tal processo de desdobramentos e permutas resultantes da interação/experimentação entre atores (nesse caso alunos) com a construção da ambientação cênica (nesse caso é o próprio espaço cênico) responsável pelo fenômeno teatral dentro do drama em sala de aula.

As luzes foram acesas repentinamente, fazendo com que o Camaleão piscasse os olhos várias vezes para se acostumar novamente com a claridade que agora o incomodava. Ele constatou que a sua percepção sobre o drama havia sido ampliada pela enxurrada de conhecimento que havia acabado de receber, o Camaleão levantou-se e se encaminhou para a saída do museu, lugar que descobriu por acaso e que pôde experienciá-lo por meio de uma imersão. Como caminhava lentamente, devido a quantidade de pensamentos que de sua mente jorravam, o Esquilo surgiu mais uma vez, para apressá-lo a sair do recinto, quase empurrando o miúdo animal para fora do buraco em que o Museu se localizava

O Camaleão não se importou com a atitude grosseira do Esquilo, haja vista que o outro animal era resultante do processo da sua relação com o espaço e os demais animais que por ali passaram. O drama havia conseguido encantar mais ainda o Camaleão e esse queria mais do que em qualquer outro momento, vivenciar e experienciar algum drama. Principalmente, ter a oportunidade de imergir em ambientações cênicas que explorassem a teatralidade e as narrativas que podem ser efabuladas a partir desse fenômeno.

Para continuar a jornada do Camaleão você tem duas escolhas, leia:

Episódio 3/Capítulo 3: *A garrafa ao mar/ Estratégias do drama*

Ou

Episódio 5/Capítulo 5: *Trilha de pedras amarelas. / Drama na Escola Municipal Arthur Campos Mello.*



Episódio 5: Trilha de pedras amarelas.²⁷

Capítulo 5: Drama na Escola Municipal Arthur Campos Mello.

²⁷ Avisamos desde já ao leitor e leitora que este capítulo é mais extenso do que os anteriores, pois se trata da análise e da exposição da proposta pedagógica de um drama desenvolvido em sala de aula, objetivo principal deste Mestrado Profissional, e a separação deste assunto em capítulos diferentes não nos pareceu frutífera. Todavia, dividimos o capítulo em subcapítulos para uma melhor fruição e desenvolvimento da leitura.

[...]And the dreams that you dare to dream
 Really do come true
 Some day I'll wish upon a star
 And wake up where the clouds are far behind me[...]
 - Yip Harburg

O pequeno Camaleão, com seus passos acanhados, saía lentamente do Museu que havia visitado, nutrido de um conhecimento que nunca imaginaria ter. Entretanto, apesar de saciado pelas novas informações e descobertas, o pequeno animal ruminava uma ideia sem parar: *como será isso tudo, que eu aprendi, colocado em prática?*

E foi assim, mastigando essa ideia que lhe consumia, que ele viu o Sol começar a se pôr no horizonte. A fim de apreciar esse momento e refletir sobre tudo que lhe acontecera nessa jornada, o Camaleão caminhou em direção ao mar e se sentou na areia clara, ainda aquecida pelo calor proveniente do Sol. Enquanto ele percorria sua trajetória para o oeste, um amarelo seco invadiu o céu e logo foi acompanhado de um laranja queimado com a mesma veemência, ambos produzindo reflexos no mar, provocando um brilho intenso e ainda sombras. O céu foi lentamente sendo invadido por outras matizes, a exemplo do roxo e do vermelho, como se fossem manchas de tintas irregulares, que forneciam profundidade e esplendor para aquele momento. O Camaleão, ao contemplar esse céu, lembrou-se do pôr do sol sul-mato-grossense que já havia visto em fotos de vários livros já estudados por ele.

A sua contemplação foi interrompida por um tinir repetitivo e rapidamente o Camaleão vagou os olhos pelo ambiente e encontrou, não muito distante, a origem do som. O ecoar vinha de um objeto já conhecido: a garrafa que ele havia lançado ao mar cheia de informações sobre o drama e ela batia contra as pedras que ocupavam a orla do mar. Com suas pequenas patas, o Camaleão correu até a garrafa, pegou-a e retirou as algas que a envolviam. Através do vidro que refletia as cores vibrantes do pôr do sol ele reparou que o papel no interior da garrafa era outro, na verdade era uma filipeta colorida e não mais o que ele havia escrito. Anestesiado por obter uma resposta retirou a rolha encharcada pela água salgada e removeu com muito cuidado a filipeta e a leu. Havia apenas a seguinte informação:

“Aguarde-me no litoral, na trilha de pedras amarelas. Chego em breve!”

O Camaleão não fazia ideia de quem poderia ser o remetente de tal bilhete, mas interiormente ele tinha a certeza de que era uma resposta à garrafa que ele havia lançado ao mar. As perguntas que lhe rondavam os pensamentos eram: *“Quem chega? Quando chega?”*. Como ele não sabia quanto tempo fazia que a garrafa estava presa na costa, decidiu que o melhor a se fazer era permanecer ali por tempo indeterminado.

Verificou se a trilha de pedras amarelas era o local em que se encontrava, em que a garrafa ficou presa, acreditou que sim, pois havia pedras amarelas formando um caminho. Subiu em cima da pedra mais alta, segurando firmemente a filipeta, sentiu que a pedra era escorregadia e quente. Não demorou para que o seu corpo mudasse de tonalidade, absorvendo o tom amarelo das pedras. O Camaleão se aconchegou na superfície, colocou a filipeta dobrada sob sua cabeça e terminou de contemplar o pôr do sol, tentando conter a sua ansiedade. O Sol se pôs no Oeste, fornecendo espaço para o anoitecer de um céu estrelado composto de um azul marinho pujante. Os barulhos das rebentações, acompanhados dos sons e dos ruídos oriundos dos vários animais presentes naquela ilha, formavam uma sinfonia que embalou o sono e sonhos do Camaleão.

Alguma coisa cutucava insistentemente a sua testa e por mais que ele retirasse o que lhe incomodava, ainda que buscasse virar para o outro lado na tentativa de continuar dormindo, deu-se por vencido. Em determinado momento, durante aquele sono conturbado, decidiu abrir os seus olhos lentamente, o que foi feito com certa dificuldade, pois a claridade dos raios solares do alvorecer já o incomodava. Então ele colocou sua patinha na frente dos olhos e viu que o amarelo que compunha o seu corpo estava vibrante, alcançando um tom dourado. Foi quando sentiu novamente a cutucada bem no meio de sua testa e, repentinamente, um pequeno rosto de uma Camaleoa apareceu diante de seus olhos. Em um rompante, levantou-se e a encarou diante de si. A Camaleoa, que também estava com o corpo no mesmo tom de amarelo, revirou os grandes olhos que tinha e falava rapidamente agitando suas patinhas. *“Até que enfim você acordou! Como dorme! Quase perdemos a passagem! Não quero ficar presa aqui!”*. O Camaleão teve que fazer um esforço enorme para compreender o que ela dizia e tentava não perder nenhuma palavra. Antes que conseguisse responder, teve sua patinha agarrada pela Camaleoa que começou a puxá-lo rumo a uma ponte amarela, composta de uma trilha de pedras amarelas douradas. Esta ponte começava exatamente nas pedras em que ele estava dormindo e se estendia por cima do mar a se perder de vista.

Havia tantas perguntas e coisas que o Camaleão queria falar enquanto era puxado pela Camaleoa extremamente agitada e acelerada. Ele balbuciou para ela andar devagar, já que ele não estava conseguindo acompanhá-la. Neste instante a Camaleoa se desculpou e disse que já podiam caminhar com mais calma, afinal, já estavam na ponte. Foi quando o Camaleão olhou ao redor e percebeu que já estavam em mar aberto, assustou-se e deu um berro questionando indignado de onde havia surgido aquela ponte. A Camaleoa disse que a ponte se abria todas as manhãs durante os primeiros raios de Sol e, assim como surgia

magicamente desaparecia magicamente, retornava somente no dia seguinte. Ela também foi questionada se fora ela que havia respondido a sua mensagem jogando novamente a garrafa ao mar, o que fora confirmado por ela, além de dizer que não acreditava que havia finalmente encontrado alguém que também conhecia o drama e que compartilhava o mesmo interesse. Os olhos do Camaleão brilharam ao ouvir a palavra drama e quis questionar a Camaleoa sobre tantos outros assuntos, suas perguntas e curiosidades já eram tamanhas que acabou se engasgando com as palavras. A Camaleoa deu uma gargalhada que ecoou ao longo mar, o Camaleão ficou sem graça, seu corpo rapidamente esboçou um tom de vermelho, evento que logo depois desapareceu, pois seu corpo voltou para o amarelo dourado.

Pouco tempo depois, a Camaleoa pediu que continuassem a caminhar pela ponte que ela iria explicar tudo a ele. Ela lhe contou que há tempos mora do outro lado da ponte e que quando chegou do outro lado descobriu uma cidade chamada Dourados, assim como o dourado daquela passarela. Ao encontrar essa cidade ela começou a caminhar e descobriu uma escola, adentrou-a, pois era possível ver através das grades um gramado fresquinho de um verde apetitoso, cheio de flores e árvores (ver figura 7), e como queria um lugar para dormir, ela resolveu entrar. Escalou uma árvore e dormiu embaixo de uma sombra de uma grande folha. Acabou perdendo a noção do tempo enquanto dormia e foi acordada pelo som de crianças que percorriam o pátio da escola atrás de uma professora “baixinha”, de cabelos compridos laranjas, toda rabiscada e que, assim como ela, falava rapidamente agitando as mãos sem parar enquanto se comunicava.

O Camaleão ouvia atento a história dita pela Camaleoa e ficou atordado com a ideia de duas pessoas serem como a Camaleoa. E ela continuava a falar quase sempre sem tomar fôlego. A professora de cabelos laranjas estava no meio do pátio fazendo uma caça ao tesouro com os alunos. A Camaleoa observava tudo lá de cima da árvore sem perder nenhum detalhe, o sino da escola tocou e a professora entrou com os alunos, para logo após sair carregada de materiais, derrubando alguns pelo chão, e foi recebida por outros alunos já fora da sala que a ajudaram a carregar os materiais e entraram em outra sala todos. A Camaleoa, rapidamente, antes que a sala tivesse a porta fechada, correu pelo pátio, por este motivo o seu corpo mudava de cor sem parar e pulou dentro da sala, escondeu-se atrás de uma cortina azul e sua pele tornou-se em um azul marinho escuro, estampado de arabescos texturizados. Ela acompanhou aquela aula e descobriu que o nome da professora ruiva era Vanessa Ribeiro. Seguiu-a pela escola o dia inteiro, sem que ninguém a percebesse e notou como suas aulas eram diferentes.

Ao anoitecer, quando todos já haviam ido embora da escola, a Camaleoa foi investigar sobre o lugar em que se encontrava. Saiu do prédio escolar, para ver o nome da escola e conhecer o seu entorno, caminhou pelas ruas, observou as pessoas e depois retornou à escola para descobrir informações sobre a instituição.

A Camaleoa descobriu que a escola recebia o nome de Escola Municipal Arthur Campos Mello, e ficava localizada na Vila Cachoeirinha, um bairro periférico da cidade de Dourados, município localizado no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Na mesma quadra em que a escola está instalada contém dois CEIM'S²⁸ e um posto médico. A instituição escolar está localizada em uma comunidade carente não só financeiramente, mas estruturalmente, socialmente e intelectualmente. Para se compreender a conjuntura da comunidade, o asfalto e esgoto no bairro só foram concluídos em 2013.

Além disso, o preconceito rotula os moradores desse bairro, por ser um local recorrente nos jornais e noticiários locais, em pautas que exploram esta região como ponto de distribuição de drogas, disputas entre traficantes e recorrentes homicídios e brigas com armas. Portanto, quando algum morador diz que habita esse local já há uma “marca” atrelada, um preconceito enraizado, muitas vezes comuns aos bairros marginalizados.

A E.M. Arthur Campos Mello, possui atualmente 723 alunos, número que permite ter na instituição uma diretora adjunta e um EJA²⁹ – entretanto, esse ainda não fora implementado na escola. As aulas ocorrem nos períodos matutino e vespertino e abrangem turmas do Pré-escolar I ao 5º ano do Ensino Fundamental, divididas em 28 turmas, 14 em cada período, com 30 alunos por sala. A escola recebe transferências de alunos o ano todo e não sobram vagas ao longo do ano letivo, às vezes chegando mandados da justiça solicitando a integração de algum discente na instituição escolar, mesmo que já não haja mais a vaga.

Os alunos da escola, em sua maioria, são de famílias carentes e com adversidades em sua estrutura familiar, há crianças com algum dos pais (quando não os dois) ou familiares presos, abandonadas por suas famílias, que convivem com o tráfico e consumo de drogas, chegando até consumi-las, além do álcool; estudantes que sofrem e sofreram vários tipos de abuso, desde sexual até o emocional. Crianças PcD (pessoa com deficiência), cujos pais ou responsáveis se negam a procurar ajuda especializada e que se

²⁸ Centro de Educação Infantil Municipal.

²⁹Educação de Jovens e Adultos.

negam a aceitar a condição da criança; alunos cuja única refeição do dia é feita na escola e que recebem doações da instituição, como roupas de frio e alimentos.

Dentro das salas de aula, devido à pandemia da Covid-19, que afastou os alunos do ensino presencial e os colocou em um ensino remoto, durante o ano de 2020 e metade de 2021. Esta realidade só acentuou a desigualdade: tem-se alunos com diferentes níveis de alfabetização dentro de uma sala, o que dificulta o trabalho docente, há também discentes com distorção de idade e de série escolar. A escola tenta reverter essa consequência pandêmica através de um programa de reforço no contraturno e um programa que reforça a leitura.

Apesar disso tudo, a escola, de pedagogia Freiriana³⁰, possui um corpo docente, em sua maioria, empenhado em transformar a realidade dos alunos daquela comunidade e que buscam envolver de forma prática e diferenciada as crianças e a comunidade. Os docentes possuem um trabalho reconhecido pela comunidade, o que pode ser comprovado para além da pandemia da Covid-19, pois o número de alunos cresceu e a procura por vagas na escola é cada vez maior. Fato que pode ser percebido pela falta de salas, no momento da escrita desta dissertação, para abrigar novas turmas, sendo que devido à demanda, inicialmente foi necessário desmanchar alguns espaços para que pudessem se tornar salas de aula.

Os alunos também possuem um vínculo afetivo e emocional com a escola muito grande, haja vista que muitos ingressam no Pré-escolar I e saem somente no 5º ano pedindo incessantemente à direção para abrir um 6º ano. Além dos professores terem esse papel fundamental na E.M. Arthur Campos Mello, os funcionários, como inspetores de pátio, zeladores, porteiros, coordenadores, merendeiras, direção e faxineiras, estão em constante diálogo com os alunos e brincam com eles durante o recreio. Fato que pode ser percebido quando um funcionário deixa a instituição, é comum vê-lo depois visitando a escola e participando das ações promovidas pela mesma como um “amigo da escola”, sem contar a euforia e felicidade dos alunos quando percebe que esse ex-funcionário foi visitá-los.

Quando a Camaleoa interrompeu o seu discurso no meio da caminhada na ponte de trilha de pedras amarelas douradas para respirar, o Camaleão questionou em um ímpeto o que tudo aquilo tinha a ver com ele e com o drama, uma vez que havia sido o conteúdo da garrafa. Então a Camaleoa disse que estava chegando neste ponto da narrativa. Ela contou que desde o ano de 2017, ano em que ela chegou na escola, começou a acompanhar

³⁰ Por pedagogia Freiriana entendemos uma escola que preconiza os conhecimentos do pedagogo Paulo Freire, que tem como objetivo proporcionar a emancipação do aluno através da reflexão crítica. Existe uma vasta literatura a respeito da educação sugerida por Freire.

camuflada as aulas da professora Vanessa Ribeiro, a professora de arte. Notou que suas aulas eram de teatro e várias vezes eram práticas. Ela afastava as cadeiras na sala ou saía no pátio. Também observou que era comum ter vários acadêmicos da UFGD, a Universidade Federal da Grande Dourados, seguindo-a: eram pibidianos, estagiários ou bolsistas de projeto de extensão.

Por conseguinte, o que mais lhe chamou atenção durante as aulas da professora Vanessa Ribeiro eram aquelas que ela realizava com os alunos o drama. Esses processos permitiam que os alunos criassem suas próprias narrativas a partir de um pré-texto em um contexto ficcional. Os dramas eram os mais diversos possíveis e tinham potência de provocar experiências nos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizado em que ele tem a chance de ser autônomo e agente ativo do seu próprio aprendizado.

Neste momento, o Camaleão exclamou e deu pequenos saltos para comemorar, questionando se era para lá que eles estavam indo. A Camaleoa novamente soltou uma gargalhada ecoante e respondeu que sim, por isso a pressa em acordá-lo, pois naquele dia a professora Vanessa, após dois anos e devido à pandemia da Covid-19, iria começar dois novos dramas em duas turmas com a ajuda de suas bolsistas³¹. Então a Camaleoa iria levá-lo para conhecer a prática de perto, desde que o Camaleão ficasse camuflado nas aulas e não fosse visto por ninguém.

O Camaleão soltou um grito de comemoração tão alto que até os pássaros, que por ali passavam, assustaram-se. Ele deu um pulo em direção à Camaleoa para poder abraçá-la e agradecê-la por essa oportunidade e, devido ao salto, ambos acabaram caindo e rolando naquele chão de pedras amarelas douradas. Levantaram e continuaram a caminhada em um ritmo mais acelerado, já que agora o Camaleão tinha muita pressa em chegar ao local do drama. Enquanto percorriam a ponte o fizeram conversando, trocando informações e conhecimentos acerca do drama, assunto que havia unido aqueles dois bichinhos de mundos diferentes.

Ao término do percurso daquela ponte, quando pisaram no asfalto quente da cidade de Dourados, suficiente para quase queimar as suas patinhas, a ponte automaticamente desapareceu de acordo com o que a Camaleoa havia dito: *como mágica*. Ela guiou o Camaleão até a E.M. Arthur Campos Mello, entraram pelas aberturas da grade e subiram em uma árvore para não serem pegos pelos gatos, que costumam dormir calmamente nas sombras do gramado da escola, e lá aguardaram enquanto saboreavam uma folha. Ao

³¹ Aqui são as bolsistas do projeto de extensão já mencionado anteriormente denominado *Drama na escola*.

comerem a folha, que apresentava um limbo cheio de nervuras suculentas, a Camaleoa rompeu o silêncio com sua voz agitada e recomeçou a falar.

Figura 7– Detalhes do pátio interno da escola.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), E.M. Arthur Campos Mello, Dourados/MS, 2021.

5.1 – Entre fósforos e estrelas.

Segundo a Camaleoa, a professora Vanessa iria começar naquele dia um drama que tinha como pré-texto o conto *A Pequena Vendedora de Fósforos*, escrito no ano de 1848, de Hans Christian Andersen³². A curta narrativa se passa em uma noite de intensa neve e frio no último dia do ano, em que uma garota, de classe social baixa tenta, sem sucesso, vender alguns fósforos pela cidade. Com medo da reação de seu pai pelo fracasso das vendas, a menina não retorna para casa e tenta se abrigar do frio, já cansada e com fome. Em uma tentativa de esquentar suas mãos e pés descalços, devido ao tempo gélido, resolve acender um fósforo. Ao riscá-lo, a chama produziu uma sensação de calor, a menina até associa a uma estufa e tenta se aquecer, porém logo a chama se apaga. Com o frio e a escuridão que retornaram a garota risca mais um fósforo, só que a nova chama produz a

³² Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um escritor dinamarquês que produziu uma vasta literatura desde contos infantis até dramaturgias. É de sua autoria as célebres narrativas “*A Pequena Sereia*”, “*Patinho Feio*”, “*A Roupas Nova do Rei*”, entre outros.

visão de uma mesa posta com fartura e cujo centro está posto um ganso assado, que em um ato travesso sai correndo em direção à menina, neste instante a chama se apaga interrompendo aquela fantasia. Risca pela terceira vez um outro fósforo e é transportada para uma sala que possui uma árvore de Natal enorme e repleta de enfeites. Nela existem vários cartões natalinos que ela tenta alcançar e é quando a chama novamente se apaga, o que faz com que as luzes da árvore subam para o céu até se tornarem estrelas. Nesse momento, uma estrela cadente marca o céu e então a menina se lembra de sua avó já falecida, foi a única que a amou verdadeiramente. Sua avó dizia que toda vez que aparecesse uma estrela cadente era a alma de uma pessoa subindo para Deus. Risca o quarto fósforo e aparece a avó sorridente, a garota pede a ela que a leve quando sumir, assim como as outras visões. Num impulso, para manter a visão da avó, a garota passa a riscar todos os fósforos, fazendo com que sua presença seja grandiosa e bela e a avó envolve a garota em seus braços para poderem voar juntas para longe da terra. Ao amanhecer, as pessoas que andavam pela rua, notaram o corpo da garota gélido e sorridente, enquanto segurava fósforos queimados.

Ao término da narrativa feita para o Camaleão, a Camaleoa notou que ele tinha lágrimas em seus olhos e os seus lábios tremiam, então ela puxou uma pequenina folha da árvore e lhe entregou para que ele pudesse enxugar os seus olhos e assim ela continuou a falar. A professora Vanessa havia discutido com os alunos durante as suas aulas alguns temas presentes em suas vidas e a desigualdade social era um desses temas. Foi quando, em discussão com suas duas bolsistas³³, Lorena e Mariane, ela percebeu por meio do conto narrado a possibilidade de trabalhar essa temática e outros assuntos como a morte de forma poética. Desta forma chegou ao pré-texto do drama que seria iniciado.

A Camaleoa continuou falando sobre os preparativos do drama que viria a ser vivenciado pelo Camaleão. A professora Vanessa, dizia ela, queria analisar o que ocorre e os desdobramentos de um mesmo drama adaptado para duas turmas diferentes: ambas do Ensino Fundamental I, sendo que em uma teria o elemento da ambientação cênica em todos os episódios; e a outra sala não teria nenhuma ambientação cênica. Decidido isso, era necessário verificar quantos episódios seriam realizados e em quantas aulas, já que aula e episódios são coisas diferentes, como os camaleões sabiam. Em debate com as bolsistas, a

³³ Aqui refiro-me às bolsistas do projeto de extensão da UFGD já indicado anteriormente: *Drama na Sala de Aula: uma introdução*, o qual fui professora colaboradora, e obtive duas bolsistas: Mariane Rodrigues e Lorena Flumignan.

professora Vanessa delimitou que havia quatro momentos bem nítidos no conto, então, para cada um destes momentos, seria criado um episódio.

Os momentos definidos são marcados pela presença dos fósforos: quando são acesos e acontece uma ilusão e finalizam com o seu apagamento. O primeiro fósforo a professora Vanessa nomeou de “*sensação de quentinho*” que era a sensação da estufa produzida pelo calor da chama. O segundo momento, que corresponde à visão da mesa farta com um ganso assado, a professora denominou de “*restaurante*”; já o terceiro momento recebeu o título de “*segredos*”, e fazia alusão ao contemplar da árvore de Natal com os cartões natalinos coloridos; e, para finalizar, o quarto momento, que corresponde à morte da avó e da menina, foi chamado carinhosamente de “*estrelas*”. Cada momento corresponderia a um episódio. Entretanto, não seriam executados na ordem que aparecem na narrativa do conto. A professora Vanessa decidiu criar outra linha narrativa a partir dos momentos para que os alunos fossem a cada dia se aprofundando mais e se entregando às vivências e possíveis experiências.

A proposta era que, no primeiro episódio, “*Restaurante*”, fosse discutida a situação da desigualdade social apresentada à protagonista da narrativa, que receberia o nome de Menina, para dizer que assim como ela existem inúmeras no nosso país. O segundo episódio, “*Segredos*”, tinha como foco o desenvolvimento das relações com os outros e aquilo que queremos guardar por algum motivo. Em seguida, o terceiro episódio, “*Sensação de quentinho*”, tinha como proposta a percepção de ações, memórias, pessoas e sentimentos que “aquecem o nosso coração” e, para finalizar, no quarto episódio, “*Estrelas*”, a sugestão seria encerrar esse ciclo através da discussão poética da morte, enquanto metáfora de que quando alguém morre vira uma estrela.

Após toda a concepção da divisão, justificativa e reflexão do que poderia ser trabalhado nos episódios, a professora Vanessa optou por igualar o número de episódios e aulas, ou seja, um episódio em cada aula. A docente optou por tal ação por dois motivos: preferência pessoal e por serem turmas do Ensino Fundamental I, a concepção de um episódio que se inicia e se encerra no período destinado a uma aula lhe parece mais assertiva, tendo como base experiências anteriores.

Faltava resolver dois fatores para que o drama pudesse ser vivenciado. O primeiro era que a narrativa do conto se passa no Ano Novo europeu onde se faz um intenso frio e neva, o que difere da realidade enfrentada pela professora e seus alunos. O Ano Novo no Brasil, na cidade de Dourados-Mato Grosso do Sul, é extremamente quente, sendo que as temperaturas ultrapassam a casa dos 30° C. Portanto, não fazia sentido a protagonista da

história vender fósforos e tentar se esquentar utilizando-os para isso, seria mais viável que a garota vendesse gelos para tentar se refrescar.

Para finalizar, era preciso decidir qual sala iria receber a ambientação cênica e qual não iria. Tal decisão foi tomada levando em consideração a logística da montagem da ambientação cênica, que requer tempo no pré-escolar e pós-produção do lugar. Como a aula do quinto ano ocorre no último tempo e é após a aula de educação física (realizada na quadra após o intervalo), essa seria a turma que receberia a ambientação. Na turma do quarto ano, por ter a aula no meio da tarde, não seria possível que ocorresse a montagem e desmontagem em tempo hábil, pois a escola não possui salas extras (sobrando) e nem sala de arte, portanto, foi a turma escolhida para não possuir ambientação cênica. Logo, as bolsistas iniciariam a montagem da ambientação cênica no recreio e a estenderiam até a aula de educação física-enquanto a professora Vanessa ministrava a aula em outra turma – para que pudesse estar pronta na aula de arte no momento do drama.

Para tal, foi negociado com a professora de educação física que após o intervalo nenhum aluno retornaria para a sala de aula, como era o costume anteriormente, mas se deslocariam para a quadra da escola. Ao final da aula, a professora Vanessa se encontraria com eles no gramado do pátio, impedindo a entrada dos alunos na sala de aula antes do tempo. Além disso, a professora combinou com o 5º Ano que antes de saírem para o recreio eles deveriam varrer o chão, guardar o material em suas mochilas e deixá-las na frente da sala encostadas na parede, arrumando as cadeiras ao redor da sala como nas aulas práticas, retirando também os banners da parede.

Exausta, a Camaleoa suspirou e se sentou, havia falado muito em pouco tempo, afinal, eram muitas informações que precisavam ser passadas ao Camaleão para que ele compreendesse o contexto do drama que iria presenciar. Logo, o Camaleão avistou a professora de cabelos laranjas caminhando pelos corredores e correu para acompanhá-la. A Camaleoa ficou na árvore e gritou para que ele se escondesse! O Camaleão se escorou na parede de tijolinhos e adquiriu uma tonalidade de marrom poroso e foi seguindo a professora até que chegaram à porta da sala do 5º Ano C³⁴, pronto para acompanhar de perto o drama “*Entre fósforos e estrelas*”.

³⁴ Os episódios ocorreram nas duas turmas no mesmo dia da semana, uma vez por semana. No quinto ano, turma C, o drama foi desenvolvido em quatro semanas e no quarto ano, turma C, em cinco semanas. O episódio no quarto ano ocorria no terceiro tempo do vespertino, das 14h40 às 15h30, e no quinto ano no último tempo vespertino, das 16h30 às 17h15. Entretanto, para fins de uma análise e reflexão verticalizada, será exposto o drama realizado no quinto ano, onde a ambientação cênica foi realizada, haja vista que esse era o foco da pesquisa. Também foi escolhido não narrar e analisar o processo do quarto ano para não se prolongar na escrita mais que o necessário.

5.2 – Restaurante

Ao chegarem na porta do quinto ano, o Camaleão notou que os alunos estavam todos para fora da sala e se concentraram em mesinhas de concreto no gramado ao redor da professora Vanessa, que fornecia algumas orientações, ele percebeu que a turma estava agitada para entrar na sala de aula. A professora explicava que, novamente, os alunos iriam vivenciar um drama, que a cada aula iria ser narrado um pedacinho da narrativa que eles próprios iriam construir e que tudo o que acontecesse na sala era para eles lembrarem de que se tratava de teatro, então, ao final do episódio, as personagens que podiam vir a representar findavam-se.

Em seguida, a professora Vanessa pediu que os alunos formassem uma fileira para que pudessem iniciar o drama. Após estarem enfileirados a professora abriu um envelope que estava no seu material e passou-o de aluno em aluno pedindo que eles pegassem um bloquinho que havia dentro do involucro sem olhar em seu interior, pois esse bloquinho seria responsável por guiar suas ações dentro da sala de aula. O Camaleão observava tudo com os olhos esbugalhados, embaixo da mesa de concreto, para não perder nenhuma ação e reação.

Foi então que os alunos começaram a se manifestar, após os primeiros pegarem os seus bloquinhos que determinavam qual dos alunos teriam dinheiro e quem não o teria. Ou seja, a professora estava dividindo aleatoriamente os alunos em classes sociais (alta, média e baixa), pois até os que tinham dinheiro não possuíam os mesmos valores. Havia alunos com um excesso de capital enquanto outros tinham uma pequena quantia ou até mesmo nenhuma (Figuras 8 e 9).

Figura 8 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, dinheiro falso fornecido aos alunos em blocos com diferentes quantidades.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 9 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, filipetas para os alunos sem dinheiro.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Os alunos começaram a comparar uns com os outros a quantidade que tinham ou não, além de externarem suas vontades de querer serem ricos e ficar torcendo baixinho para tal enquanto retiravam seu papel. Teve comemorações, seguidas de sons de felicidade e dancinhas, como também houve alunos que seus corpos se curvaram quando perceberam que não tinham dinheiro. Ao final da divisão capitalista injusta, a professora Vanessa falou

que a partir daquele momento ela era uma personagem e não mais a professora, portanto, que não se referissem a ela como tal. Os alunos concordaram e a docente se vestiu na frente deles com um avental, faixa de cabelo e crachá.

Ao final da aula, o Camaleão ouviu a professora comentando que foi a primeira vez que realizou a vestimenta da personagem na frente dos alunos e não usou de desculpas para justificar a presença da personagem na sala, percebendo que dessa forma os alunos entraram no jogo e aceitaram mais facilmente e sem questionamentos as propostas encaminhadas. Ou seja, ficou evidente que os alunos aceitaram jogar, fazendo esse contrato simbólico com a professora sem resistência. A Vanessa acredita que foi por ter exposto os alunos às regras acreditando que eles seriam capazes de jogar sem impugnações.

Nesse momento, o Camaleão lembrou-se dos seus estudos e que Pereira faz uma assertiva sobre esse tópico, confirmando que a professora também tinha ciência dessa afirmação ao final do episódio. De acordo com Pereira:

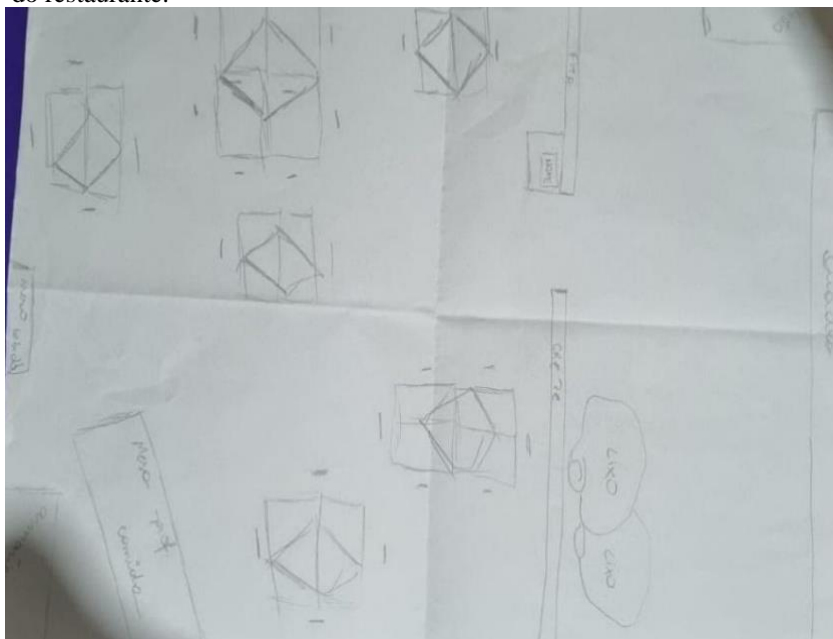
Quando o/a professor/a assume um personagem na frente das crianças, caracterizando-se na presença delas, elas percebem a construção da ficcionalidade e, incentivadas, podem entrar na dimensão fictícia. Ressalto que ao criar um personagem e o trazer para a sala de aula, geralmente as crianças vão indicar que é o/a professor/a que está “vestido”. Costumo indicar que não mintam para as crianças dizendo que elas estão erradas, que a professora não veio e mandou o personagem; essa é uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar o real e o faz de conta, uma importante convenção do teatro. Experimentemos dizer que quando nos vestimos com aquelas roupas, nós “viramos” o personagem, que isso é brincar de teatro. Essa é uma forma de mediação. (PEREIRA, 2020, p. 403).

Portanto, ao trazer o aluno para verificar com os seus próprios olhos essa transição do contexto real para o contexto ficcional, conseguimos promover não somente que ele siga esse contrato invisível do faz de conta assinado por eles e pelo professor, como oportunizamos que eles, ao ver o professor se metamorfoseando, também se sentissem à vontade para isso, pois professor e alunos são igualados como jogadores pertencentes ao mesmo contexto ficcional, ambos desafiados a experimentarem e a jogarem dentro da convenção do drama explorando possibilidades.

A professora, agora professora no papel, uma garçonete, pois aqui não havia a construção de uma personagem aprofundada, a importância estava nas orientações que ela fornecia aos alunos, solicitando que realizassem uma fila para então entrar na sala de aula. Finalmente a porta se abriu, o Camaleão correu e chegou ao umbral antes dos alunos a

tempo de conseguir ouvir as exclamações deles com frases como “*Nossaaa!*”³⁵, “*Tem comida mesmo?*”, “*Caramba!*”, “*A gente pode entrar?*”, alunos viravam para trás para comentar com os colegas “*Você não sabe o que tem aqui*” e se empurravam e se apinhavam na porta para conseguir uma fresta e espiar o interior da sala. A sala de aula havia sido transformada: deixou de ser um ambiente tradicionalista com carteiras enfileiradas e foi metamorfoseada em um restaurante, conforme mapa apresentado na figura 10, e ambientação demonstrada nas figuras 11 a 15.

Figura 10 – Drama Entre fósforos e estrelas, mapa da ambientação cênica do restaurante.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

³⁵ Todas as frases que são apresentadas/descritas nesta pesquisa foram proferidas pelos alunos, entretanto nenhum deles será identificado. Quando necessário para enriquecimento ou compreensão do texto será exposto da forma que se fez acima.

Figura 11 – Drama Entre fósforos e estrelas, do restaurante.

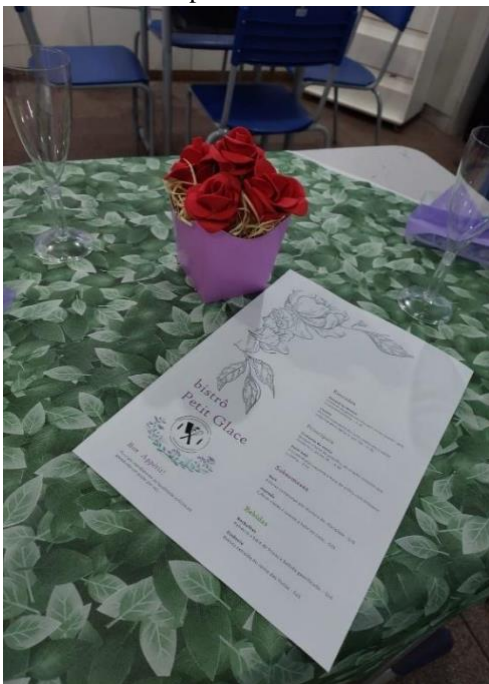


Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 12 – Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do restaurante



Figura 13–Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes do cardápio do restaurante.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 14–Drama Entre fósforos e estrelas, detalhes das mesas posta do restaurante.



Figura 15 – Drama Entre fósforos e estrelas, visão geral do restaurante e ambientação cênica como um todo.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão ficou espantando com a quantidade de elementos e materiais propostos pela professora Vanessa, para que fosse possível transportar os alunos da sala de aula para o espaço/lugar³⁶ do *Bistrô Petit Glace*. Não faltava material: toalhas, taças, pratos, guardanapos de pano, arranjo de mesa, bandejas, menus personalizados, entre tantos outros elementos³⁷. O Camaleão lembrou que Cabral (2006)³⁸ disse que a quantidade e a qualidade do material introduzido dentro dos episódios são responsáveis pelo desenvolvimento do processo e o impacto que pode ter no grupo participante, ou seja, as materialidades disponíveis são responsáveis pela leitura que os alunos iriam fazer do espaço/lugar e pela teatralidade que isso iria proporcionar ao drama. O Camaleão ficou abismado de como todos os seus estudos e pesquisas começavam a se conectar com o que ele estava vendo se desenvolver na sua frente. Para complementar o que disse Cabral, ele se lembrou de que Féral (2015) afirma que os alunos seriam/foram capazes de semiotizar os signos e o

³⁶ Quando os termos espaço/lugar aparecerem grafados dessa forma é porque não é possível generalizar que todos os alunos compreenderam o local como um espaço ou como um lugar. Portanto, para contemplar todos e os seus afetos ou não, opto por essa grafia.

³⁷ Vários elementos foram produzidos de forma personalizada pela autora e pelas bolsistas presentes no processo, outros foram comprados prontos para serem utilizados na ambientação. Nos anexos é possível ver com mais detalhes alguns desses elementos, tanto desse episódio como dos próximos.

³⁸ Informação já fornecida nessa pesquisa e retomada propositalmente pelo personagem da narrativa.

espaço/lugar. “Dito de outra forma, o processo de teatralização extraiu os objetos ou eventos de seu contexto cotidiano para inseri-los (hipoteticamente) em outra estrutura, de onde poderiam surgir.” (p.105). Uma estrutura dentro de um contexto ficcional que permitia aos alunos as mais variáveis narrativas e ações de acordo com as leituras que realizassem dos signos que lhe foram disponibilizados. Para Féral

É preciso reconhecer que se instalou certa teatralidade. No entanto, ainda não há ator, nem ação, nem ficção. De fato, a teatralidade apareceu de forma latente quando o espectador soube que haveria teatro. A teatralidade nasceu, portanto da expectativa do espectador, confirmada por certos indícios [...] e essa expectativa modificou seu olhar, seu modo de ver as coisas, e estimulou sua atenção de tal forma que ele começou a enxergar os eventos e os objetos circundantes de modo diferente.” (FÉRAL,2015, p.105).

Nesse trecho supracitado, apesar de Féral se referir a um evento em um espetáculo teatral, o Camaleão relacionou o acontecimento com o que estava presenciando, pois os alunos no drama ao mesmo tempo que são atores, são também espectadores. e então, ainda que não houvesse nenhuma ação deles enquanto atores, ou de outra pessoa atuando, eles enquanto espectadores fizeram a leitura dos elementos que lhe foram fornecidos, fizeram essa cisão entre o contexto real e o ficcional, já que a professora Vanessa comunicou-os previamente que se tratava de teatro. Portanto, essa lacuna que se abre fornece espaço para que a teatralidade se manifeste como vista pelo Camaleão em seus estudos anteriores.

Retornando para o momento presente, o Camaleão percebeu que a professora, como garçonete, solicitou aos alunos referindo-se a eles como clientes que formassem uma fila na entrada do restaurante – demarcada por um pisca-pisca – para que pudessem entrar no estabelecimento. Uma outra garçonete, também uma professora no papel, que era uma bolsista, iria orientá-los na entrada. Quando os alunos/clientes chegavam à porta do *Petit Glace* (o Bistrô representado nas figuras 11 a 15), a segunda professora no papel informava se eles podiam ou não adentrar ao recinto, após verificar se eles possuíam ou não dinheiro.

Só era liberada a entrada daqueles que possuíam um capital, logo os que não o tinham eram obrigados a ficar do lado de fora observando. Formando assim, dois grupos bem distintos no jogo. Não demorou para que os alunos/clientes se estabelecessem em suas mesas e começassem a olhar os cardápios empolgados para decidir como gastariam seu dinheiro. A professora Vanessa, como garçonete, comunicou aos alunos/clientes que *“todos seriam prontamente atendidos, pois o restaurante estava abrindo os seus serviços, e lembrava que, para o conforto de todos e melhor atendimento, só podia ser feito um*

pedido por vez por pessoa sendo o pagamento realizado no ato do pedido e sem direito a troco”. Assim, as garçonetes começaram a atender as mesas.

O Camaleão, na ânsia de obter o máximo de informações possíveis, circulava dentro e fora do Bistrô tomando muito cuidado com os gigantescos pés dos alunos e cadeiras sendo movidas para não ser acertado e/ou descoberto, por vezes precisando correr para debaixo de uma mesa e ficar imóvel para não ser visto, para sua segurança.

Ele logo notou que os alunos/clientes começaram a criar personagens e a conversar entre si como essas personagens, um dizia em uma mesa só de pessoas do gênero masculino (porém nem todos brancos): *“Minha empresa está indo muito bem nesse bairro”* e o outro respondia *“As minhas vendas também aumentaram”*. Ele ouviu que Vanessa perguntou a eles (quatro alunos) o que faziam e todos responderam que eram empresários, mas tiveram dificuldade em responder o que suas empresas faziam. Reparou também que as vozes desses garotos estavam diferentes, eles *“engrossaram”* a mesma para conversar entre eles e com a garçonete/professora no papel Vanessa e constantemente brindavam com suas taças (Figura 16).

Figura 16 –Drama Entre fósforos e estrelas, alunos/empresários conversando e brindando.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Em outra mesa, composta por meninas, as garotas pareciam mais recuadas e tiveram dificuldade em fazer seus pedidos, pois o cardápio lhes pareceu muito elaborado e complexo (ver Figura 17). Essa era a intenção da professora Vanessa ao produzir o menu

e colocar nomes franceses nas comidas e descrições subjetivas do que eram, com o propósito de fazer referência aos programas de culinária como *MasterChef Brasil*³⁹ – que ela sabia que os alunos já haviam assistido por conversas em sala de aula – e para fazer alusão aos grandes restaurantes de renome que são conhecidos por sua excelente gastronomia, porém não são acessíveis financeiramente e intelectualmente.

O Camaleão percebeu que a proposta era apresentar um “ambiente” que os alunos não estavam familiarizados e que lhes era negado por uma questão financeira, uma realidade em que poucas pessoas entendem o menu, pois é a minoria que tem acesso à língua francesa. Portanto, as meninas chegaram a uma solução rápida ao notar que não compreendiam o menu, levantavam-se e dirigiam-se até o final do restaurante, onde estava a mesa de comidas e bebidas, escolhiam o que queriam e voltavam para a mesa onde realizavam o seu pedido através do nome real. A garçonete/professora no papel Vanessa ao receber o pedido, repetia-o com o nome anunciado no menu, se retirava para trazer o que fora solicitado.

Figura 17 – Drama Entre fósforos e estrelas, alunas/clientes recuadas antes de chegarem a uma solução.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Ao notar as cenas/situações das figuras 16 e 17 o Camaleão reparou que os meninos prevaleceram no domínio do Bistrô e da situação, adquiriram personagens com *status*, como Cabral cita em seus estudos, e se sentiram confortáveis em ocupar a mesa e usar os

³⁹ Reality de competição culinária brasileiro, baseado no programa de mesmo nome do Reino Unido, atualmente exibido na TV aberta.

objetos presentes como melhor lhe convinham, como reparado na forma como a taça foi segurada, o guardanapo de pano quando tomado para si e usado, o dinheiro sendo exibido sobre a mesa, e, apesar dos rostos estarem borrados, pode-se imaginar que os mesmos acompanham a dilatação corporal e energética que adotaram (de fato, na foto sem a censura é possível perceber que conversam alto e gargalham de forma exagerada), ou seja, temos aqui a presença de um corpo que se adequou ao contexto ficcional. Entretanto, as garotas aparecem curvadas sob a mesa com uma energia mais próxima da cotidiana, pode-se perceber que nesse momento antes de tomarem a atitude de ir até a mesa de comidas e bebidas elas permanecem “fechadas” para o que acontece ao redor, inclusive não se apossaram dos objetos presentes na mesa.

O Camaleão lembrou de alguns estudos que fez em outra época sobre o machismo estrutural e de como esse está enraizado na cultura dos humanos, na qual reproduzem sem nem ao menos perceber. Segundo Barros e Ribeiro (2020) o “[...] machismo, tão arraigado em nossa sociedade se fez presente em carne, osso, pensamentos e ações nos jogos vivenciados – mesmo que de forma aparentemente sutil e indireta, ou seja, tomada, de certa forma, por “natural” pelos participantes.” (p. 498). O Camaleão não pode evitar em fazer paralelos entre a temática e o que observava os alunos reproduzindo naturalmente. Passou rapidamente pela sua cabeça que, sem se darem conta, os alunos e alunas reproduziram estruturas de poder presentes no contexto real dentro do contexto ficcional. Enquanto os garotos se apoderaram fisicamente do lugar e do discurso, as garotas enfrentaram dificuldade em se imporem e ocuparem o mesmo espaço/lugar, o que de certa forma representava um tipo de poder: o econômico. Representando assim uma estrutura ainda muito vigente no Brasil em que homens ocupam os lugares de poder, e são vistos como poderosos, enquanto as mulheres se adaptam e sobrevivem ao que lhe é imposto. No drama vivenciado, a repetição desses padrões também foi percebida ao ser representada pela dominação masculina do Bistrô, pois no drama esse machismo patriarcal estava embasado em ações de homens que perpetuam e conservam uma visão tradicional e conservadora de dominação cultural, social e, neste caso, inclusive, amparada pela profissão escolhida pelos alunos/clientes para seus personagens: empresários.

O pequenino Camaleão voltou de seus devaneios para as ações do drama e notou que aos poucos os alunos começavam a se levantar e ir às mesas dos outros, para discutir o menu, trocarem dinheiro, já que não havia troco, e assim não desperdiçariam muito, e ainda para provar as comidas uns dos outros, uma vez que só podiam pedir um prato por vez. As professoras, no papel, continuavam desempenhando-os como garçonetes e

interagiam com os alunos. Enquanto isso, aqueles que não tinham dinheiro, em um primeiro momento, permaneceram na linha do pisca-pisca (entrada do restaurante) observando a ação, como se estivessem parados no meio da rua olhando pelas grandes vitrines de um estabelecimento. Alguns alunos exclamaram que “*não é justo*”, “*também quero entrar*” ou “*não quero ser pobre*”. Foi possível ver que seus corpos que se curvaram e em suas feições que eles não estavam satisfeitos com a situação. Havia uma cadeira no lado de fora do restaurante, na qual os alunos/não clientes constantemente se sentavam e escoravam-na à parede desanimados antes de voltar a implorar para as garçonetes para entrar no *Petit Glace* (ver figura 18).

Figura 18 – Drama Entre fósforos e estrelas, aluno/não cliente A, desanimado fora do Bistrô.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

A porta pela qual o Camaleão passava por perto repentinamente se abriu e ele rapidamente se escondeu entre as mochilas próximas à parede. Foi quando adentrou na sala a segunda bolsista que acompanhava a professora Vanessa Ribeiro. Ela estava como professora-personagem e representava a Menina, protagonista do conto que serviu de pré-texto. Ela entrou na sala sem que os alunos/clientes percebessem; só quem a notou foram os alunos não clientes, que logo a acolheram. A professora-personagem então começou a interagir e a jogar com os alunos não clientes e foi informada pelos mesmos que só poderia entrar no restaurante se tivesse dinheiro. A Menina respondeu que não tinha e que, inclusive, estava com muita fome e se eles, os alunos, não queriam ajudá-la comprando um dos seus gelos⁴⁰, porém os alunos/não clientes informaram que também não o tinham.

⁴⁰ Ironicamente no dia do primeiro episódio do drama fazia muito frio.

O Camaleão notou que toda uma relação foi desenvolvida entre os jogadores que estavam fora do Bistrô e narrativas foram sendo criadas. Em determinado momento decidiram adentrar ao restaurante para vender os gelos com a Menina. O *Petit Glace*, então, foi tomado pelos alunos/não clientes, bem como pela Menina, que se dividiram em grupos que iam à todas as mesas com os gelos em saquinhos para poder vende-los e, para a surpresa deles, conseguiram.

Figura 19 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, venda de gelos dentro do Bistrô.



Figura 20 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, venda de gelos dentro do Bistrô.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão, que seguia toda a movimentação sem piscar e do alto de uma janela, percebeu que os alunos clientes foram enchendo suas taças de gelos e pagando valores até mais altos do que o cobrado pelos alunos/não clientes. E não se importavam com o fato de estarem pagando a mais, pelo contrário, demonstravam estar satisfeitos em poder ajudar. Em determinado momento um aluno cliente comprou uma comida para um aluno não cliente.

A garçonete Vanessa, em determinada ocasião, passou entre as mesas do Bistrô segurando dois sacos de lixo e pedindo desculpas aos clientes pelo inconveniente, mas que precisava retirar os resíduos do estabelecimento. Saiu pela “porta” do restaurante e colocou o lixo na frente, voltando para dentro para atender aos seus clientes. Os alunos/não clientes, ao perceberem isso, foram até o lixo para verificar o que havia dentro dele, e começaram a

retirar as coisas de dentro dos sacos. Foi quando encontraram em algumas embalagens algumas comidas e as comeram (ver Figuras 21 e 22).

Figura 21 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos/não clientes e Menina procuram comida no lixo do Bistrô.



Figura 22 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos/não clientes e Menina procuram comida.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

A Menina questionou os alunos/não clientes se comer a comida do lixo não iria fazer mal, foi quando um aluno respondeu que “*não, eu já comi e tá tudo bem*”. Aqui fica a dúvida se a resposta foi referente a comer a comida do lixo no drama ou comer a comida do lixo na vida real. A quantidade de alimentos no lixo era inferior à quantidade de alunos/não clientes, e quando eles perceberam isso fizeram questão de oferecer e repartir a comida com todos (Figuras 21 a 23).

Figura 23 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, pote de comida ao centro sendo repartido.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão ficou pensativo, pois tal ação descrita provocava sentimentos e pensamentos conflitantes. Para a construção da narrativa do drama a ação de procurar a comida no lixo e dividir uns com os outros é extremamente potente, pois provoca a criação de “camadas” que podem ser aprofundadas na construção das personagens e da narrativa. Também o fato de repartirem e verificarem se todos haviam comido um pouco mostra que os alunos, envolvidos naquela situação, possuíam uma generosidade e compaixão pelo próximo que era de se admirar.

Ao observar os eventos, Camaleão se lembrou de um trecho que havia lido em seus estudos que dizia o seguinte:

Nesse sentido, o psicólogo social John Shotter (1996) enfatiza a importância dos momentos de conexão nas interações sociais, particularmente quando essas levam a novos insights e entendimentos compartilhados, que associam a prática da vida cotidiana com a arte da imaginação social. Assim, o Drama, como poética social, levanta questões que conduzem à interpretação da experiência intersubjetiva. (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 297).

Entretanto, apesar da potencialidade da poética social que foi criada na conexão entre os alunos/não clientes, Menina e as ações, o fato de ter a ideia de procurar a comida no lixo e de comê-la, o que no drama era seguro, pois estava tudo limpo e preparado com cuidado⁴¹, era preocupante, pois não era possível saber se a ação partia do estímulo criado

⁴¹ Para esse episódio o foi recolhido durante dias lixos recicláveis que podiam ser limpos e higienizados, como garrafas que podiam ser lavadas, potes de requeijão e outros tipos de embalagens que também

pela teatralidade ou de uma experiência real em que a criança e seus familiares precisaram passar por isso. Outro fator que deixou o Camaleão triste é que, no quinto ano, as crianças têm entre dez e onze anos⁴², e um aluno tão jovem já compreendia que poderia haver comida no lixo capaz de se tornar a fonte de saciar, momentaneamente, a sua fome. Ou seja, tem-se a oportunidade em duas linhas de pensamento de discutir e de refletir com os alunos sobre a questão da desigualdade social: a diferença gritante de capital entre as pessoas e, também, a questão do desperdício de alimento.

Depois de tal acontecimento, os alunos/não clientes voltaram a adentrar dentro do *Petit Glace* para vender mais gelos, porém dessa vez não conseguiram vender satisfatoriamente, pois as taças dos colegas já estavam cheias de eles. Entretanto, novamente o Camaleão percebeu a generosidade da turma, os alunos clientes, mesmo não comprando o gelo, davam dinheiro para os alunos/não clientes, no qual, com o passar do tempo, conseguiram juntar uma boa quantia, até mesmo mais do que alguns alunos tinham no começo do episódio.

A Menina e os alunos/não clientes pediram um menu para as garçonetes e se retiraram do Bistrô, na calçada do estabelecimento, sentaram-se no chão para olhar o cardápio e escolherem o que iriam pedir. Cada um pegou uma nota que desse para pagar o seu pedido e o montante restante (que ainda era bastante) decidiram que iria ficar para a Menina, pois era ela quem mais precisava. A professora-personagem argumentou que não, que todos haviam trabalhado igualmente, então, o dinheiro devia ser dividido. Um aluno/não cliente foi o responsável por sua divisão e repartiu igualmente sem pegar mais para si (Figura 24).

podiam ser limpos. Portanto, todo o lixo colocado dentro dos sacos estava livre de contaminação, por isso nas embalagens que eram possíveis de serem fechadas foi colocado alguns dos alimentos, em segurança, presentes no restaurante.

⁴² Existiam nesta turma alguns alunos com idade superior devido a reprovações e distorções idade-série.

Figura 24 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, menu sendo analisado e dinheiro sendo dividido.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Levantaram-se e entraram no Bistrô indo atrás da garçonete, representada pela professora Vanessa, querendo fazer seus pedidos, porém o restaurante estava lotado. A garçonete disse que iria colocá-los na fila de espera, anotou seus nomes em um papel e disse que eles precisavam aguardar do lado de fora até alguém ir embora para que uma mesa ficasse vaga. Mas que iria atender seus pedidos como uma cortesia, anotou-os e se retirou para trazê-los. Enquanto os alunos/não clientes aguardavam do lado de fora começaram a conversar com os alunos de dentro que os convidaram para se sentarem juntos e dividirem as mesas e cadeiras (Figura 25).

Os alunos/não clientes agora se tornavam clientes do Bistrô devido as ações que criaram para superar e ultrapassar as condições que lhe foram impostas durante o episódio: primeiro a de não terem dinheiro, segundo a de ter que esperar uma mesa vagar. Ou seja, aqui o Camaleão teve a nítida certeza de que os alunos dentro do drama têm autonomia para criar suas próprias narrativas dentro do contexto ficcional e que são protagonistas, dentro do jogo, determinando que rumo este jogo vai tomar.

Figura 25 – Drama Entre fósforos e estrelas, mesas do Bistrô sendo compartilhadas.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Com as mesas e cadeiras sendo divididas pelos alunos o Bistrô ficou lotado com toda a turma sendo clientes e o Camaleão se emocionou ao ver que a turma se uniu tanto na divisão do espaço físico, na repartição e na doação do dinheiro e na divisão da comida que começaram a compartilhar na mesa enquanto todos os pedidos não chegavam. Recordou de uma afirmativa que dizia que “A força do coletivo intensifica a energia da experimentação e a dimensão emocional relacionada com o tema e as situações exploradas” (CABRAL e PEREIRA, 2017, p. 292), ou seja, era tudo que ele estava vendo: como a coletividade forneceu “camadas” energéticas, emocionais e comportamentais. A noção de coletividade tão presente e importante para que o drama se estabeleça estava concretizada em ações naquele episódio.

Outro ponto que o Camaleão constatou foi como os corpos dos alunos, que antes eram de não clientes, alteraram-se ao adentrarem ao *Petit Glace*, pois quando os alunos/não clientes não possuíam dinheiro e não podiam consumir no restaurante os corpos eram curvados e com expressões faciais de tristeza e revolta (ver figura 18). No entanto, quando passaram vender os gelos e a criar relações, os seus corpos permaneceram no meio termo entre o curvado e o ereto e uma energia de prontidão tomou conta deles e até mesmo na entonação vocal era possível perceber uma certa urgência através de frases rápidas e imperativas (ver figura 19). Quando, finalmente, entraram no restaurante para serem clientes, os seus corpos adotaram uma postura de amplitude. Na figura seguinte (32), podemos ver o mesmo aluno das figuras supracitadas alongando o seu corpo, braços e rosto, em uma tentativa de pertencer ao Bistrô chique. Pode-se associar tal ação a

representatividade e estereótipo de que pessoas ricas são sempre altas, magras e possuem movimentos contidos e que são capazes de os alongar.

Figura 26 – Drama Entre fósforos e estrelas, mudança corporal do aluno que passou a ser cliente do Bistrô.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

É no meio de toda essa ação e caos organizado que possuía uma potência criadora que a professora Vanessa pediu a atenção dos clientes para um comunicado, os alunos a olharam e ela então soltou um áudio⁴³, que havia sido previamente gravado, em uma caixa de som que estava escondida na mesa das comidas. O áudio, oriundo de uma leitura, dizia o seguinte:

*Acho difícil falar sobre mim,
Quase não tenho o que dizer
Não pertenco a lugar nenhum,
Não pertenco a ninguém
Com um penteado divertido e diferente,
Vocês facilmente poderiam me reconhecer.
Com a minha preferida e única
Saia remendada com estampa florida,
Ando pela rua tentando os meus gelinhos vender.
Não me lembro se algum dia já fui feliz,
A vida nem sempre foi tão boa pra mim.
Mas carrego no fundo dos meus olhos,
A esperança de um dia, finalmente poder ser feliz
Ter uma família, comida quentinha,
Roupas limpinhas, um lar para morar...
São coisas que sonho e desejaria.
Não escolhi que as coisas fossem assim,
O destino simplesmente decidiu por mim.*

⁴³ Para a gravação desse áudio foi escrito um texto previamente pela bolsista Mariane Rodrigues que foi transcrito para essa pesquisa da forma que ela escreveu e posteriormente gravou. Houve a comparação dos dois textos para ver se eram idênticos.

*Quem sabe um dia encontro vocês por aí
Mas será que vocês me reconheceriam?
Afinal, quem sou eu?*

Ao final do áudio, o Camaleão compreendeu que se tratava do “gancho” para o próximo episódio, mas notou que os alunos não demonstraram muito interesse pela gravação e nem conseguiram relacionar o mesmo com a figura da Menina presente e, após a sua finalização, queriam continuar agindo como antes de ouvi-lo, como se ele não tivesse inserido nenhuma informação nova. A professora Vanessa usou o código estabelecido com os alunos “*Fim do primeiro episódio*” e ouviu-se um longo e coletivo “*AAAAh*”, por parte da turma, seguido de contestações de que não queriam encerrar e que queriam continuar jogando, mas o sino anunciou o final da aula e os alunos foram embora levando consigo as taças do restaurante.

O Camaleão notou que a professora Vanessa procurou a bolsista que representava a Menina para saber se foi possível ouvir o áudio com clareza no final do Bistrô, pois ela estava lá, e a resposta foi afirmativa. A professora Vanessa havia pensado que o desinteresse pelo áudio se deu ao fato de que talvez não tivesse sido possível ouvi-lo, mas não foi o que ocorreu. Talvez, e aqui não é possível afirmar com certeza, uma vez que não fora perguntado diretamente aos alunos, a apatia em relação ao áudio fosse porque ele não era um estímulo à altura, como os do Bistrô em que já estavam imersos.

5.3 – Segredos

Após uma semana vivendo na escola, o Camaleão já sabia quais eram suas árvores favoritas, as sombras mais fresquinhas para se aconchegar e conhecia os alunos do quinto ano, bem como as suas rotinas; além de se aproximar muito da professora Vanessa e verificar que ela sempre estava “aprontando” alguma coisa com as suas turmas, movimentando, assim, a rotina escolar.

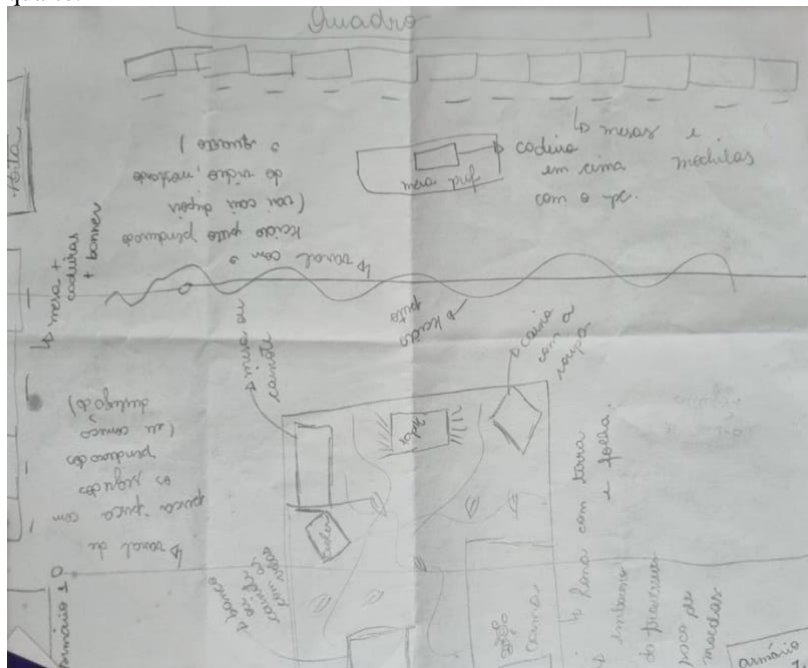
A Camaleoa teve que suportar por uma longa semana o Camaleão ansioso por novos episódios do drama e para suas novas potências narrativas. Ela chegou a dizer para o Camaleão que ele estava mais animado e angustiado pela continuação dos episódios, mais do que os próprios alunos que passavam a semana inteira procurando a professora Vanessa para perguntar sobre o próximo trecho do drama; assim como sobre a Menina, contando para a professora regente da turma, e para as outras salas, o que haviam vivenciado, comparecendo em sua totalidade no dia da aula que tinha drama.

Nesse dia, o Cameleão resolveu acompanhar a montagem da ambientação cênica pelas bolsistas da professora Vanessa, iniciada na hora do intervalo e que se estendeu até a aula de educação física. O Camaleão notou que se não fosse pela ajuda das bolsistas e do inspetor de pátio⁴⁴ para preparar a ambientação cênica, o acordo realizado com a professora de educação física e o combinado estabelecido com a turma do quinto ano da organização prévia da sala, um drama jogado nestas proporções não seria possível. Seria plausível sim a realização de um drama, entretanto, não com a proposta da ambientação cênica integral, ou seja, em todos os episódios e com tantas materialidades.

Conforme o Camaleão camuflado, meio marrom e meio azul, pois estava sobre o quadro da sala encostado na parede, acompanhava a montagem da sala, que neste dia também contou com a ajuda do inspetor de pátio, novamente percebeu que a sala se transformava em um cômodo presente nas casas: um quarto. Era o quarto da Menina do conto, e nele estavam presentes diversos elementos que forneciam pistas e estímulos sobre essa personagem para ser investigado pelos alunos. Reparou que as bolsistas seguiam um mapa desenhado pela professora Vanessa e colocavam os elementos nos locais indicados. Também reparou que dessa vez havia um cuidado maior com o sentido do olfato, pois utilizaram além do incenso, como no episódio anterior, uma água perfumada de roupa de cama espalhando-a por toda a ambientação construída (Figuras 27 a 31).

⁴⁴ Aqui aproveito para deixar meu agradecimento, mais que especial ao inspetor de pátio da E.M. Arthur Campos Mello do ano de 2022, Bruno Araujo Zanon. Ele foi fundamental para a realização do drama, auxiliou nas montagens das ambientações cênicas no quinto ano e aceitou participar dos episódios sempre trazendo novas informações ou materialidades para o processo.

Figura 27– Drama Entre fósforos e estrelas, mapa da ambientação cênica do quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 28 – Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 29 – Drama Entre fósforos e estrelas, ambientação cênica do quarto da Menina.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 30 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, ambientação cênica do quarto da Menina.



Figura 31 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, ambientação cênica do quarto da Menina.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão reparou que os detalhes das materialidades intentavam em proporcionar, assim como ele lembrou o que Freitas (2012) defende, uma imersão na ambientação cênica, pois essa permite que se tenha uma experiência. Para tal, o chão foi coberto com uma lona preta e folhas e um pouco de areia por cima dela, para poder representar um chão de terra batida, assim como em algumas casas do bairro em que a escola se localiza. O colchão (construído com colchonetes) foi colocado diretamente no chão, sem nenhuma base ou suporte, da mesma forma como foram utilizados caixotes de feira para construir os “móveis”.

Outros elementos cênicos como velas, jogo de cama sem ser o par, espelho de borda laranja, saco de pão servindo como papel, tentaram remeter a uma casa e a uma personagem periférica, mesmo que um pouco estereotipada, entretanto, tal escolha se deu para facilitar a leitura dos alunos nesse aspecto social. Também havia artefatos que faziam referência ao Bistrô *Petit Glace* do episódio anterior, como uma taça e algumas forminhas de doce dele.

Além disso, objetos que foram eleitos como “elementos chaves” para compor a protagonista foram colocados no ambiente do quarto, alguns escondidos, outros não. Foram eles: saco de pão (com cheiro e farelo de pão), saco com moedas (com um papel escrito – economias do mês), lenços e bandanas, um urso, uma forminha de gelo, um vaso de flor do restaurante do episódio anterior, o *cooler* que usou para vender os gelos, a roupa usada

pela Menina e um diário (Figuras 32 a 34). Os objetos tinham a intenção de auxiliar e de propor estímulos para que os alunos, através da teatralidade imprimida na ambientação, conseguissem criar narrativas para a protagonista com o intuito de se aprofundar na sua essência e história. Féral afirma que:

Uma análise completa de um espaço deveria, assim, interessar-se não somente pelo aspecto visual, mas também por todos os outros sistemas sensório-perceptivos, exteroceptivos e proprioceptivos (o espaço tátil [háptico], auditivo, olfativo, gustativo, cinestésico, postural, como também pelos sistemas interoceptivos (álgicos, imaginários, tímicos). É da combinação de todas essas sensibilidades que nasce a percepção de um espaço específico. (FÉRAL, 2015, p. 276).

Ou seja, o Camaleão ao acompanhar a montagem, notou que a professora Vanessa, ao separar e pesquisar os elementos (objetos, cheiros, cores, texturas) para a ambientação cênica do quarto, levou em consideração tal afirmativa da pesquisadora, haja vista que havia elementos que buscavam provocar a sensibilidade e a percepção do espaço como um lugar provocando reações sensório-perceptivas nos alunos, considerando como o corpo irá (re)agir, independente da forma, a todos os estímulos proporcionados e derivados dessa teatralidade.

A fim de incentivar a investigação na ambientação cênica e uma apropriação dessa como um lugar de jogo, em que os alunos são os protagonistas e responsáveis por tudo que ocorre dentro dessa esfera, alguns objetos foram escondidos com a finalidade de provocar uma reação investigativa e de apoderamento na descoberta do primeiro e que, assim sucessivamente, reverberasse na busca pelo que mais poderia existir dentro desse espaço.

Figura 32 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, diário da Menina.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 33 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, figurino da Menina escondido dentro de uma caixa de papelão.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 34 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, saco de moedas da economia do mês escondido embaixo do travesseiro na cama.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Para completar a ambientação cênica do quarto, as bolsistas utilizaram-se do mesmo pisca-pisca do episódio anterior. Nessa proposta ele foi atravessado de um lado ao outro na sala, no sentido da largura e preso às paredes como um varal, depois disso as bolsistas pegaram uma série de cartões coloridos, que continham alguma coisa escrita na capa, e o penduraram no varal com pregadores minúsculos também coloridos (figuras 35 a 37).

A imagem por completo do quarto com esse varal cintilante era extremamente poética aos olhos do Camaleão, que contemplava a possibilidade de teatralidade construída. Foi então que percebeu que o pisca-pisca com os cartões remetiam ao trecho do conto em que a garota tem a visão que está em uma sala com a árvore de Natal, luzes e cartões natalinos. Sutilmente e poeticamente a professora Vanessa havia ressignificado essa passagem do conto.

Figura 35 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes do varal de pisca-pisca com os cartões.



Figura 36 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes do varal de pisca-pisca com os cartões.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 37 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, visão geral do varal de pisca-pisca com os cartões.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Segundo o Camaleão, outro fator interessante é que ela ainda aproveitou de um mesmo elemento presente no episódio anterior, mas com outra teatralidade impressa nele, o pisca-pisca. No primeiro episódio, ele servia como uma fronteira separando as pessoas que têm capital daquelas que não têm. Aqui ele estava presente no lugar mais íntimo da

Menina, iluminando um cartão importante e iluminando/guiando as ações a serem realizadas e reveladas naquela ambientação cênica.

[...] a teatralidade tem relação fundamental com o olhar do espectador. E esse olhar identifica, reconhece, cria o espaço potencial em que a teatralidade será identificada. Ele reconhece esse outro espaço, espaço do outro onde a ficção pode surgir. Esse olhar é sempre duplo. Vê o real e a ficção, o produto e o processo. (FÉRAL, 2015, p. 107).

Desta forma, o Camaleão, ao notar essa presença repetitiva de alguns elementos como o pisca-pisca, associou o processo com a provocativa que Féral faz ao dizer que o espectador é responsável pela teatralidade e como essa se cria em um espaço, como ela pode ser explorada. Apesar do elemento ser o mesmo, o espaço apresentado é outro e quando ele é semiotizado com essas novas informações presentes nesse novo espaço, a ficção e a teatralidade apresentadas se tornam outras. Desta maneira, há uma ressignificação dos elementos que podem permitir que através do processo do aluno, simultaneamente, enquanto ator/jogador e espectador ser capaz de produzir e contemplar, transformando, através da teatralidade e da (re)significação, esse novo espaço em um lugar.

Após toda a preparação da ambientação cênica do quarto, o Camaleão percebeu que as bolsistas e o inspetor de pátio se aproximaram do quadro, então ele rapidamente desceu e se escondeu novamente entre as mochilas dos alunos. Ele notou que aquelas pessoas estavam esticando e pendurando na “frente” do quarto uma cortina preta dividindo a sala em dois pedaços, um bem maior, onde se encontrava o quarto e o outro, bem menor, à frente da cortina, onde empilharam uma cadeira sobre de algumas mesas e abriram um computador e uma caixa de som em que colocaram um vídeo que ainda estava pausado. Tudo estava organizado para a chegada dos alunos e da professora Vanessa. Antes que a porta fosse fechada para não estragar a surpresa dos alunos, o Camaleão esgueirou-se para fora e ficou aguardando, em um pedaço bem verdinho de grama banhado pelo Sol quentinho, o sino que traria um novo episódio do drama.

Quando soou o sino, alunos e professora se encontraram novamente nas mesinhas de concreto, onde a chamada foi realizada, as regras foram repassadas (que se tratava de uma aula prática de teatro que se findava ao soar do sino e que o código para encerrar as atividades do dia era “*fim do segundo episódio*”). A professora Vanessa disse que os alunos iriam poder interagir com tudo aquilo que vissem, tocar, tirar do lugar, pegar, porém só seria preciso devolver tudo ao final da aula. Pediu que organizassem uma fila em frente à porta da sala e que fechassem os olhos, pois ela iria organizar a entrada.

Foi orientado para que os alunos colocassem suas mãos nos ombros dos colegas da frente para que a entrada na sala de aula pudesse ser facilmente guiada, então a professora Vanessa abriu a porta da sala e começou a colocar os alunos para dentro. O Camaleão entrou junto com o primeiro grupo, para que assim pudesse acompanhar tudo de perto, a professora Vanessa foi segmentando o grande grupo em números menores e entrava na sala guiando o primeiro aluno que ia guiando o que estava atrás dele e assim sucessivamente. Posicionava os discentes de costas para o pano preto e de frente para o computador. O Camaleão notou que a maioria dos alunos, ao adentrarem na sala de aula, comentavam sobre cheiro de incenso em associação ao da água perfumada. Aqui ele lembrou mais uma vez sobre o que diz Féral (2015), acerca da importância do estudo dos elementos que vão compor a teatralidade e tentar abarcar todas as percepções sensoriais, pois causou algum impacto e/ou atravessamento nos aprendizes de alguma forma. A professora posicionou todos os alunos da turma virados para o computador de modo que todos pudessem enxergar a tela e então fechou a porta.

O Camaleão, que também queria participar e estava ficando cada vez mais audacioso, subiu pelo tecido preto e posicionou-se sobre ele, bem no cantinho, também virado em direção do computador. Vanessa disse que os alunos poderiam abrir seus olhos, mas sem virar para trás e que permanecessem na posição em que foram postos. Então os alunos abriram os olhos e uma das bolsistas deu o “play” no vídeo que estava na tela do computador.

Era uma gravação da própria bolsista, enquanto professora-personagem representando a Menina. No vídeo, a Menina aparecia em frente a um muro em que é possível visualizar os tijolos e o cimento, ela segurava o seu ursinho e estava sob do Sol (Figura 38). A professora-personagem havia enviado uma mensagem aos seus novos amigos, em sua fala ela dizia o seguinte:

*Oi galera, como vocês estão?
Bem, hoje eu tô um pouco triste...
Eu me sinto tão sozinha ultimamente,
Ainda mais depois que minha vó se foi.
Mas, eu gostaria de agradecer pelo último dia.
Foi o melhor dia da minha vida. Não é mesmo?
Eu fiquei tão feliz! Vocês me deram tanto carinho e amor!
Compraram os meus gelinhos! Muito, muito obrigada!
Eu vou me lembrar eternamente desse dia. Tchau!⁴⁵*

⁴⁵ Texto de autoria da bolsista Mariane Rodrigues da Silva.

Figura 38 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, cena do vídeo da Menina enviado aos alunos.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão prestava muita atenção na fala da professora-personagem, para não perder nenhuma informação e, desta forma, poder conhecer mais sobre a personagem proposta como foco central do drama, no entanto, notou que os alunos da turma não estavam atentos da mesma forma. Eles ficaram dispersos ao longo do vídeo, alguns cochichavam e soltavam risadinhas ou, então, olhavam para os lados e faziam brincadeiras e, em alguns momentos, foi difícil ouvir o que era dito pela Menina, devido a esse comportamento dos alunos.

Assim como ficou visível no rosto da professora Vanessa (sim, o Camaleão já tinha se aproximado tanto dela que era capaz de compreender tudo o que ela estava pensando só pelas suas expressões e olhares), o Camaleão também compreendeu que esta não foi uma boa estratégia utilizada com a turma. Recursos de áudio e de vídeo, nessa turma, não eram suficientes para superarem as expectativas que foram criadas durante o primeiro episódio.

Desgranges (2011) diz que “o tédio é o maior inimigo do processo” (p.130) e que para resolver isso o professor deve se preocupar em variar o ritmo dos e nos episódios, variar os tipos de estímulos e propor estímulos/elementos que provoquem contrastes de emoções. Entretanto, para tal turma, essa variação de ritmo e de elemento não foi o suficiente para evitar o tédio. Provavelmente, os alunos estavam à espera de algo grandioso, assim como o que fora feito no episódio anterior. Ficou para o Camaleão e para a professora Vanessa o seguinte questionamento: como “segurar” as expectativas dos alunos após um episódio que foi extremamente potente para que o tédio não assombre o processo? É uma pergunta que ainda permanece sem resposta para ambos.

Após a finalização do vídeo, a docente pediu que os alunos se virassem para o tecido preto que repartia a sala e acenou para sua bolsista com um movimento de cabeça. Foi assim que o Camaleão quase caiu e foi descoberto pela turma. Tudo aconteceu muito rápido; a bolsista ergueu uma tesoura com a sua mão e cortou o barbante que sustentava o pano preto como um varal. O tecido despencou revelando aos alunos a ambientação cênica do quarto, os alunos gritaram e se impulsionaram para frente num estado de euforia, talvez pelo efeito dramático do tecido despencando e revelando algo, ou pelo fato de estarem diante de uma outra ambientação cênica, que como já discutido, é estimulante pelas inúmeras potencialidades e capacidades imersivas como discorre Freitas (2012). O Camaleão teve que se segurar com suas pequenas mãozinhas e ir escorregando pelo barbante, queimando-as devido ao atrito, até chegar no chão, no meio do tecido preto e ficar com a sua pele totalmente escurecida.

Os alunos se aproximavam rapidamente do quarto, mas com cautela. Ao chegarem ao seu limite, à borda da lona preta, eles enxergaram ali uma fronteira que não ousaram atravessar e foi unânime o entendimento da turma que só poderiam ir até aquele ponto. Era possível ouvir alguns alunos dizendo a outros para não atravessarem ou para não tocarem nas coisas (Figura 39). Seria isso um reflexo do ensino tradicionalista que a arte ocupa na escola? Um ensino em que muitos são estimulados a não tocar nas coisas, que a arte é algo distante e inacessível, que pode ser observada apenas de longe, principalmente para o público periférico. O fato é que o Camaleão ficou estarrecido com o evento dos alunos não adentrarem ao quarto, estava quase indo até lá para resolver a situação, quando a professora Vanessa disse aos alunos que podiam adentrar ao recinto e explorá-lo, poderiam tocar nas coisas e fazer o que quisessem.

Foi quando o Camaleão notou novamente uma movimentação não esperada, assim como a professora Vanessa, as bolsistas não estavam preparadas para o que aconteceu: os alunos entraram freneticamente no quarto e se jogaram formando um “montinho” em cima da cama e ali ficaram um bom tempo entre risadas, gritos e pulos (Figuras 40 e 41). Neste instante, a professora sugeriu que explorassem outras coisas do quarto, só então alguns alunos se levantaram e olharam os objetos, superficialmente, outros cruzaram os braços e observavam a movimentação de longe, o ursinho e a cama foram disputados por outros. Em contrapartida, o que se esperava não ocorreu: os alunos não descobriram os objetos escondidos para que pudessem criar improvisações e narrativas, conforme a ideia original nutrida. O tempo passava e os objetos continuavam inexplorados e inacessíveis ao jogo e

a teatralidade, pois não haviam sido descobertos para a criação da clivagem e das suposições de eventos a partir deles. Ou seja, não haviam surgido para a sua semiotização.

Figura 39 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos sem entrar no quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 40 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos brincando de “montinho” no quarto.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 41 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos brincando de “montinho” no quarto.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Foi neste momento que a professora Vanessa reorganizou o episódio e solicitou que a turma se sentasse ao redor do quarto, ato que os alunos fizeram e o pequenino Camaleão sentou-se no meio da “plateia”, escondido entre dois alunos e espiando por uma fresta o quarto, enquanto sua pele adquiria o mesmo tom de azul do uniforme escolar, o que era ótimo, pois parecia uma extensão da blusa. A professora chamou pequenos grupos à frente e pediu que improvisassem cenas dentro do quarto, em um jogo em que eles fossem uma família, sendo que era necessário compreender a relação de parentesco entre eles. Também deveriam usar os objetos presentes na ambientação cênica para o desenvolvimento das ações nas improvisações.

Alguns alunos prontamente se apresentaram para fazer as improvisações e até pediram para irem novamente. O Camaleão teve que segurar sua vontade de participar, pois não podia entregar a sua presença na sala. A quantidade de alunos por cena foi variada, existiram representações com dois, três e quatro alunos. A maioria das improvisações ocorreram em torno de situações que eles vivenciam em seus cotidianos, ou seja, trouxeram suas vivências e bagagens para o jogo.

Entretanto, o que ocorreu é que a maioria retratava discussões para serem realizadas sobre determinados afazeres domésticos, como preparar o café (pois havia uma xícara de café no quarto), recolher o material que estava espalhado, ir dormir, pois já era tarde ou limpar o quarto que estava sujo (citaram as folhas e areia e leram esse signo como uma referência de descuido e de sujeira) (Figuras 42 a 44). A professora foi indicando sonoramente quando as improvisações deviam se encaminhar para um encerramento.

Figura 42 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos realizando improvisações no quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 43 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos realizando improvisações no quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 44 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos realizando improvisações no quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Ao assistir as cenas, o Camaleão achou que essa parte do episódio teve uma entrega maior por parte dos alunos, apesar da constância da temática nas improvisações, e da falta de narrativas que se apropriassem de outras possibilidades. Foi possível notar que os alunos estavam mais entregues e mais à vontade, apropriados da ambientação cênica do quarto, pois existiu uma exploração dos níveis corporais e a criação de personagens, até algumas “camadas” poéticas foram possíveis de notar. A construção de um corpo extra cotidiano e de vozes diferenciadas, além de tentarem, apesar de baseados em suas vivências, representar situações que não fossem as de seus lares, mas de uma história fictícia, no entanto, verossímil.

O Camaleão acreditou que tal imersão se deu pela junção/ interações dos contextos citados por Cabral:

[...] a situação dramática pode tornar-se convincente pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica. As possíveis analogias ou aproximações entre estes três contextos serão a medida do engajamento emocional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático.

O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. (CABRAL, 2006, p.13).

Ou seja, a partir do momento em que as impressões, histórias, memórias e vivências dos alunos começaram a ser apresentadas dentro do contexto de ficção, promovendo assim uma aproximação com os seus contextos reais, já que as improvisações foram baseadas em suas vidas, ocorreu um envolvimento emocional e teatral por parte do aluno. Eles

começaram, mesmo que vagamente, a preencher lacunas através da sua visão da narrativa do drama e da sua visão enquanto espectador-ator, responsável por estabelecer interações entre os jogadores, os objetos e as personagens.

O aluno acabou sendo o centro da produção da teatralidade que poderia ser através de um gesto, de uma movimentação, uma expressão ou de uma fala. Sendo esse exportador da teatralidade que ele enxergou nessa clivagem para os demais alunos que o observavam, os espectadores do momento, agir dentro desse contexto e significar as materialidades presentes.

O fato é que a teatralidade nesse ponto do episódio existiu, porém apareceu de forma tímida e não verticalizada, haja vista que a mesma narrativa para o local e para os objetos presentes foram retomados a cada grupo que ocupou o espaço/lugar como se fosse seu, além de interagir dentro dele. Porém, não conseguiu adicionar/propor novas informações, ações ou camadas à proposta inicial. Não conseguiram também nesse ponto, por mais que a professora Vanessa indicasse para mexerem nas coisas, achar os objetos que poderiam enriquecer a narrativa e construir novas teatralidades, novas narrativas e novas possibilidades de reação corporal e ocupação do espaço/lugar.

Após as improvisações, Vanessa disse que a Menina havia deixado para eles um cartão com alguma informação muito importante, que eles podiam cuidadosamente escolher um cartão, ler silenciosamente e fazer o que era solicitado. O Camaleão percebeu que essa era a sua deixa para sair do meio dos alunos e se esconder no alto do armário no fundo da sala adotando um tom cinzento.

Figura 45 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, cartões coloridos dos segredos.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

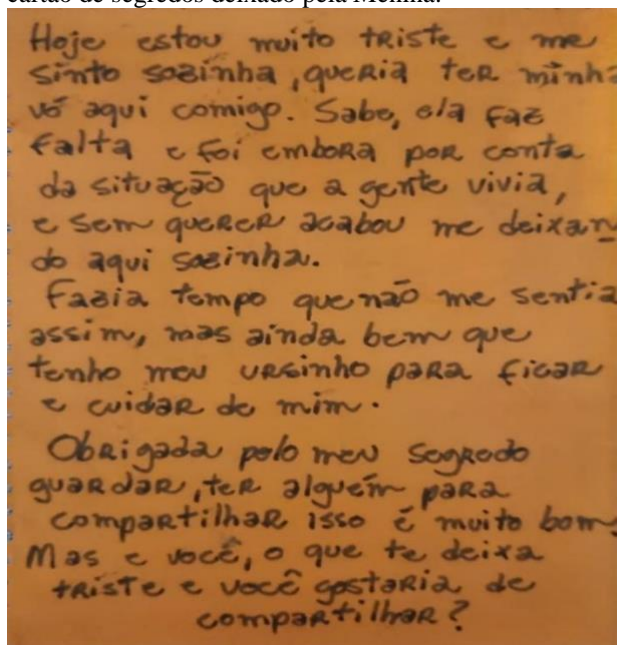
Os alunos se encaminharam para o meio do quarto e ficaram observando os cartões (figura 45) e mais de um garoto apresentou o seguinte discurso “*não quero rosa e roxo é cor de menina*” ou “*você vai pegar esse? É de garota*”. Aqui retomamos a discussão que foi apresentada, brevemente no episódio anterior, sobre o machismo enraizado em nossa cultura. Por mais que a professora já tivesse discutido com a turma sobre questões de gênero, e que todos têm equivalência de importância, e os próprios alunos já comentaram sobre isso e sabem reconhecer que certas atitudes estão equivocadas, eles acabaram reproduzindo um discurso que já está impregnado culturalmente, socialmente e corporalmente. Ou seja, se eu pegar a “cor de menina” ou eu sou gay ou eu me igualo a uma garota e ambas as situações, segundo esse comportamento, representa uma inferiorização do gênero feminino do qual não querem fazer parte.

Entretanto, a professora Vanessa rapidamente dialogou com os alunos responsáveis por essas falas e lembraram do que já estudaram sobre que todos são iguais e importantes e que as cores não têm gênero, o que podia ser comprovado pelo fato do uniforme escolar ser azul e todos usarem. Alguns alunos até opinaram em concordância com a professora e disseram para os garotos pegarem qualquer cor, no fim os garotos concordaram que haviam se expressado de forma incorreta, mas não pegaram os cartões rosa e/ou roxo.

Quando todos os alunos pegaram os cartões, a professora orientou que eles apanhassem um lápis ou uma caneta e que se sentassem em qualquer canto da sala preferido, se possível sozinhos, então deveriam ler o cartão e realizar o solicitado. Associadamente, deixou bem claro que não era preciso, ou seja, não era obrigatório assinar o seu nome, poderiam colocar só aqueles que quisesse. Quando o cartão estivesse pronto, era para entregá-lo para as bolsistas.

O Camaleão percebeu que os alunos estavam se espalhando pela sala, então, com muito cuidado e devagar para não ser avistado, desceu do armário e se dirigiu até o varal dos cartões coloridos, havia sobrado alguns poucos cartões pendurados, então ele caminhou pelo varal e com suas pequenas mãos apertou o minúsculo pregador colorido para que o cartão caísse ao chão. Quando o fez, voltou para o começo do varal de pisca-pisca e desceu para o chão, correu até o cartão que derrubou e entrou debaixo dele para poder lê-lo. Na capa da pequena cabana, feita pelo cartão laranja, estava escrito **segredos**, dentro da cabana estava um pouco escuro e abafado e o Camaleão alaranjado leu com atenção o recado da Menina que dizia o seguinte:

Figura 46 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, interior do cartão de segredos deixado pela Menina.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2023.

Ao perceber que os alunos deveriam compartilhar um segredo seu (figura 46), o Camaleão duvidou que isso aconteceria, não achou que os alunos se sentiriam seguros para fazê-lo. Colocou somente a sua pequena cabeça para fora da cabana feita de cartão e observava a reação da turma. Para a sua grande surpresa e admiração, os alunos estavam confortáveis, em sua maioria, para compartilhar seus segredos. Até pediam ajuda da professora Vanessa e das bolsistas que prontamente os ajudavam (Figuras 47 a 49).

Figura 47 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos lendo o cartão de segredos com a ajuda de uma bolsista.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS,

2022.

Figura 48 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos escrevendo os seus segredos.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 49 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, aluno escrevendo o seu segredo.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Alguns alunos, como é possível observar nas figuras (47 a 49), escreviam seus segredos no meio da sala, ou em conjunto com os colegas ou até mesmo procuraram uma

posição confortável para escrever. O Camaleão novamente pensou que se devia ao fato de que o corpo reage ao que sente e aos estímulos, sensações e herança que carrega. Porém uma aluna lhe chamou atenção.

Ela, diferentemente do resto da turma, escondeu-se o máximo que pôde do resto da turma, a distância máxima que ela conseguiu foi a cortina, com seu corpo se apresentando de forma ereta e rígida, diferente dos demais alunos da sala (Figura 50). O Camaleão, muito atento, imaginou o que poderia estar incomodando-a tanto a ponto do seu corpo reagir daquela forma. Depois que ela entregou o cartão do segredo, o Camaleão foi ler e descobriu que a aluna em questão contou que há algum tempo sofreu abuso sexual e teve pouco apoio da família para enfrentar o abusador. Ao final da aula, a professora Vanessa explicou as bolsistas que a escola sabia da situação e tinha tomado as atitudes cabíveis à instituição e denunciou o caso, e que ele havia ocorrido há alguns anos.

Figura 50 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, aluna escondida escrevendo o seu segredo.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Nesse momento, o Camaleão se viu dividido pela situação: a primeira é que ninguém, em hipótese alguma, deveria passar por tal evento traumático, que mesmo apesar de anos a dor ainda continua latejando e somatizando em seu corpo reações de culpa, medo e vergonha, assim como a forma do corpo assumida ao escrever o segredo. É preciso lembrar que:

[...] o espaço, o ambiente, está em permanente relação com o “agente”, o sujeito, e se faz/cria nessa relação. Um espaço, um meio, não está destacado do(s) sujeito(s) e objeto(s), e ocupar esse lugar é gerar significados e sentidos em relação a ele [...] (BARROS, 2020, p. 128).

Ou seja, quando a aluna se esconde atrás da cortina é clara a relação afetiva que ela criou com o lugar e o que estava presente nele. Ela se torna uma agente que, ao se esconder atrás da cortina, gera um significado através da sua ação, é potencializado a história que o corpo dela carrega e o sentimento/necessidade de preservação e culpa é evidenciado com uma ação que pode ter sido inconsciente para ela, mas que ficou gravada em sua memória corporal e é ativada em determinados momentos, gerando sentidos entre a relação corpo *versus* ambiente *versus* ação proposta *versus* memórias e bagagens que cada um carrega.

O outro lado é que o drama proporcionou a todos os alunos, em especial a essa aluna, um sentimento de confiança nas pessoas envolvidas, nas professoras presentes na sala e nas personagens estabelecidas pelo drama. O processo foi construído de forma que abraçasse os alunos e os acalentasse mostrando que a sala de aula pode sim e deve ser um lugar seguro, em que o aprendizado é humano e sensível. Foi possível notar, pensou o Camaleão, que apesar de se tratar de um contexto ficcional, os elementos da realidade são transportados para o jogo o tempo todo, pois ele é construído com base nas experiências, vivências e bagagens de vida dos alunos.

Após todos terem escrito seus segredos no cartão e entregando-os às bolsistas, em que poucos alunos assinaram seus nomes, alguém bateu na porta forte e insistentemente. A professora Vanessa abriu-a e o inspetor de pátio disse em voz alta para que a sala toda ouvisse que havia chegado uma encomenda para a turma e que ele estava trazendo-a (figura 51). Os alunos perguntaram-no sobre quem a enviou e ele disse que não sabia, pois quando havia chegado na coordenação ela já estava lá, e só o mandaram entrega-la. Então ele entregou a caixa para a professora, que se reuniu com os alunos em volta de si para abrirem-na juntos.

Figura 51 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, chegada da caixa.



Fonte: fotografia de Mariane Rodrigues (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão correu depressa, desviando dos pés dos alunos e dos materiais que ficaram pelo chão após a escrita, para assim poder subir sobre o quadro e observar o que era, pois do chão era impossível ter uma visão nítida do que estava acontecendo. Observou que na tampa da caixa havia um laço e um bilhete:

Figura 52 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, caixa enviada para a turma.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

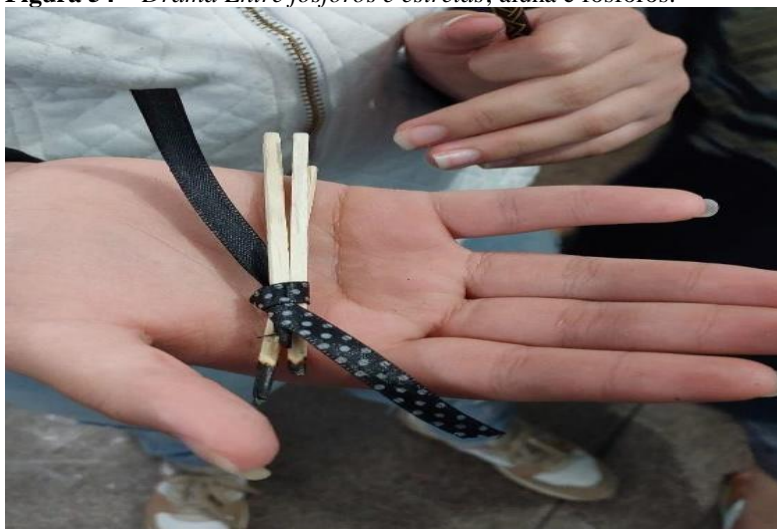
Vanessa questionou se os alunos queriam abrir a caixa e todos disseram que sim, afinal estava endereçada a eles, essa foi a justificativa da turma. A professora, então, abriu a caixa. Para espanto do Camaleão, e dos alunos dentro da sala, havia fósforos queimados agrupados de três em três (já que na próxima semana seria o episódio três) amarrados por uma fita que ele logo reconheceu sendo idêntico à do rolo de fita que estava na ambientação cênica do quarto (Figura 53). A professora Vanessa questionou quem poderia ter mandado aquele presente tão distinto, após algumas conversas entre a turma eles chegaram à conclusão que havia sido a Menina, pois tinha um M. assinado, e se lembraram que o nome dela era esse.

Figura 53 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, abertura da caixa.



Fonte: fotografia de Mariane Rodrigues (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 54 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, aluna e fósforos.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Em seguida, o questionamento foi sobre o fato de serem fósforos queimados (figura 54), a professora quis saber o que os alunos achavam sobre aquilo, as primeiras respostas giraram em torno de “*acabou a luz da casa dela e ela usou tudo isso*”; ao que um adicionou “*é verdade! Tinha velas no quarto*”; outro aluno disse “*lógico que não! A Menina é pobre não tem luz na casa dela*”. O Camaleão achava que era um questionamento mais subjetivo e estava certo, pois após essas falas iniciais, Vanessa levou o diálogo para outra esfera.

Questionou o que acontece quando se risca um fósforo, responderam que o fogo é produzido, ela perguntou, então, o que o fogo produz. Várias respostas foram fornecidas, até chegar a três respostas que interessavam no momento: produz calor, fica quente e ilumina. A professora Vanessa, entregando um conjunto de fósforos queimados para cada aluno da turma, disse que eles deveriam guardá-los até o próximo episódio e que em casa pensem que coisas/pessoas/ações deixavam a gente “quentinho”, ou seja, que aqueciam o nosso coração e nos iluminavam, pois faziam bem. Também deveriam pensar no que acontece quando o fósforo se apaga. Após este momento, ela anunciou, a partir do código estabelecido, o final do segundo episódio.

Novamente rondou os pensamentos do Camaleão o conceito de teatralidade. Dessa vez ele apareceu associado ao conceito de enquadramento que segundo Féral (2015): “O enquadramento cria um espaço, espaço do especular” e reforçado por Barros (2020) que diz que: “É nesse espaço de enquadramento do olhar que a teatralidade se cria” (p.44). Isso tudo ocorre, pois o enquadramento nada mais é, de forma sintetizada, do que o direcionamento do olhar. Essa direção do enquadramento pode ocorrer de várias formas, desde materialidades a ações, está associado à visão que o processo teatral possui e está diretamente relacionado à compreensão de mundo e bagagem de vivências do espectador/aluno, para determinar a forma como ele fará a leitura, segundo o enquadramento e criando a sua teatralidade.

Aqui os fósforos queimados são um elemento material que fornece um enquadramento para a criação de uma teatralidade que parte para a poética subjetiva e que, desta feita, os alunos o encaram como um signo metafórico capaz de proporcionar momentos de calor, sensações de “quentinho no coração”, mas que sem que eles esperem, essa chama se apaga e pode representar o frio, a solidão, o medo que permanece em nós. Assim como no conto, que serviu como pré-texto, em que a chama era um momento glorioso, que apresentava visões de desejos da garota, quando o fósforo se apagava ela retornava para a sua gélida e triste realidade.

Retornando de seus devaneios, como de costume, o pequenino Camaleão ficou ouvindo a conversa da professora Vanessa com as bolsistas após a saída dos alunos. Conversaram como foi o desenvolvimento do processo nesse episódio e apontaram pontos positivos e negativos que perceberam, evidenciaram que os alunos depositaram um grande voto de confiança no processo e nelas, ao contarem os seus segredos, e elencaram também como positivo a eficácia em desenvolver a conversa final sobre o fósforo e assim conseguir estabelecer uma relação subjetiva entre a chama e o que deixa o “coração quentinho”. Entretanto, apontaram que algumas situações foram frustrantes, como a falta de interesse pelo recurso do vídeo e a falta de ação no quarto.

Discutiram muito sobre a ação que ocorreu no quarto, e o Camaleão acompanhava tudo para poder entender a pesquisa por trás do que foi realizado, a falta de procurar informações e interagir com os objetos associados a fazer montinho na cama, foi algo que incomodou as três envolvidas no processo. Primeiro acharam que poderia ser falta de interesse pelos alunos ou falta de materialidade capaz de chamar a atenção dos discentes, mas então como em um “*click*” pensaram: e se a ambientação cênica, por mais que tentasse representar um quarto periférico, fosse demais? E se nas suas casas os seus quartos tivessem muito menos coisas, talvez só a cama, e que pode ser compartilhada, então, a única ação que executam no quarto é a de dormir ou de se sentar na cama? Se a única brincadeira desenvolvida no quarto é a de fazer montinho na cama, pois não há espaço para mais nada? Portanto, a falta de ação poderia ser uma reverberação da falta de experiência e de bagagem em relação ao próprio ambiente que foi materializado. Por mais habitual que seja o quarto, esse pode não fazer parte do cotidiano dos alunos de forma prazerosa, intensa e como um lugar para poder chamar de seu, por isso, não havia motivo nem aptidão para mexer na materialidade presente, o que pode ter dificultado a própria teatralidade dos alunos, resultando na improvisação de cenas que girassem em torno de conflitos familiares referentes aos afazeres domésticos, principalmente fora do quarto.

5.4 – Sensação de Quentinho

Mais uma semana se passou e o Camaleão já sabia a rotina escolar dos funcionários, das crianças, sabia quais árvores eram seguras na hora do recreio para poder se esconder, pois algumas produziam mangas e as crianças sempre as pegavam. Até mesmo do gato cinza que também vivia na escola o Camaleão já era amigo, coisa que em anos a Camaleoa não havia conseguido, e, constantemente durante a noite, dormia encostando-se nele, para

poder ficar quentinho e protegido, assim, o seu corpinho adquiria uma aparência de pelos cinza.

Para ele, após uma longa espera, o dia do terceiro episódio chegou e o Camaleão ansiava pelo desenvolver da narrativa e, para saber que rumo a metáfora/enquadramento do fósforo seguiria, e ainda em como se potencializaria em teatralidade aos olhos dele. Como já era de costume, as bolsistas e o inspetor de pátio se dirigiram para sala de aula do quinto ano durante o intervalo, já organizada para receber a ambientação cênica do dia.

O Camaleão, ao entrar na sala, escondeu-se entre as mochilas no chão e começou a reparar que reconhecia os objetos e elementos que estavam sendo pegos e retirados das malas. A lona preta foi posicionada no mesmo lugar da semana anterior, a cama montada com os colchonetes e cada objeto ia ocupando o mesmo lugar do último jogo e com o auxílio de fotos nos celulares das bolsistas para que tudo estivesse exatamente igual.

O quarto se materializou novamente na sala de aula ocupando o meio-fundo e transformando-se em espaço cênico, pronto para receber as ações que viriam a ser realizadas pelos alunos no último tempo, tornando-se, assim, um evento teatral anunciado.

Entretanto, tinham novos signos compondo o espaço, um conjunto de pulseiras da amizade foram colocadas dentro do saco de pão, um conjunto de cachecol e gorro de tricô ocuparam o interior da caixa de papelão, que no episódio anterior abrigava o figurino da Menina, uma coleira de animal de estimação foi colocada no quarto também. Mais tarde, o Camaleão descobriria que esses objetos foram adicionados à ambientação cênica baseados nos segredos contados pelos alunos como: “*sentir saudades da avó e do avô*”, “*sentir falta de seu bichinho de estimação*” ou porque que fugiu ou porque morreu e “*ter dificuldade em fazer amigos na nova escola*”. A maioria dos cartões se enquadrava nessas três “categorias”, e eram poucos o que não pertenciam a elas, portanto, esses foram escolhidos para serem trabalhados nas improvisações.

Além disso, o varal cintilante de pisca-pisca não possuía os cartões coloridos, mas ainda tinha os pregadores coloridos. O Camaleão se questionou sobre o porquê de eles estarem ali, pois não havia nada pendurado. Também foram colocados os cartões de segredos juntos ao diário na composição cênica e um outro figurino, um vestido verde, que era novidade, foi posicionado sobre uma mesa fora do quarto, mas ao lado do recinto. Para finalizar, foram colocadas bexigas vazias em um dos caixotes de feira.

Tudo estava devidamente posicionado como deveria, então, o inspetor de pátio se despediu e saiu da sala. O Camaleão aproveitou a deixa e o acompanhou. Como estava um dia bonito, quentinho, e o pátio vazio, ele decidiu se escorar na porta metálica azul, para

tomar um banho de Sol. Seu corpo ficou azul, com algumas partes desbotadas ou enferrujadas se confundindo assim com a porta, o Camaleão estava completamente relaxado. De repente, sem nenhum aviso, o Camaleão foi arremessado para o meio da grama. Tamanho o susto, que só entendeu onde estava quando percebeu que suas patinhas haviam ficado verdes, balançou a cabeça como que para colocar em ordem os pensamentos e olhou em direção à sala do quinto ano: a bolsista que faz a Menina saiu da sala carregando o seu figurino. Ela estava indo se preparar.

Ainda dolorido, o Camaleão escutou do alto uma risada já conhecida, aquela gargalhada que ecoava e ocupava todo o espaço ao seu redor, olhou para cima e viu a sua amiga Camaleoa que observava tudo e nem para o avisar. Resolveu se aproximar e subir na árvore junto à ela para aguardar a professora Vanessa e os alunos do quinto ano.

Aproveitou para compartilhar com a Camaleoa que a ambientação cênica era novamente a do quarto e ele não compreendia o porquê. A bolsista voltou, adentrou a sala sem nem perceber que o Camaleão, em uma tentativa de resposta desafortada, mostrava a língua para ela, porém sem sucesso de ser visto.

Não demorou para que o sino comunicasse que estava na hora do terceiro episódio do drama. A professora Vanessa e os alunos se encontraram, vindos de lados opostos do pátio, na mesa de concreto habitual. Dessa vez as orientações foram mais rápidas, a professora retomou a ideia de que era uma prática teatral, que se finava ao final da aula e que hoje eles também teriam momentos de apreciação teatral, além, é claro, de os lembrar sobre o código que encerrava o episódio. Dirigiram-se para a entrada da sala de aula e a professora pediu que organizassem a fila em frente a porta fechada para adentrarem.

Com a fila realizada, a professora Vanessa abriu a porta e conforme os alunos iam entrando ela solicitava que eles se sentassem ao redor da ambientação cênica, como se o quarto fosse nesse momento um palco de semiarena⁴⁶. O Camaleão, após ouvir a orientação, também entrou na sala, tomando muito cuidado, como de costume, e percebeu que a bolsista que faz a professora-personagem Menina estava em uma imagem congelada no centro do quarto (Figura 55).

⁴⁶ Um palco denominado semiarena é um palco, em sua maioria, no mesmo nível ou em nível semelhante ao do espectador, em que a frontalidade não é privilegiada, e espectadores podem visualizar a cena frontal e lateralmente, dependendo do lugar em que se colocam.

Figura 55 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, imagem congelada da Menina em seu quarto.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão se lembrou que Féral indica sobre a teatralidade que: “Nosso olhar, nossa expectativa, nosso conhecimento de que haverá teatro começa a semiotizar o espaço e os objetos, ou seja, a transformá-los em signos que ainda não são significantes, mas podem vir a ser.” (2015, p.105). Aqui, a professora Vanessa se utilizava novamente desse artifício, ou seja, ao solicitar que os alunos se posicionassem de determinada forma, que remetesse a estrutura de palco, já vivenciada pelos alunos na escola e fora dela, e deixar a personagem Menina exposta em cena mesmo que congelada, foi evidenciado que haveria uma representação.

Esse estado de suspensão em que o aluno foi levado a estar faz com que o que esteja ao nível do seu olhar, facilitado pelo enquadramento se torne teatralidade, potencializado pela corporeidade/presença da atriz/bolsista/professora-personagem que se tornasse um signo, devido ao seu nível e posicionamento na ambientação cênica. Aliado a tudo isso, tem-se o fato de que no episódio anterior os alunos começaram a significar o quarto e os objetos presentes, ou seja, tal ação anterior é transferida para a nova situação juntamente com a expectativa do “haverá teatro” conduzindo, assim, todos os olhares para a criação inevitável da teatralidade.

O Camaleão então, após despertar do seu devaneio, reparou que todos os alunos tinham entrado e ele perdeu um tempo precioso que deveria ter sido usado para encontrar um lugar seguro entre os alunos para participar do episódio. Sem ter o que fazer, subiu rapidamente pela lateral do quadro, e se colocou em sua borda, no alto. Percebeu que a professora Vanessa ainda não havia entrado na sala e que ela segurava a porta entreaberta

com o corpo meio para fora. A outra bolsista se dirigiu em sua direção e elas trocaram algumas palavras e pegaram duas bandejas plásticas composta de vários copos com chocolate quente que fora colocada em uma mesa próximo à elas. E, então, a porta foi fechada.

A professora Vanessa avisou que ela e a outra bolsista iriam servir para eles um chocolate quente, para que pudessem bebê-lo enquanto assistiam as cenas que seriam apresentadas, e que a bebida servia para deixá-los quentinhos tanto fisicamente, quanto deixá-los com o “coração quentinho”, pois existe uma sensação de acalento quando alguém nos prepara uma bebida para ser tomada enquanto se assiste algo. O chocolate quente, então, foi servido aos alunos, alguns não o quiseram e deram o seu para o colega.

Após todos terem recebido um copo da bebida, menos o Camaleão, que sentia apenas o delicioso cheiro do chocolate no ar, a bolsista que auxiliou na distribuição se encaminhou para o local ao lado do quarto onde o figurino verde estava e lá ficou parada. A bolsista que representava a Menina então descongelou e iniciou uma cena em que pega os cartões dos segredos, guarda-os dentro do seu diário e os amarra, com várias voltas de barbante. (figura 56). Enquanto realizava essa ação, ela dizia que, pela primeira vez na vida, tinha feito amigos e que eles eram muito importantes para ela, pois eles haviam confiado a ela os seus segredos, assim como ela o dela a eles, e que, portanto, não iria decepcioná-los, iria guardá-los com segurança e ninguém teria acesso a eles. Ao terminar de amarrar o diário, guardou-o embaixo do colchão. Em seguida, pegou um dos sacos de pão que havia, mostrou aos alunos que ele tinha cheiro de pão, e depois com o lápis disposto à sua disposição no quarto, desenhou a si própria e os novos amigos no restaurante, enquanto mostrava aos alunos o seu desenho. Durante este processo ia contando a eles o que tinha acontecido no primeiro episódio e como eles haviam se tornado amigos.

Desgranges (2011) afirma que uma das atividades mais propostas no drama é a narração, que pode ser usada para adicionar uma nova informação, estabelecer algum tipo de ligação entre fatos/ações, ou concluir alguma ação. Também menciona que ela é usada como tática por vários professores para retomar episódios ou acontecimentos anteriores. É o que ocorreu nesse momento, quando a Menina narrou que conheceu novos amigos no Bistrô *Petit Glace*, retomando o primeiro episódio enquanto resgatava com o público o sentimento de felicidade, de “coração quentinho”, por eles compartilhado. Essa retomada se fez necessária haja vista que o episódio três iria explorar justamente esse sentimento.

Enquanto a Menina realizava a ação de narrar um evento passado pela turma, a outra bolsista se caracterizava como professora-personagem na frente dos alunos (figura

57), novamente, utilizando o elemento explorado pela professora Vanessa de se transformar na frente dos alunos, para que os códigos teatrais se estabeleçam e os alunos jogassem a partir disso. Quando ela terminou de se caracterizar, entrou no quarto e, devido a sua corporeidade e composição visual, foi possível perceber que se tratava de uma criança mais nova. Ou seja, novamente, sem que houvesse nenhuma fala, apenas pelos elementos propostos e gestualidade, percebemos que há uma teatralidade, aqui evidenciada e potencializada pelo trabalho de atriz desenvolvido.

Logo, a interação entre ambas começa a ocorrer e a cena se desenvolve (figuras 58), os alunos e o Camaleão descobrem que a garota mais nova é a irmã da Menina e que está de aniversário. A Menina parabeniza a irmã com um longo abraço e com palavras de carinho; mostra a ela que comprou alguns balões para poder comemorar juntas. A irmã mais nova agradece e diz que tem a melhor irmã do mundo, após os cumprimentos ambas enchem os balões (figura 59).

Figura 56 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, cena da Menina guardando os segredos.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 57 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, bolsista/atriz se preparando para entrar em cena.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 58 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena entre as irmãs.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 59 –Drama *Entre fósforos e estrelas*, irmãs enchendo os balões.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Para a surpresa do Camaleão, as bexigas eram transparentes e haviam sido preparadas pela professora Vanessa anteriormente: estavam cheias de glitter, estrelinhas e um papelzinho em seu interior. Conforme enchiam e desenvolviam o diálogo proposto para a cena, os balões eram sendo pendurados no varal, o Camaleão então entendeu o porquê dos prendedores. O enquadramento proposto para a cena ao final (figura 60), com as duas irmãs sentadas embaixo do varal de pisca-pisca com os balões “flutuando”, somados ao carinho que era emanado pelas personagens, fez o Camaleão ter saudade da sua família e, quando percebeu, algumas lágrimas haviam escorrido pelo seu rostinho e ele logo as enxugou. A cena finalizava com a Menina revelando ao público que há semanas vem guardando algumas moedas em um saquinho embaixo do travesseiro (figura 61), e ela faz a revelação, já que no outro episódio não o descobriram, para poderem comprar um bolo à irmã.

Figura 60 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena entre as irmãs.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 61 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, revelando as moedas escondidas.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 62 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena entre as irmãs.



Figura 63 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, Detalhes da cena entre as irmãs.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

No decorrer das figuras 55 a 63, pode-se ver a atuação das duas bolsistas, enquanto professoras–personagens, realizando cenas para a apreciação dos alunos. Spolin (2014) afirma que tanto o ato de assistir como o ato de fazer são importantes no processo de ensino-aprendizado teatral. Portanto separar momentos dentro da aula para os dois eventos se torna primordial. Além disso, Vidor (2010) infere que:

Se o aluno encontra no professor um parceiro de criação que também assume riscos e fragilidades, enfrentando os limites de suas próprias posições, ao mesmo tempo em que preserva sua identidade cada vez que trata de questões sociais e políticas que não experimentou diretamente, o teatro, inegavelmente, é o lugar apropriado para o desenvolvimento desse diálogo (VIDOR, 2010, p.24).

Ou seja, o aluno através desse elemento e da realização da cena encontra um igual no jogo e não uma figura de autoridade, sente liberdade para atuar e expor seus pensamentos, sentimentos e reflexões sobre o exposto. Encontra nessa parceria uma (co)criação artística que lhe permite ter autonomia e liberdade dentro do drama.

Além disso, o fato de presenciar a encenação das professoras-personagens é capaz de:

[...] provocar um forte impacto nos alunos, já que esta proposta se apresenta como sendo de maior radicalidade estética na relação com o participante e em termos pedagógicos, oportuniza a ampliação da linguagem teatral – estilo de representação, relação do ator com o espaço cênico, caracterização em termos do trabalho do ator em termos da indumentária utilizada, contato com textos dramáticos. (VIDOR,2010, p.47).

Pode-se concluir que tal ação também fornece, além da apreciação e reconhecimento da professora como um igual/ parceira de cena, uma apropriação das

materialidades cênicas que compõem a cena e uma ampliação da bagagem/repertório estético, fugindo, desta forma, dos moldes tradicionais de ensino e apreciação artística.

Quando a cena terminou, os alunos aplaudiram e a professora Vanessa se deslocou até ficar de frente para eles e conversou com os alunos sobre os “quentinhos” que poderiam existir na vida, assim como a chama do fósforo da última aula. Ela e os alunos chegaram à conclusão de que o “quentinho” podiam ser ações realizadas, como a que assistiram na cena da Menina guardando os segredos, ou ela e a irmã passando um tempo juntas e o carinho demonstrado entre ambas. Que esse “quentinho” também pode vir do passar um tempo com os animais que são importantes para cada um, ou que seja fazendo algo apreciado por eles, estar perto da família, entre outras circunstâncias.

O Camaleão se sensibilizou, pois era exatamente o que havia acontecido com ele enquanto assistia aquela cena, apesar de ter chorado, era uma sensação de “quentinho” que lhe ocorrera e provocou a emoção, resultado da teatralidade que conduziu gestos, objetos e contexto ficcional para essa sensação. Enquanto a professora tinha essa conversa com os alunos, a bolsista, correspondente à professora-personagem irmã, descaracterizava-se igual ao momento anterior de sua preparação.

Findada essa parte, a professora Vanessa comunicou que agora as cenas seriam desenvolvidas pelos alunos, mas que eles não precisavam se preocupar, pois teriam orientações para realizá-las no jogo. A dinâmica era a seguinte: ela solicitava um número de alunos, e esses se apresentavam conforme sua vontade, retiravam uma filipeta de um envelope que fornecia orientações a eles correspondentes às ações. Podiam combinar de forma rápida o que iriam realizar e improvisavam a cena para os colegas dentro da ambientação cênica do quarto. As informações nas filipetas eram:

1. DENTRO DA CAIXA DE PAPELÃO TEM UM CONJUNTO QUE ME DEIXA QUENTINHA QUE FOI MINHA VÓ QUE FEZ PARA MIM. CRIE UMA CENA SOBRE ESSES OBJETOS.
2. DENTRO DO COOLER TEM UM OBJETO DO ANIMAL DE ESTIMAÇÃO QUE EU TENHO. CRIE UMA CENA SOBRE ISSO.
3. DENTRO DO SACO DE PÃO TEM UM OBJETO QUE REPRESENTA OS AMIGOS QUE EU GOSTARIA DE TER, MAS NÃO TENHO. CRIE UMA CENA SOBRE ISSO.

4. NA ESTANTE TEM UMA TAÇA QUE GANHEI DE UM EMPRESÁRIO NO RESTAURANTE, NO DIA QUE TIVE QUE COMER COMIDA DO LIXO. CRIE UMA CENA SOBRE ISSO.
5. EMBAIXO DO CAIXOTE TEM UMA FORMA DE GELO QUE EU USO DIARIAMENTE E POR CAUSA DELA FIZ NOVOS AMIGOS. CRIE UMA CENA SOBRE ISSO.

Novamente, o Camaleão ficou surpreso com a vontade de participar por parte dos alunos. Todos queriam ter a chance de fazer as cenas e entrar no quarto para compor o seu enquadramento, os que já haviam realizado suas improvisações pediam insistentemente para irem novamente. O Camaleão notou que, disfarçadamente, a professora Vanessa olhou o relógio, ou seja, ele compreendeu que o fator do tempo dentro da escola às vezes é um limitador, haja vista que é evidente que o processo está sendo desenvolvido de forma potente e que ocupa um lugar de experiência e imersão para os alunos, ao menos em sua maioria. Entretanto, muitas vezes não é possível aprofundar ações potentes por conta do tempo, pois a aula precisa se encerrar no horário determinado.

O Camaleão ficou com uma pergunta ruminando em sua cabeça, o que fazer com a latência existente dentro daquele episódio, sem que ela fique para a próxima aula? Pois, ao ficar para a próxima aula, uma semana depois, pode se perder a profundidade alcançada no episódio em sala. Como aproveitar melhor, dentro do tempo, essas oportunidades de teatralidade e sensibilização? Para ele e para a professora Vanessa, o ensino de arte na escola tem como um de seus objetivos o alcance da poética e da humanidade. Ou será que um tempo maior seria sinônimo de desperdiçar essas sensibilizações e teatralidades que surgiram, uma vez que as ações se arrastariam, tornando o tédio presente?

Como de costume, o Camaleão teve que se forçar a voltar para o momento presente e acompanhou as cenas que os alunos desenvolviam. Notou que com o auxílio das filipetas algumas “camadas” e surpresas foram surgindo nas improvisações. Uma das duplas retirou a filipeta “*Dentro do saco de pão tem um objeto que representa os amigos que eu gostaria de ter, mas não tenho. Crie uma cena sobre isso.*”. A aluna que pegou o saco de pão, o abriu, olhou dentro e o fechou. Então, ela deu desenvolvimento a uma cena na qual contracenava com a irmã, que insistentemente queria o saco de pão e ela negava pedindo que saísse do seu quarto. Pode-se perceber que a cena foi construída em torno desse esconder do saco de pão como visto nas figuras 64 a 67.

Figura 64 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena do saco de pão.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 65 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena do saco de pão.



Figura 66 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena do saco de pão.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 67 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena do saco de pão.



A aluna não revelou o que havia dentro do saco e não utilizou o objeto em cena. Depois de todas as cenas encerradas, a professora questionou a aluna em questão se, por um acaso, ela havia visto as pulseiras dentro do saco, e ela respondeu que sim, mas que não quis compartilhar com a turma. O Camaleão, assim como a professora e as bolsistas, ficou

surpreso, pois em um primeiro momento esperava que o compartilhamento do objeto ocorresse, entretanto, depois chegaram à conclusão de que o drama se trata disso, de escolhas. Tais desejos são realizados pelos alunos, independentemente do que professores queiram ou projetem para a narrativa, é saber respeitar as opções e ações realizadas pelos alunos e dar continuidade a partir delas.

A atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens *como se* fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa "assumir o controle da situação", ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do drama - o aluno é o autor da sua criação. (CABRAL, 2006, p.33).

O Camaleão percebeu que na cena do saco de pão foi possível observar com clareza o que Cabral discorreu sobre um ponto crucial do drama: o aluno ser o responsável por ter o controle da situação, o controle pelo desenvolvimento da narrativa. Ele sabia que todas as filipetas, que serviam de base para a improvisação das cenas, haviam sido escritas tendo como eixo os segredos escritos pelos alunos na última aula, então, o percurso a ser explorado nas cenas na ambientação cênica partiram de decisões dos próprios alunos.

Assim como a escolha da aluna, de não mostrar as pulseiras para sua colega de cena e para a plateia, demanda uma escolha emocional de não querer compartilhar o que elas representavam, ou de não conseguir assumir a responsabilidade do que a filipeta solicitava, o fato de não conseguir estabelecer amizades também foi notado. O fato é que em ambas as situações expostas, os responsáveis pelos encaminhamentos emocionais e narrativos do drama são os alunos, e não as professoras, e as projeções/expectativas que elas têm sobre o rumo que o drama deveria tomar.

Outra cena que chamou a atenção do Camaleão, por sua sensibilidade poética, foi uma cena em que um aluno e uma aluna que representavam irmãos improvisaram. Sua filipeta era a seguinte: *“Dentro da caixa de papelão tem um conjunto que me deixa quentinha que foi minha vó que fez para mim. Crie uma cena sobre esses objetos.”*. Após os alunos a sortearem, discutiram rapidamente quem entraria primeiro e daria início a improvisação e a começaram.

A garota entrou primeiro, lentamente e com calma se abaixou, abriu a caixa de papelão e pegou o cachecol e o gorro dentro dela. Cheirou-os, fechando os olhos e assim permaneceu por alguns segundos. Em seguida, sentou-se na cama, olhou as peças de roupa em suas mãos e começou a vestir o ursinho que havia em cima da cama, cantarolando bem baixinho alguma coisa (figura 68). O garoto entrou em cena e a chamou para brincar. Sem

olhar para ele, inicialmente, ela negou (figura 69), enquanto ele seguiu insistindo para fazerem alguma coisa. Os dois foram trocando olhares, ela sentada na cama, ele em pé na frente dela, e a garota continuou negando as opções que lhe foram ofertadas. Até que o garoto soltou a frase: “*saudade né?*” e ela disse “*sim*”. Ele pendeu a cabeça e suspirou respondendo: “*eu também sinto*” (figuras 70 e 71). Aqui, o aluno estava realmente emocionado, era nítido que ator/aluno se mesclava compondo a poética e a ação da cena. Depois, sentou-se ao lado dela e a abraçou lateralmente enquanto a garota abraçava o ursinho vestido com as peças de tricô. E assim, encerrou-se a cena. Simples, porém extremamente tocante e que certamente provocou uma experiência nos participantes, pois era visível que o que ocorria perpassava pelos alunos, tocando-os de alguma maneira.

Figura 68 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena das roupas de tricô.



Figura 69 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena das roupas de tricô.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 70 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena das roupas de tricô.



Figura 71 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena das roupas de tricô.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Foi assim, tocado e emocionado, que o Camaleão lembrou que há muito tempo havia realizado um estudo sobre o corpo que é afetado pela tríade: memória–imaginação–atualidade. Sobre isso, Fabião discorre:

Outro entrelaçamento que o corpo cênico investiga é a trama memória-imaginação-atualidade – o fato de que circulamos e entrelaçamos ininterruptamente referências mnemônicas, imaginárias e perceptivas. O que o corpo cênico explora, para além da dicotomia ingênua que contrapõe ficção e realidade, é a indissociabilidade entre essas três forças. Como o corpo cênico experimenta, imaginar implica memória, rememorar implica imaginação e ambos os movimentos se realizam na atualidade fenomenológica do fato cênico. Além disso, ator é criatura capaz de realizar insólitas operações psicofísicas como, por exemplo, transformar memória em atualidade, imaginação em atualidade, memória em imaginação, imaginação em memória, atualidade em imaginação, atualidade em memória. É sua alta vibratibilidade e sua fluidez que permitem essas operações psicofísicas. É sua inteligência psicofísica que abre dimensões para além da dicotomia ficção x realidade. (FABIÃO, 2010, p.323).

Portanto, durante a cena em que ambos alunos conversam sobre a saudade que sentem da vó, foi possível notar em alguns momentos que o corpo deles eram tocados pela tríade supracitada. A memória ficou visível quando o aluno abaixou a cabeça emocionado (posteriormente a professora Vanessa teve acesso e descobriu que ele fez uma relação com o avô que havia falecido há pouco tempo). A imaginação está associada ao ato de criação dentro das possibilidades ofertadas em cena, partindo, por exemplo, do conjunto de tricô, em que a atualidade foi a improvisação da cena.

Foi possível notar na improvisação dos alunos essa transformação que Fabião cita sobre o corpo do ator ser capaz de fazer, o aluno transformou a memória do avô em atualidade, em uma saudade da vó fictícia da narrativa, a vó da Menina. A imaginação que está nesse caso atrelada à teatralidade em que os alunos e seus corpos estão imersos, o vazio que deve ser preenchido por trás do conjunto de tricô se manifestou na atualidade da improvisação, em que a memória do avô serviu como estímulo para a imaginação da criação dessa vó, e assim por diante. Isso reforça a ideia de que o drama para, ser realizado, também leva em consideração a bagagem de vida e o contexto real dos participantes, pois eles usam essas informações dentro do drama para estabelecer relações, interações e narrativas.

Ocorreram outras cenas também, porém o Camaleão enxergou nessas duas algo a mais do que nas demais. Após as improvisações, a professora Vanessa solicitou que os alunos ficassem em pé e escolhessem uma dupla e se posicionassem de frente para ela. A professora explicou a atividade que seria realizada em seguida: um balão seria estourado, o papel dentro dele continha uma ação que devia ser realizada pelas duplas. As ações eram as seguintes:

1. ABRACE O SEU COLEGA.
2. INVENTE UMA NOVA FORMA DE CUMPRIMENTAR COM O SEU COLEGA.
3. CONTE UMA LEMBRANÇA FELIZ PARA O SEU COLEGA.
4. CANTE UMA MÚSICA, QUE DEIXA O SEU CORAÇÃO QUENTINHO, PARA O SEU COLEGA.
5. FAÇA UM ELOGIO SOBRE O SEU COLEGA.

Vanessa retirou do varal um balão, chacoalhou-o, para que o glitter e as estrelas o ocupassem por completo, e jogou-o para o meio dos alunos, um aluno o pegou e a professora pediu que estourasse e que em seguida lesse o papelzinho com a ação em voz alta para a sala. A bexiga foi estourada e promoveu uma chuva linda de glitter e estrelas, o Camaleão achou aquilo maravilhoso. O papelzinho foi lido e a ação executada pelos alunos. O Camaleão rapidamente foi para o meio da sala, entre os pés dos alunos. para que a chuva brilhosa caísse sobre ele.

Outro balão foi retirado do varal e jogado para o meio da sala, os alunos disputaram entre si para pegá-lo, outra chuva brilhante caiu após o estouro (Figura 72). Os alunos

jogavam glitter uns nos outros e o Camaleão sentia algo pequenino e duro grudado no seu corpo, ele foi ficando aos poucos multicolorido, o que ele adorou, pois podia ser de várias cores ao mesmo tempo. Assim, sucedeu-se até o final de todos os balões, entre risadas, ações, comemorações, glitters, estrelas e corações “quentinhos”.

As ações foram realizadas pelos alunos, nenhuma negação foi manifestada perante o que foi solicitado (Figura 73). A professora Vanessa achou que tal evento pudesse ocorrer nas ações que solicitavam um contato físico mais direto, como o fato de abraçar, mas isso não ocorreu. Existiram abraços mais curtos, outros mais longos, assim como ações que foram realizadas com mais tempo e outras com mais pressa, porém ninguém ficou sem fazer algo. Uma das ações que mais foi aproveitada pelos alunos, e que mais os divertiu, foi a de inventar um cumprimento com o colega. Teve cumprimentos com mãos, pés, joelhos, cabeças, quadris e outras partes do corpo, existiram até mesmo sequências de movimentos que foram realizadas pelas duplas.

Figura 72 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, alunos estourando o balão.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 73 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, ações sendo realizadas.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Após esse momento “quentinho”, a professora Vanessa pediu que os alunos voltassem a sentar ao redor da ambientação cênica do quarto. A Menina entrou no recinto segurando uma caixinha de fósforos. Sentou-se no chão e riscou um fósforo enquanto ele queimava (figura 74) e se apagava, a Menina dizia que gostava de como o calor da chama provocava esse quentinho e que isso lhe trazia uma sensação reconfortante, lhe fazia bem. Porém, odiava quando a chama se apagava, pois trazia solidão, medo e frio e lhe lembrava da sua vó, que havia morrido e de que como as coisas podem ser perdidas ou irem embora deixando-a sozinha e com um vazio.

Figura 74 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, detalhes da cena final do episódio.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Ao riscar outro fósforo, a professora Vanessa apagou as luzes em conjunto com a ação da Menina. Todos ficaram em silêncio, vendo o fósforo queimar e um trecho da música *Estrelas* de Oswaldo Montenegro⁴⁷ começou a tocar, em uma caixinha de som escondida no final da sala. O trecho era o seguinte:

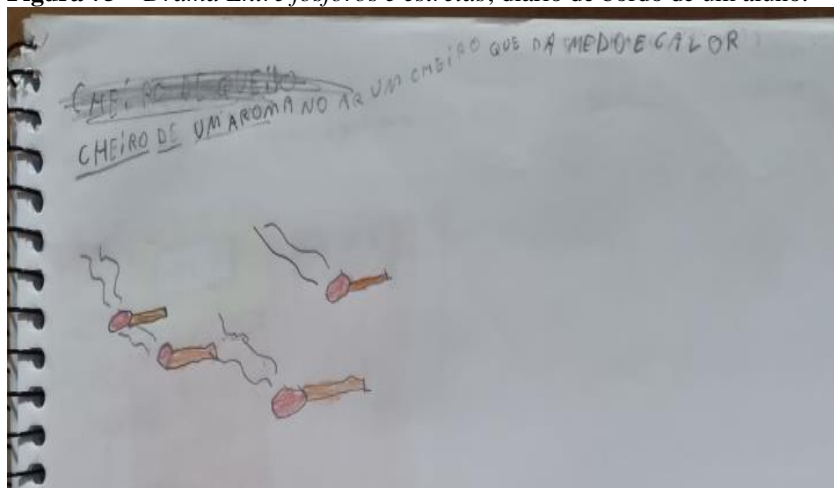
Pela marca que nos deixa
 A ausência de som que emana das estrelas
 Pela falta que nos faz
 A nossa própria luz a nos orientar
 [...]
 (MONTENEGRO, Oswaldo. *Estrelas*.)

Ao final do trecho, com o fósforo apagado, a Menina de cabeça baixa e a luz desligada a professora anunciou “*fim do terceiro episódio*”. Os alunos permaneceram por alguns instantes, assim como o Camaleão, tentando entender o que havia acabado de acontecer. O gancho proposto para a próxima semana era um tanto quanto impactante e retomava os fósforos recebidos por eles na semana passada. Seria possível que um episódio, que a todo momento tentava deixar os “corações dos alunos quentinhos”, acabasse tão triste e com um signo tão forte? Ou será que eles estavam imaginando coisas demais para o próximo episódio? O sino tocou logo em seguida, o tempo era extremamente cronometrado nos dias que havia drama, os alunos se levantaram se despediram das professoras e foram embora.

Durante a semana, o Camaleão acompanhou a outra aula do quinto ano para ver como isso iria reverberar nos alunos e durante a produção dos diários de bordo pôde encontrar algumas reflexões sobre o processo e a analogia com o fósforo e a chama, ele encontrou as seguintes frases: “*Quando eu vejo um fósforo aceso sinto uma calma, mas também uma luz dentro da alma.*”; outra dizia: “*Quando eu acendo um fósforo eu sinto cheiro de queimado*”. Também foi possível observar o seguinte registro:

⁴⁷ Músico brasileiro nascido em 1956 no Rio de Janeiro, cantor e compositor, faz parte do movimento da MPB.

Figura 75 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de um aluno.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão notou que, além dos registros no diário de bordo, existiu uma tentativa por parte de alguns alunos da criação de uma frase/pensamento/reflexão de uma forma poética, mesmo que ainda com problemas relacionados à gramática, coerência e concordância. Existiu uma tentativa de uma produção que fosse artística e sensível, que ia além do registro automático do desenvolvimento das atividades. Tal evento pode ter ocorrido do fato de a professora Vanessa ter inserido em suas aulas as temáticas de forma subjetiva, com uso de metáforas, e buscando maneiras não convencionais de falar sobre os assuntos propostos.

Agora, diante disso tudo, o Camaleão se encontrava mais ansioso e angustiado com o próximo episódio, pois era o último do drama e ele queria ver como tudo iria se encaminhar para um desfecho.

5.5 – Estrelas

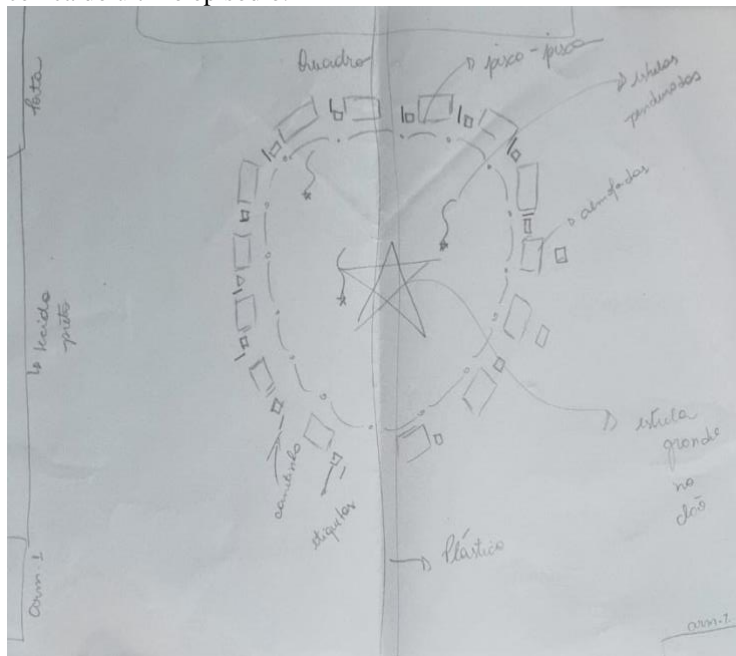
Logo que o dia amanheceu, o Camaleão foi tomado por duas emoções diferentes: uma de saber finalmente qual seria a conclusão do drama que ele veio acompanhando no último mês, e a outra que era um misto de tristeza e felicidade. Estava triste, pois o drama se findava, e feliz, pois isso representava que ele iria, finalmente, para casa após essa experiência, carregando consigo conhecimentos e vivências sobre o assunto que tanto lhe encantava e que se adapta aos contextos assim como ele.

O dia se arrastou até o período em que o Camaleão esperava para encontrar com as bolsistas. O calor parecia mais insuportável que os outros dias, a ponto de ele convidar a

Camaleoa para se refrescar na torneira do bebedouro. Após o banho geladinho, ambos voltaram para cima da árvore e lá ficaram observando o céu, de um azul límpido, e o Camaleão acabou cochilando. Acordou sendo chacoalhado pela Camaleoa, que o agitava freneticamente avisando que as bolsistas estavam entrando na sala. Rapidamente, ele saltou da árvore e correu até a sala, entrando pela última fresta antes que a porta fosse fechada.

Lá dentro, o Camaleão se acomodou entre as mochilas dos alunos e observou a montagem realizada pelas bolsistas e pelo inspetor de pátio, que novamente seguiam o mapa da professora Vanessa como mostra a figura 76.

Figura 76 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, mapa da ambientação cênica do último episódio.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão observou o pisca-pisca ser colocado em círculo no meio da sala e no centro de seu comprimento, havia uma estrela de *led* bem grande. Ao redor do círculo de pisca-pisca foram dispostas almofadas, que os alunos haviam levado a pedido da professora Vanessa, e, ao lado de cada almofada, foi colocado uma etiqueta adesiva grudada no chão com uma canetinha.

Porém, a parte mais impressionante da ambientação cênica viria a seguir: estrelas produzidas com EVA e glitter, de vários tamanhos diferentes, foram penduradas no teto da sala dentro do círculo de pisca-pisca. As alturas das linhas que seguravam as estrelas eram variadas, então havia estrelas baixas e altas, além de um *Datashow* posicionado em um canto da sala para projetar imagens de galáxia durante o episódio. Um outro elemento

chamou a atenção do Camaleão: um plástico transparente grosso foi esticado no comprimento do espaço de aula, dividindo-a em duas partes. Para finalizar, incenso e água perfumada completaram a ambientação cênica abrangendo, assim, mais um sentido dos alunos, como nos episódios anteriores. A luz da sala foi apagada para que o episódio ocorresse na penumbra.

Parado ali, vendo aquelas estrelas suspensas girando e as imagens da galáxia e as luzes do pisca-pisca, ele entendeu que a ambientação cênica do episódio era um planetário. Lembrou-se do trecho da música ouvida, gancho do episódio anterior para esse, que falava de estrelas e de toda metáfora que havia sido feita em relação à sensação de estar quentinho com a chama acesa; e a de medo, solidão e perda quando essa se apaga. O Camaleão teve uma breve ideia do que seria tratado nesse último episódio para finalizar o drama.

Figura 77 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, parcial da ambientação cênica do último episódio.⁴⁸



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão aproveitou que a bolsista que faz a professora-personagem Menina saiu da sala para se trocar e saiu junto. Procurou a Camaleoa na árvore para lhe contar o que estava prestes a acontecer. Subiu tão rápido pelo tronco que nem deu tempo da sua pele

⁴⁸ Não existe fotografia da ambientação pronta desse episódio, pois como eram muitas estrelas para serem coladas no teto o fator tempo nesse dia foi limitado, impossibilitando fotografias do resultado. Apesar disso, essa imagem está quase completa a não ser pelo plástico e projeção das imagens de galáxias posicionada corretamente.

ficar marrom, ao encontrá-la disse que essa era a ambientação cênica mais linda e poética que ele já havia visto, que a imersão dos alunos provavelmente iria ocorrer, pois o lugar, ao mesmo tempo que era acolhedor, era de uma teatralidade inimaginável.

A Camaleoa teve que ficar atenta para acompanhar o raciocínio do Camaleão, no qual informava que durante os seus estudos, antes de se mudar temporariamente para Dourados, ele havia lido que, segundo Barros (2020), a abordagem do lugar deveria levar em consideração o espaço físico em que se encontra e ter a capacidade de salientar a identidade ou a experiências dele. Era justamente o que ele estava presenciando na sala de aula do quinto ano. Vanessa teve o cuidado de preparar uma ambientação cênica que possibilitasse a individualidade dos alunos para se manifestarem e que, principalmente, buscou transformar aquele espaço em um lugar de experiências individuais que fosse capaz de acentuar as subjetividades de cada aluno por meio de suas ações e percepções.

Essas experiências e manifestação/acentuação das subjetividades ocorre devido ao evento da teatralidade, pois ao precisar compor significados e narrativas para os símbolos presentes na ambientação cênica o aluno vai usar o que ele já conhece e tem domínio, afinal a criatividade, como diz Vigotski (2014), é baseada em nossas experiências e vivências, pois não é possível criar sem ter conhecimento. Seguindo esse raciocínio pode-se tomar a afirmação de Barros que diz:

Analisando as partes concretas e alusivas do espaço, entendendo que as mesmas são fracionadas, circunstanciais, móveis; nos resta preencher as lacunas com nossa própria bagagem social e material, dando significados e intenções ao que já é simbólico e intencional. (BARROS, 2020, p.138).

Sendo assim,

Ao propor formas de enquadramento distintas para uma mesma ação, espaço, texto, o professor/diretor está introduzindo novas formas de olhar e abrindo espaço para diversificar a linguagem. A situação de investigar um problema no decorrer de distintos episódios além de esclarecer relações ao mudar de perspectiva, permite acentuar um foco de atenção para tornar cada momento significativo em si. (CABRAL, 2010, p.16).

Por conseguinte, ao propor uma ambientação cênica através de um enquadramento específico, o professor abre espaço para que a clivagem da teatralidade seja preenchida com a bagagem social e material do aluno. Fornecendo, assim, significados e intenções que dialoguem com sua realidade e seu contexto. Esse enquadramento, quando diversificado ao logo do drama, permite uma variedade de perspectivas e significações e, até quem sabe, uma variedade de experiências. Era o que ocorria nesse momento, uma ambientação subjetiva que propunha um enquadramento capaz de permitir uma teatralidade a ser

composta pelos alunos, na qual resultaria em uma ação investigava naquele episódio, assim como nos três anteriores.

Quando o Camaleão, acabou de falar tudo para a Camaleoa, ela deu a sua famosa risada e disse que ele havia se transformado nela própria, pois falava rápido e agitava igualmente suas patinhas. Foi nesse momento que o Camaleão avistou a bolsista retornando para a sala e percebeu que havia uma informação nova na sua roupa: uma etiqueta, igual àquela que estava colada no chão e ao lado das almofadas, que estava escrito o nome de sua personagem: Menina. O Camaleão não teve tempo de comentar tal elemento com a Camaleoa, pois o sino anunciou o último episódio.

Ele, novamente numa rapidez inimaginável, desceu da árvore e se escondeu na mesinha de concreto para a qual a professora Vanessa e alunos já se encaminhavam, como já era de costume. Tudo que estava sendo vivenciado pelo Camaleão era meio nostálgico, com uma sensação de algo feito pela última vez, ele estava emocionado e as lágrimas corriam pelo seu pequeno rosto. A professora Vanessa fez a chamada e as orientações de sempre, informou que dessa vez o código para encerrar o episódio era: “*fim do drama*”. Os alunos questionaram se era o último dia e a professora Vanessa afirmou que sim, ao som de protestos e desgostos, os alunos não queriam, assim como o Camaleão, o encerramento do drama.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos fizessem duplas, após a formação dos pares, ela, aleatoriamente, entregou bexigas, iguais a do episódio anterior com glitter, estrelas e papeizinhos dobrados dentro delas. Pediu para que os alunos que as receberam comesçassem enchê-las e podiam também as amarrar. Em seguida, todos se posicionaram em frente à porta, em suas duplas, para entrarem na sala. A professora Vanessa falou que quando eles entrassem iriam ver um plástico no meio da sala e a dupla deveria se posicionar com cada integrante de um lado do plástico, um de frente para o outro. O Camaleão também já estava preparadíssimo para entrar na imersão do último episódio.

A porta da sala se abriu, os alunos foram inundados pelo cheiro que a sala tinha e que vinha acompanhada de uma “chuva” de estímulos visuais, que por mais que o Camaleão já tivesse visto, era impactante ao olhar para todo o conjunto. O ambiente era capaz de fornecer imensos significados de acordo com as leituras e visões de cada aluno, era um planetário extremamente potente em imersões.

O Camaleão, novamente, lembrou-se dos seus estudos e que em uma das suas pesquisas leu a seguinte afirmação:

a palavra teatralidade como dispositivo que é configurado no ato do olhar, por meio do qual são semiotizadas práticas espontâneas que têm uma funcionalidade simbólica imediata. É o olhar que transforma o acontecimento cotidiano em "acontecimento teatral". (CABALLERO, 2011, p. 172).

Ou seja, a sala de aula era cotidiana aos alunos, até mesmo o fato de ficar fora dela, no dia que há o drama e adentrar em uma nova ambientação cênica a cada episódio, tornou-se um evento, de certa forma, rotineiro. Entretanto, o que promove uma nova teatralidade, a cada entrada cotidiana, é a nova configuração fornecida a ela. Como os elementos que estão dispostos serão semiotizados, é esta ação simbólica e imediata que será responsável pela teatralidade. É essa configuração responsável pela leitura que será realizada por cada aluno, do que significa cada estrela pendurada ou do motivo de ter um plástico transparente dividindo a sala de aula, essas visões são individuais e contribuem coletivamente para a construção da narrativa do drama.

Reforçando tal pensamento, Aline Silva Vieira faz a seguinte interferência:

Teatralidade está, portanto, ligada ao olhar do espectador. É ele quem processa o que vê e interpreta os signos ali contidos, isto é, transforma-os em signos teatrais, criando uma narrativa individual a partir daquilo que lhe é dado simultaneamente com aquilo que lhe é próprio. (2021, p.13).

Portanto, novamente se tem a percepção de que a teatralidade é um processo que ocorre de acordo com a visão. Ou seja, a leitura dos signos presente os transformando em signos teatrais partindo das referências, leituras de mundo e bagagem cultural e de vivência que cada aluno possui. O processo de semiotização e teatralização por parte do aluno só é possível, pois existe uma imersão nesse ambiente criado que não é passiva e sim um processo de criação de narrativas, segundo Freitas (2012).

Ainda sobre o espaço que é preparado para o drama, nesse caso, o planetário, Freitas intenta que é um: “procedimento carregado de intencionalidade que visa criar/potencializar o envolvimento em um ambiente proposto para o drama.” (2012, p.62). Ou seja: “Já a ambientação [...] é conotada, é construída por uma rede simbólica na qual interferem os olhares e ações dos narradores e das personagens.” (FREITAS, 2012, p.63). Portanto, a ambientação cênica é criada com a intenção de proporcionar a criação da teatralidade por parte dos alunos.

O Camaleão retornou ao presente e se apressou para escolher um dos lados para observar o episódio. Escolheu ficar escondido no beiral da janela, assim seus olhos tinham a mesma altura do plástico. Os alunos, em um primeiro momento, tiveram a mesma reação que o Camaleão, ficaram estáticos ao observar o conjunto da ambientação cênica,

principalmente, as estrelas que flutuavam no centro da sala. Algumas onomatopeias eram expressas por eles, na tentativa de descrever o que observavam e a sensação de estar imerso em algum-espço.

Depois do contato inicial com a ambientação cênica, a professora solicitou que cada um ocupasse o seu devido lugar como combinado, mas o Camaleão notou que tiveram dificuldades em entender a logística de como cada um ficaria de um lado do plástico, sendo que fora necessário a intervenção da professora e da outra bolsista para que isso ocorresse. Após ambas posicionarem os alunos em seus locais, a professora Vanessa começou as orientações para as atividades do episódio. Informou que um aluno que tinha um balão na mão, deveria estourá-lo, ler o papel e, em seguida, todos os alunos deviam realizar a ação solicitada sem que ultrapassassem o plástico, assim como não podiam furá-lo, nem fazer a ação por cima ou por baixo dele. As ações que inseridas nos balões eram:

1. ABRACE O SEU COLEGA.
2. INVENTE UMA NOVA FORMA DE CUMPRIMENTAR COM O SEU COLEGA.
3. CONTE UMA LEMBRANÇA FELIZ PARA O SEU COLEGA.
4. CANTE UMA MÚSICA, QUE DEIXA O SEU CORAÇÃO QUENTINHO, PARA O SEU COLEGA.
5. FAÇA UM ELOGIO SOBRE O SEU COLEGA.
6. APERTE A MÃO DO SEU COLEGA.
7. FAÇA CAFUNÉ NO SEU COLEGA.
8. DIGA QUE ESTÁ COM SAUDADE DO SEU COLEGA.
9. OLHE NOS OLHOS DO SEU COLEGA.

Com as informações fornecidas, a professora Vanessa falava o nome de um aluno que segurava o balão, esse o estourava e assim por diante. Quando a bexiga era estourada, tornava-se possível ver toda a chuva de glitter e estrelas caindo novamente e, dessa vez, refletidas pelo plástico e iam grudando nele, aos poucos modificando o espaço.

Figura 78 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, atividade do plástico transparente.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 79 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, atividade do plástico transparente.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 80 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, atividade do plástico transparente.



Fonte: fotografias de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

É possível verificar nas figuras 78 a 80 que os alunos se empenharam em realizar as ações solicitadas e, apesar de serem impedidos fisicamente, tentaram de várias formas fazer com que fossem completadas. Até mesmo se divertiram no processo, apesar da censura nas fotos as expressões faciais iniciais demonstravam gargalhadas, sorrisos e contentamento. Ao final, quando todos os balões já haviam sido estourados, o plástico foi retirado do meio da sala e foi solicitado para que se sentassem em suas almofadas. Quando todos estavam acomodados, a professora Vanessa começou a refletir com os alunos sobre a experiência que tinham acabado de passar.

Ela questionou se era possível tocar a pessoa do outro lado do plástico, os alunos prontamente responderam que não. Em seguida, questionou se tudo que eles queriam ou tinham vontade era possível realizar, os alunos também rapidamente responderam que não, que havia coisas que eram inalcançáveis por diversos motivos e citaram alguns exemplos. Foi então, que ela perguntou o que o plástico representava para eles na atividade que acabaram de realizar, que leitura poderia ser feita da dinâmica. Foi quando uma aluna respondeu que: *“era como se de um lado fosse a terra e do outro o céu, e a gente que ficou na terra não consegue alcançar quem tá no céu”*. Outro aluno concordou e disse que: *“a gente até tenta através do plástico tocar ou conversar, mas não consegue de verdade”*, e o resto da turma concordou com eles e disseram outras frases que afirmavam tal conclusão.

É visível que a turma, apesar de ter se divertido com a atividade, compreendeu o estímulo planejado para ela, entendeu que o plástico era essa fronteira entre os que já se

foram e os que ainda permanecem vivos. Que as ações propostas pelos balões eram uma tentativa saudosa de contato com aqueles entes queridos e que se manifestam diariamente ou com alguma frequência em cada um deles. A professora Vanessa, as bolsistas e nem mesmo o Camaleão esperavam que tal leitura fosse realizada tão rapidamente, pensaram que seria necessário uma longa conversa até chegar a esse símbolo que o plástico representava. Entretanto, nesse momento, tem-se a comprovação de que: “a relação do espectador com o teatro está intimamente relacionada com a maneira, própria a cada época, de ver-sentir-pensar o mundo.” (DESGRANGES, 2009, p.11).

Ou seja, essa leitura foi possível nesse momento, pois o drama e a atividade proposta para o episódio estão de alguma forma ligadas ao contexto real dos alunos e a maneira como eles veem-sentem-pensam o mundo. A morte deixa de ser um tabu nessa sala de aula, pois todos os alunos já haviam perdido alguém ou algum animal, nenhum deles utilizou-se da premissa de que poderia ser um objeto. Tal evento pode ter sido agravado por duas situações: a primeira é de se tratar de crianças de um bairro periférico em uma comunidade extremamente carente marcada pela violência, e o segundo motivo é que vivem em um contexto pós-pandêmico, em que as comunidades marginais foram as mais afetadas pela crise sanitária que se instalou. Portanto, a morte torna-se um assunto presente na vida desses alunos e possibilita, então, que eles façam essa leitura sobre o plástico e suas fronteiras durante o exercício.

Deslocando a discussão para o campo da teatralidade conclui-se que:

A teatralidade, portanto, possui essa capacidade de realocar o espectador para um espaço novo, um espaço outro, diferente da dimensão do real. Neste lugar há o encontro entre aquilo que o/a ator/atriz/performance tenta influir com aquilo que o espectador já possui: é nele onde ocorre a cognição, uma junção daquilo que nos é dado com aquilo que é nosso; onde fabrica-se a singularidade característica do entendimento pessoal. (VIEIRA, 2021, p. 14).

Ou seja, a singularidade criada, a partir do entendimento pessoal de cada aluno da atividade, encaminhou-se sobre um lugar proporcionado pela ambientação cênica que não era real, mas um contexto ficcional dentro do drama, na qual as experiências, as percepções sensoriais e a cognição possibilitaram a efabulação da teatralidade de que se tratava de uma fronteira entre céu e terra, ausência e presença, saudade e encontro.

Prosseguindo o debate que se instalou, a professora Vanessa questionou como era ter essa presença do plástico, os alunos responderam que: “*incomodava muito*”; que: “*era uma barreira que não deixava eles chegarem perto*” e que eles tinham: “*saudade de quem tava do outro lado*”. Aproveitando o gancho da palavra saudade, a professora Vanessa, que

estava no centro do círculo embaixo das estrelas penduradas, pediu que os alunos fechassem os seus olhos e pensassem nessa palavra, nesse sentimento e de quem eles tinham saudade (Figura 81).

Figura 81 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, roda de reflexão sobre a atividade anterior.



Fonte: fotografia de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Os alunos fecharam os olhos como solicitado (figura 81), a turma estava estranhamente quieta para o Camaleão, que já havia percebido como eles eram comunicativos e ativos, e a professora Vanessa continuou falando. O seu discurso era sobre a saudade, que faz parte da vida e acompanha as pessoas para onde quer que elas vão. Ela disse que quando eles são crianças e uma pessoa morre e deixa de fazer parte da nossa vida, os seus pais ou o adulto responsável, diz que essa pessoa virou uma estrelinha para que assim seja mais fácil lidar com a dor, com o luto e ter uma forma de sempre a ver quando sentir saudade.

A professora ainda falava, no silêncio que começava a ser quebrado pelo som de algumas lágrimas que caíam, e pediu para que cada um pensasse em sua estrelinha, que podia ser uma pessoa que já se foi, ou um animal que também já se foi, e se a pessoa não tivesse nenhum desses dois poderia ser um objeto que gostava e perdeu, que ela iria ficar quieta por alguns instantes para que todos pudessem, ainda de olhos fechados, pensar neles, e então ela ficou quieta. A sala tinha um clima nostálgico, e era possível ouvir soluços e alunos chorando, todos de olhos fechados no seu canto.

O silêncio foi quebrado com cuidado pela professora Vanessa, que pediu que cada aluno pensasse em uma pose que o fizesse lembrar dessa estrelinha e que todo mundo iria, ao mesmo tempo quando ela falasse “já” abrir os olhos, levantar e fazer a pose e ficar congelado nela. Quando a professora Vanessa disse o comando, todos fizeram a pose (figuras 82 a 85), inclusive ela e as bolsistas. O Camaleão percorria rapidamente os olhos, entre todos que estavam congelados, representando suas estrelinhas, ele não sabia explicar a beleza cênica que esse momento naquele lugar representou. Eram tantas saudades, tantas memórias, tantos corpos remetendo a outros corpos, mas que estavam presentes ali, enquanto eles mesmos durante um episódio de drama.

Figura 82 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, pose que lembra a estrelinha de cada um.



Figura 83 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, pose que lembra a estrelinha de cada um.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 84 – Drama *Entre fósforos e estrelas*, pose que lembra a estrelinha de cada um.



Figura 85 – Drama *Entre fósforos e estrelas*, pose que lembra a estrelinha de cada um.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão estava em êxtase, por mais triste que fosse e que houvesse lágrimas nos rostos de todos os participantes dentro daquela sala de aula, ele pôde perceber o nível de verdade, potência, imersão e experiência que o drama pode alcançar quando realizado em sala e com objetivos bem definidos. Foi nesse momento que o Camaleão teve mais certeza do que nunca do quanto o drama é transformador e o quanto ele amava esse método. Foi possível ver alunos que tinham dificuldades de usar o seu corpo durante os episódios e até mesmo de participarem ativamente dos episódios, realizando o solicitado com muita verdade, energia e entrega.

As poses, como observadas nas figuras 82 a 85 não são complexas nem inovadoras enquanto estética, são poses simples, algumas talvez até cotidianas ou estereotipadas, porém o que importou nessa ação, e que tocou o Camaleão, foi a energia sentida na sala no momento, a entrega dos alunos em realizar uma atividade de exposição frente à turma sem qualquer tipo de recusa, ou seja, os alunos foram tocados e responderam corporalmente a isso.

Segundo Fabião (2010): “[...] o corpo sempre interage com algo, mesmo que seja o vazio.” (p.322). Aqui temos o vazio de elementos físicos, não há nenhuma materialidade

concreta utilizada na interação, utilizou-se da memória, da saudade, da lembrança e do sentimento que cada um nutria pelas suas estrelinhas. Temos poses que remetem fisicamente à memória de um animal como um pássaro e três cachorros, portanto, o corpo é tão repleto de possibilidades que uma memória é capaz de ativá-lo cenicamente e energeticamente.

Essa ativação corporal nesse episódio ocorreu devido a uma sucessão de eventos, não somente a memória dos alunos, mas a ambientação cênica também teve um papel importante nesse desenvolvimento da ação corporal. “O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva.” (FABIÃO, 2010, p.322). Ou seja, a materialidade e a teatralidade que foram utilizadas, desde as estrelas penduradas, o plástico que impede um contato e os cheiros presentes na sala interferem na manifestação corpórea, são responsáveis por sua construção e (re)ação dentro do episódio, haja vista que o corpo tem uma ligação sensória com a ambientação cênica, pois está inserido nela recebendo os estímulos.

O ator/performer combina afetos, memórias, sentimentos de um espaço e tenta esgarçá-los e metamorfoseá-los em cena. O ator/performer *sente* o espaço, percebe-o cognitivamente, enativamente, metaforicamente; investiga as possibilidades de ação que este ambiente oferece (*affordances*); movimenta-se pelo espaço a fim de tornar esse espaço ele mesmo um corpo, um corpo sensorio-motor, repleto de potencialidades que podem emergir através da interação entre ator/performer, espectador, espaço, ações. (BARROS, 2020, p.133).

Por conseguinte, tem-se a compreensão de que o lugar (nesse caso a ambientação cênica) foi responsável também pelas potencialidades que poderiam imergir do corpo cênico do ator, nesse caso do aluno, através do entendimento de que o corpo investiga e processa sensorialmente e cognitivamente os estímulos que recebe de onde se encontra e, além disso, busca estabelecer relações e interações. O lugar condensa, portanto, além de objetos materiais, a forma de viver, as atividades humanas, ações do corpo social no local. É um “espaço-ação”. (BARROS, 2020, p.136).

Ao evidenciar o termo espaço-ação, tem-se como objetivo elucidar que: “Todo espaço é relacional, contraditório e dinâmico; inclusive e principalmente o espaço interior e o do fazer artístico.” (FERNANDES, 2007, p. 58). Pois: “o que seria esse espaço interior? O local do corpo.” (BARROS, 2020, p.146). Portanto, é preciso considerar que o corpo do aluno, durante o episódio imerso na ambientação cênica do planetário, é um corpo que se prolonga (co)existindo no interior e exterior, no fazer e na apreciação, enquanto ator e espectador, enquanto sujeito e destinatário, é um corpo interrelacional com outros corpos e com a ambientação cênica.

Interno e externo mesclam-se, corpo e ambiente fundem-se no amálgama corpo-espaco, refletindo as relações entre ambos, alternando sujeitos e objetos, eu e Outro, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato. Eu sou o lugar em que me encontro, a cidade que habito, meu espaço de atuação. O local em que vivo é meu reflexo, e sou reflexo desse ambiente. (BARROS, 2020, p.147).

Desta forma, pode-se concluir que espaço-lugar-corpo estão intimamente ligados, um transforma e reflete o outro em um ciclo contínuo. Um afeta o outro interruptamente. Quando isso percebeu, o Camaleão estava novamente navegando nas águas turbulentas de seus pensamentos e ancorou o seu barco novamente no presente. Após esse momento - o exercício das poses - que não durou muito, mas que parecia ter parado no tempo para o Camaleão, a professora Vanessa pediu para que os alunos se sentassem novamente e fechassem, novamente, seus olhos. Ela agradeceu por todos terem compartilhado com ela e com a turma a sua estrelinha. Continuou a falar sobre a importância que essas provavelmente ocuparam em suas vidas e que elas sempre estariam com eles para onde quer que fossem.

Foi quando a professora disse (figura 86): *“a minha estrelinha é a minha vó paterna, ela se chamava Doya, foi embora de uma hora para outra sem avisar em um carnaval, enquanto eu dava aula aqui na escola recebi a ligação avisando. Foi ela a responsável por me apresentar o teatro que me trouxe até aqui, onde estou hoje, e apesar de ter passado um tempinho já eu ainda sinto muito a sua falta”*. Depois dessa fala ela pediu que todos abrissem os olhos, o que foi feito pela turma. Vanessa disse, mostrando as estrelas penduradas: *“aqui nesse planetário estão todas as nossas estrelinhas morando juntas”*. (Figura abaixo).

Figura 86 – *Drama Entre fósforos e estrelas, estrelinha Doya.*



Fonte: fotografia de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

A bolsista entregou para a professora Vanessa uma etiqueta igual a que estava ao lado das almofadas dos alunos e uma canetinha. Então ela pegou-a e escreveu o nome “Doya” na etiqueta, mostrou para todos os alunos e, em seguida, escolheu uma estrelinha que estava pendurada e colou o adesivo nela. O Camaleão, que não piscava para não perder nenhum detalhe, ouviu a professora dizendo para os alunos pegarem a etiqueta adesiva ao lado da almofada e a canetinha e escreverem o nome da sua estrelinha nele. Foi fornecido um tempo para que os alunos o fizessem, quando todos haviam terminado a professora Vanessa pediu que levantassem e escolhessem uma estrela do planetário para ser a sua estrelinha e colassem o nome.

Figura 87 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, etiquetas adesivas sendo coladas nas estrelas.



Fonte: fotografias de Lorena Flumignan (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão observou que não houve correria, não houve tumulto e nem discussões sobre qual era a estrela de quem. Os alunos serenamente se levantaram e escolheram suas estrelas, como visto na figura 87, e depois voltavam para seus lugares olhando para ela sem parar, eles ainda choravam e soluçavam, mas não o faziam com vergonha do que os colegas pudessem dizer e todos se respeitavam, tinha até alunos se consolando.

Depois de todas as estrelinhas com nomes, a professora Vanessa disse que tinha certeza de que elas sempre estariam com eles, cuidando deles, e chamou a bolsista que

fazia a professora-personagem Menina. A professora se afastou e a Menina ocupou o meio do círculo de pisca-pisca no centro do planetário, sentou-se de frente para a estrela grande que havia colada no chão e observou as inúmeras estrelas com nomes penduradas. Retirou a etiqueta adesiva que tinha o seu nome que estava colada na sua roupa, mostrou para os alunos e a colou no meio da estrela do chão. Acendeu um punhado de fósforos (figura 88) e deixou esses queimarem, quando se apagaram, ao mesmo tempo, a outra bolsista deu *play* na música *Estrelas*, a mesma do episódio anterior.

Figura 88 – Drama *Entre fósforos e estrelas*, cena final do drama.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão estava literalmente boquiaberto. A Menina, protagonista da história por eles vivenciada durante esse drama, morria, virava uma estrela que ia morar junto com as estrelas dos alunos do quinto ano. Era visível que alunos também haviam compreendido o desfecho de que a vendedora de gelos virava uma estrela e reagiram a isso também através de suas expressões faciais ou de falas como: “*não acredito*”, “*ah não*” ou “*ela virou uma estrela também*”.

Ao término da música, a professora Vanessa voltou ao centro do círculo e disse: “*fim do drama*”, e emendou antes que os alunos se levantassem que entendia o porquê estavam tristes e que não havia problema nisso, que ela ficaria à disposição depois da aula, para caso alguém quisesse conversar, ou quisesse um abraço, que poderiam procurá-la. E que também podiam levar embora a sua estrelinha, era só puxá-la que se soltaria do teto. Os alunos se levantaram para pegar suas estrelas e levá-la embora.

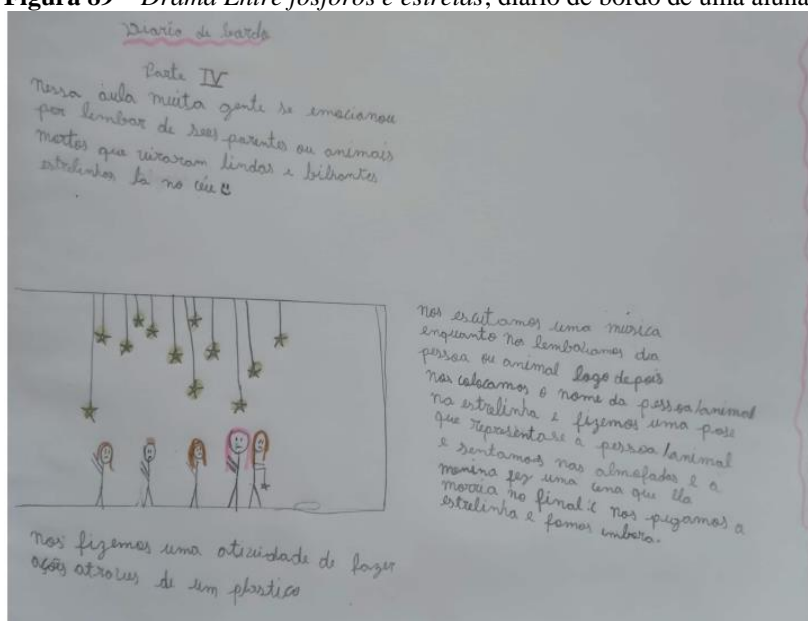
A porta da sala foi aberta repentinamente, o que fez o Camaleão se assustar, pela diretora que informava que o sino já havia tocado a alguns instantes e eles ainda não haviam saído e havia uma fila de pais na porta. Ao olhar os alunos emotivos questionar o que havia acontecido e alguns alunos responderam que a aula tinha sido muito triste outros responderam que a aula havia sido muito bonita e assim, pouco a pouco os alunos foram embora, alguns conversaram com a professora Vanessa e a abraçaram, outros foram embora direto, mas todos, reparou o Camaleão, levavam embora, segurando firme, a sua estrelinha.

O Camaleão saiu da sala de aula devagarzinho pensando em tudo que acabara de vivenciar e de como a educação podia ser transformadora. Encontrou-se com a Camaleoa e lhe contou tudo que havia acontecido nos mínimos detalhes, informou que não iria embora ainda, que iria presenciar o processo do registro no diário de bordo dos alunos sobre o último episódio do drama.

Na aula seguinte, quando os alunos foram realizar os seus registros, ele pulava de mesa em mesa se camuflando de cinza e azul para poder olhar os cadernos e ver o que os alunos registravam.

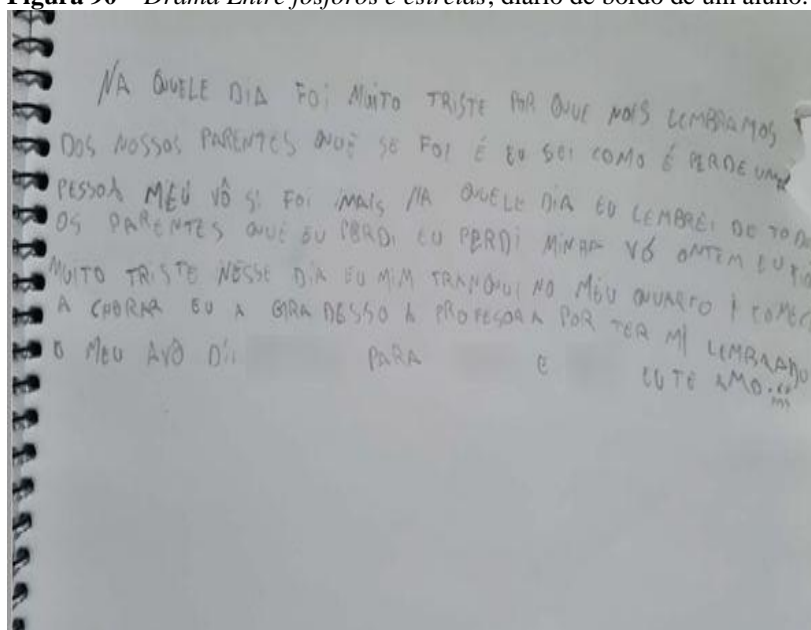
Nessa caminhada entre mesas, o Camaleão viu vários diários de bordos, os mais diversos possíveis. Alguns alunos focaram mais na escrita outros no desenho e outros ainda tentaram mesclar ambas as linguagens. É possível notar que é recorrente nos diários os alunos terem achado o episódio final triste, porém o acharam bonito e significativo, dizendo que é bom lembrar das pessoas que partiram e até mesmo agradecendo por ter tido um tempo para pensarem neles. Ou seja, os alunos (re)significaram, em parte, um sentimento de dor para um sentimento de que algo poético pode surgir disso e ter potencial artístico.

Figura 89 – Drama *Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de uma aluna.



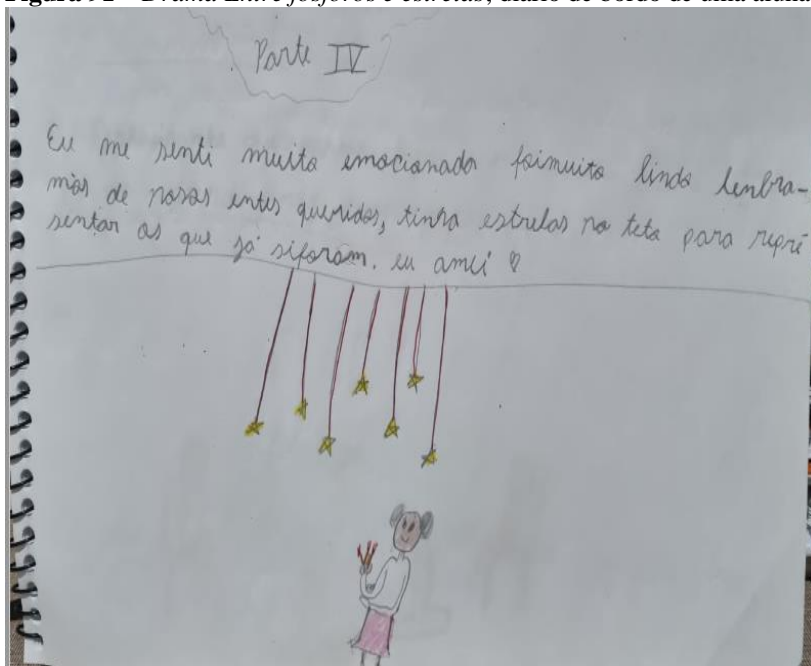
Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 90 – Drama *Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de um aluno.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 91 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de uma aluna.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Figura 92 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de uma aluna.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

Outro fator interessante é que o Camaleão ouviu os alunos dizerem, sem que a professora Vanessa perguntasse, que suas estrelas estavam guardadas em seus quartos, tinha aluno que pregou na porta do guarda-roupa, outros no teto, outros em estantes, nos

mais variados lugares, mas eram lugares que eles tinham acesso e observavam todo dia, ou seja, aquela estrela fazia parte de suas rotinas.

Epílogo

Figura 93 – *Drama Entre fósforos e estrelas*, diário de bordo de uma aluna.



Fonte: fotografia de Vanessa Ribeiro (acervo pessoal), Dourados/MS, 2022.

O Camaleão e a Camaleoa saíram cedo da escola, ainda existiam estrelas pulsando no céu que faziam o Camaleão lembrar de toda a sua experiência no último mês. Caminhavam lado a lado contemplando o céu, escuro que começava a se tornar um azul mais claro, em silêncio.

Não havia palavras a serem ditas, nenhuma construção frágil e efêmera seria o suficiente para preencher o vazio que ficaria da presença ausente do outro camaleão. Em um mês compartilharam tantos momentos e eventos únicos que não imaginavam serem possíveis, uma sombra de árvore nunca mais seria a mesma.

Porém, o Camaleão sentia uma saudade enorme do seu lugar, daquele local que ao longo do tempo ele criou tantos laços e afetos (em ambos os sentidos). Sentia falta do seu condomínio de animais, do oceano que contemplava e o fazia mergulhar em seus pensamentos, e das folhas de sabedoria em que obtinha todo o seu conhecimento. Sentiu saudade até do Pássaro Azul e do museu que conheceu fazia pouco tempo. A E.M. Arthur Campos Mello tinha se tornado um lugar e foi uma oportunidade única em sua pequena existência, porém não era o seu lar.

A Camaleoa se tornou sua companheira e confidente de conhecimento, trocavam experiências e compartilhavam momentos de ensino – aprendizado, compartilhavam alegrias e lágrimas, e se tornaram uma “pessoa” do outro. Porém, ela não tinha interesse em retornar a Ilha do Drama, aquele espaço não a havia afetado de nenhuma forma, diferente da E.M. Arthur Campos Mello. Ali, ela encontrou o estilo de vida agitada de que gostava, de pessoas que estavam em constante movimento e de crianças que faziam os seus dias únicos. Crianças que podiam, quem sabe, dependendo da labuta na educação, transformar e (re)significar o contexto em que estavam inseridos. Isso lhe encantava.

Nenhum dos dois estavam dispostos a deixar seus lugares. Chegaram calados então ao local onde a ponte de trilha de pedras amarelas douradas iria em poucos instantes aparecer magicamente.

Os pássaros cantavam anunciando o dia que começaria e a aventura separada de cada um agora. O céu já apresentava várias matizes e tonalidades e aos poucos a ponte foi se materializando na frente dos camaleões.

Ambos suspiraram contrapondo com o piar dos pássaros. O Camaleão tímido se aproximou da Camaleoa que, agitada como sempre, se "jogou" em cima dele para abraçá-lo. Ficaram ali, em silêncio, era possível ouvir os seus soluços e sentir as lágrimas que não sabiam mais de quem era molharem os seus ombrinhos. Afastaram-se, a Camaleoa empurrou o Camaleão dizendo que ele iria perder a ponte então era melhor se apressar, o Camaleão deu alguns passos e disse que iria mandar mensagens em garrafas como antes.

O Camaleão caminhava na ponte de trilha de pedras amarelas segurando em sua pequena patinha com muita força uma estrela do último episódio do drama, que ele pegou sem ser visto. Sua estrela recebeu o nome de Camaleoa. Conforme ele caminhava, virou para trás e acenou para a Camaleoa que acenava de volta e logo não foi mais possível vê-la.

Conforme ele caminhava, sentia os cheiros ocupando o seu olfato e sua pele ia trocando de cor, pois o Sol ia se firmando cada vez mais imponente no céu. E começava a lhe rondar o pensamento que ele podia fazer algo com tudo aquilo que ele havia aprendido. Ele podia colocar em prática o que ele havia feito na escola esse mês.

O Camaleão pensou que podia construir na sua ilha uma escola de drama. E apresentar e ensinar aos outros animais sobre esse método que havia atravessado as suas entranhas. Afinal, conhecimento e coisas boas servem para serem compartilhados, e assim ele reproduziria a generosidade da Camaleoa que lhe apresentou o seu mundo e a dos alunos que compartilhavam as coisas no drama.

O Camaleão se animou com a ideia e, a cada passinho que dava, ele ficava mais confiante dessa ideia. Ao chegar na sua ilha, na sua casa, ele iria abrir uma escola de drama: a *Dramaleão!* Afinal, ele queria fazer algo pela sua comunidade, pela sua ilha, pela sua casa. Pelo lugar que foi responsável por afetá-lo e formá-lo como era. E foi assim que o Camaleão continuou seguindo atravessando a ponte, pois "não há lugar como nosso lar"⁴⁹.

⁴⁹ Frase do filme O Mágico de Oz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Por toda terra que passo me espanta tudo que vejo
A morte tece seu fio de vida feita ao avesso
O olhar que prende anda solto
O olhar que solta anda preso
[...]O mundo todo marcado à ferro, fogo e desprezo
A vida é o fio do tempo, a morte o fim do novelo
O olhar que assusta anda morto
O olhar que avisa anda aceso[...]*”⁵⁰

- Dorival Caymmi

O fio condutor dessa pesquisa foi uma trama tênue entre a minha vida enquanto artista docente, memórias e o objeto da ambientação cênica e sua teatralidade dentro do drama, especificamente um processo em uma sala de aula de uma escola periférica em um bairro marginalizado e que sofre o preconceito enraizado diariamente em uma cidade do interior do interior do Brasil, que é composto por muitos brasis.

Talvez seja só mais uma linha desse grande novelo que são as pesquisas, uma como muitas outras que circulam pelo mundo acadêmico, entretanto, não foi mais uma para as crianças do quinto ano de 2022 da Escola Municipal Arthur Campos Mello. Foi um espanto visto por essas crianças, foi a vida e a morte tecendo os seus fios do avesso poeticamente para falar da saudade latente e efemeridade presente em nossas vidas, corpos, ações e efabulações.

Claro que, como nesse novelo de *Desenredo*, existem diversos fios que podem conduzir vidas e mortes, até mesmo simultâneas, ao realizar essa pesquisa e drama existiram diversos fios que podiam ser escolhidos e não foram, fios que foram escolhidos e fios que se arrebutaram ao longo do fiar-se por não ser pertinente a esse momento. Soma-se a tal evento o fato, ainda, de vários fios terem se perdido nessa escrita, fios que ficaram na efemeridade do teatro, da vida e do presente que acaba em um segundo.

Féral (2015) concebe o processo de transcrição de uma linguagem para a outra como uma tradução, e assim como nas traduções de obras para outros idiomas perdem-se sutilezas, entendimentos e conceitos, o processo de traduções de linguagens, aqui no caso do teatro para a escrita, perde-se uma infinidade de possibilidades de estudos, verticalizações, poéticas e pesquisas. “[...] traduzir consiste em um mesmo sopro para

⁵⁰ Trecho da música *Desenredo* composta e interpretada pelo músico brasileiro Dorival Caymmi. DESENREDO. [Compositor e intérprete]: Dorival Caymmi.

estabelecer tal passagem, pra cria-la negando sempre a possibilidade de uma transferência perfeita, de uma adequação exata entre a fonte e o alvo. Entre as duas, um dia se cria uma brecha na qual surge toda inventividade do “tradutor.” (FÉRAL, 2015, p. 31).

Longe, portanto, da intencionalidade de uma tradução perfeita, do enrolar fios em um novelo completamente redondo, me abri às possibilidades e inventividades durante o labutar dessa pesquisa ao longo de dois anos, aos ciclones que emaranham, enlaçam e soltam os fios. Permiti que meus fios e os fios dos meus alunos se tramassem e se enrolassem de formas livres, orgânicas e tortuosas. Permiti que essa pesquisa se enrolasse e desenrolasse sobre ela mesma, me levando a novelos, tramas e efabulações que não haviam sido previstas inicialmente.

Entre esses novelos e tramas, destaco alguns nós e emaranhados que foram construídos ao longo do processo (de drama). Neste constante fiar-se e desfiar-se construiu-se uma grande trama que reafirmou – para mim enquanto professora, pesquisadora e artista – que o drama se apresenta como uma potência no campo do ensino-aprendizagem, justamente por ser uma abordagem metodológica que afeta, assim como é afetada, pelos alunos. Logo, esse processo possibilita e provoca imersões e experiências das mais diversas.

Nessa ação de tramar foi possível verificar que os fios se entrecruzavam e sustentavam todo o emaranhado formado através da teatralidade, pois foi essa que possibilitou o engajamento dos alunos dentro do drama e tornou o espaço e a ambientação cênica fatores efetivos da transformação pessoal, da interação pedagógica entre professora e alunos, através das inúmeras efabulações criadas. Essa que foi uma criação dramaturgica mediada e construída por meio dos corpos dos alunos, no qual estavam disponíveis e presentes, estimulando o processo de ensino-aprendizagem.

Este procedimento do criar por meio da ação promove o entendimento de que o drama, independente da área de conhecimento em que é inserido e aqui correspondente ao teatro, é uma abordagem que provoca o aluno a agir ativa e ludicamente. Ainda possibilita que o discente seja protagonista de seu caminhar em sala de aula, verificando, desta maneira, a sua autonomia e o seu poder de voz e de escolha. Além de proporcionar que esse sujeito aprenda a lidar com as diversas pluralidades, assim como respeitá-las, pois juntos precisam escolher quais fios vão seguir, emaranhar, atar ou cortar.

Nesse fiar-se coletivo verifiquei mais uma vez que o drama é um processo de relacionamentos coletivos e colaborativos em sala de aula. Local em que a inclusão das diversas narrativas e pluralidades se faz necessário, é o ambiente em que se “abraça” e “acolhe” as diferenças da escola, da comunidade e, nesse caso, da universidade. Nessa união, entre esses três pilares, vi que a transformação por meio da sensibilidade no processo educativo é possível. Foi notável que a universidade (nesse caso a UFGD e a UFMS) tem papel mais que essencial ao retornar a sua produção acadêmica e artística para a comunidade, papel esse que não deve deixar de ser executado.

Ao perceber essa trama estabelecida, compreendi em como a escola foi “contaminada” pelo drama, uma vez que havia linhas e fios que se soltaram e penetraram em todos os mínimos buracos que havia na E.M. Arthur Campos Mello. O dia a dia da escola foi afetado, a rotina se (trans)formou em função dos quatro episódios que aconteciam na sala do quinto ano, outras turmas questionavam quando chegariam a sua vez ou porquê não tinham a mesma aula que o quinto ano, os funcionários da escola se disponibilizaram a ajudar com papéis; montando cenário e cedendo espaço para a ambientação cênica, a comunidade e os pais se envolveram e queriam saber quais os próximos passos das narrações e teatralidades que estavam sendo construídas.

Entre Fósforos e Estrelas permitiu que toda uma comunidade fosse afetada pelo fazer teatral, quebrando assim paradigmas de que a arte é elitista, além de ser encontrada somente nos grandes centros. A fronteira (que foi visível no episódio dois) foi rompida e os alunos ocuparam todos os espaços e se tornaram produtores e consumidores de arte, provando que o lugar da arte e do teatro é sim, e por que não, no chão da escola. Paradigmas da elitização artística e do teatro como produto para adorno em datas comemorativas escolares foram quebrados e abriu espaço para as formas teatrais divergentes das tradicionais, bem como a da valorização do processo teatral em sala de aula.

Dentro dessa pesquisa foi possível verificar o que Umberto Eco (2016) já anunciava em *Obra Aberta*: “O desenvolvimento da sensibilidade contemporânea, [...], foi acentuando a aspiração a um tipo de obra de arte que, cada vez mais consciente da perspectiva das “leituras”, coloca-se como estímulo a uma livre interpretação orientada apenas em seus traços essenciais.” (2016, p. 154). Quando cada aluno ao deparar-se com o drama fazia uma leitura baseada em suas vivências anteriores e bagagens, como a aluna preta que identificou a vendedora de gelos antes de ter contato com a professora-

personagem como preta, pois ela advinha de uma periferia assim como ela e era marginalizada.

Reconhecimento esse que foi feito pela aluna, assim como muitos outros, no drama e trasbordado nas narrativas durante o processo por conta das diversas marcas que cada um traz consigo, marcas essas que estão presentes no mundo todo, as mais divergentes possíveis, mas que por vezes se aproximam, se assemelham, se entrecruzam, se entrelaçam e se emaranham devido as marcações que comunidades, grupos, etnias, gêneros, pobres, pretos, entre outras diversidades, são marcadas “[...]à ferro, fogo e desprezo[...]”, por agulhas e mãos que os oprimem.

Esse tecer agressivo é responsável por gerar cicatrizes nos fios e corpos dos que foram marcados dessa forma e servem como bagagem para as suas futuras vivências. Quando essas marcas se encontraram com o afago do drama que foi pensado especificamente para a turma, levando seus contextos e conjunturas como fator basilar para a criação de um processo que os abraça, mesmo ao abranger assuntos pungentes, tem-se uma “sensação de quentinho”, um acalento, pois o aluno foi reconhecido como um sujeito de valor e que possui espaço para falar, gritar e/ou fazer, evidenciando que sua voz sempre esteve ali presa em algum espaço. É como tomar um chocolate quente em um dia frio, o calor desce queimando e contagiando tudo ao seu redor no corpo gélido.

Assim como o calor que se espalha, essa voz que estava presa e foi solta nesse processo de drama se espalha. E esse soltar permitiu que esses alunos ressignificassem os ambientes a sua volta, o espaço escolar tornou-se um lugar. A sala de aula se transformou-se em uma ambientação cênica repleta de possibilidades de efabulações e teatralidades, que poderiam vir a ser qualquer uma, tudo dependia da escolha e efabulação do aluno. Féral (2015) afirma que a teatralidade está no olhar de quem recebe o estímulo, se esse olhar se soltará ou se prenderá na semiotização dos signos disponíveis vai depender das materialidades disponíveis para o aluno que vivencia o drama.

Esse olhar, ao receber estímulos é capaz de formar as mais diversas narrativas, sejam elas simplificadas ou complexas, o que resulta no fenômeno da teatralidade, afinal como diz Vieira (2021) a teatralidade está presente e é inerente a condição humana. Portanto, nesse longo enrolar, desenrolar, tramar e emaranhar produz-se constantemente teatralidades que podem ser aproveitadas no drama ou abandonadas em um grande monte de retalhos. Devido a tantas possibilidades de fios a serem seguidos a partir da teatralidade

resultante da ambientação cênica pode-se perceber como elas transbordaram, em ações, sentimentos, discursos, gestos, memórias, possibilidades, corporeidades, ao longo do processo do drama *Entre Fósforos e Estrelas*.

Como a percepção corporal modifica-se ao mudar o status social, como o entendimento tácito da pobreza, do não-ter, fabricado e desenrolado em partilha e diálogo. Como o olhar de cada um para sua estrela, para seu céu estrelado. Como o desenho de cada caminho de pedras amarelas foi trilhado, a passos largos ou devagarzinho. Junto a esse mar de retalhos, as lembranças dos sorrisos, dos abraços, das conversas, dos segredos, das transformações vistas a olhos nus e das que ainda estão por vir, em cada camaleão-criança que pode experienciar o drama. O drama como uma possibilidade de inventar histórias, de viver diferentes fábulas dentro da memória de cada um, inclusive da minha. A garrafa foi lançada ao mar, para ser resgatada por quem quiser lê-la. Uma vontade de que está à deriva, flutuando num oceano de pesquisas, todas em suas garrafas. Que consigamos cada vez mais desengarrifar teorias e práticas, e nadar pelo mundo afora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARLEN, Harold (Composição); HARBURG, Yip (Letra). Música: **Over The Rainbow**. Interpretação: Judy Garland. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/judy-garland/15898/> Acesso em: 19 jul. 2022.

BARROS, Ariane Guerra. **Entre o corpo do ator/performer e o espaço urbano: um teatro performativo** / Salvador, 2020. 195 f.

BARROS, A. G; Ribeiro, V. L. (2020). **Process drama no ensino superior: o tema feminicídio em sala de aula**. OuvirOUver, 16(2), 482-499. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-55248>

BARROS, A. G; Ribeiro, V. L. (2021). **O Process drama como impulso para criação de personagem**. AÇÃO:Arte do Ator em Revista. V.1.n.1, p. 22-35, julho 2021.

BAUM, L. Frank (Lyman Frank), 1856-1919 **O mágico de Oz** / L. Frank Baum; capa e ilustração Amaury Filho; tradução Luciano Machado. - 4. ed. - São Paulo: Ática, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / SEB. 2018.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares: Teatralidades, performances e política**. Tradução: Luis Alberto Alonso, Angela Reis. Uberlândia: EDUFU, 2011. 210 p. v. 1.

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

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos**. Urdimento, Revista de Estudos em Artes Cênicas - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.10, p. 39-48, dez. 2008.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O jogo teatral no contexto do drama**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7, ano VII, n. 1, jan/abr 2010.

CABRAL, B.; PEREIRA, D.M. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. Urdimento, Revista em Estudos em Artes Cênicas – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.28, p.285-301, julho 2017.

CARON, Marina. **Corpo, transborda: educação somática, consciência corporal e expressividade**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2021.

DESGRANGES, Flávio. **Teatralidade Tátil: alterações no ato do espectador**. Sala Preta Revista do PPG Artes Cênicas – ECA-USP. Vol. 8, 2008. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57346>. Acesso em jan. 2023.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DEWEY. John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADOS. **Referencial Curricular- Reme Linguagens**. Secretaria Municipal de Educação de Dourados, MS- 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/499862714/Novo-Curriculo-de-Dourados-1-1> > Acesso em 01 jul. 2022.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. Tradução de Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação**. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

ESTRELAS. [Compositor e intérprete]: Oswald Montenegro. Interpretada por Clarissa e Oswald Montenegro.

FABIÃO, Eleonora. **Corpo cênico, estado cênico**. Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 10, n. 3, p. 321-326, set-dez 2010.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.v.

FREITAS, Tharyn Stazak de. **Ambiente e práticas de drama: experiência e imersão**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FREITAS, Tharyn Stazak de. (2020). **A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino**. OuvirOUver, 16(2), 406-419. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53098>

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**; tradução Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldí. 1 ed. --Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MENEGAZ, W. (2020). **Perspectivas do Drama no Brasil**. OuvirOUver, 16(2), 363-374. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>

NASCIMENTO, F. A. do (2020). **Ensaio como Drama: os dilemas do professor-artista queer na criação de processos artísticos na escola**. OuvirOUver, 16(2), 466-481. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53036>.

O'NEILL, Cecily. **Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama**. Londres: Hutchinson, 1984.

O'NEILL, Cecily. **Drama Worlds: a framework for process drama**. Portsmouth, Heinemann, 1995.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças da 02 a 06 anos**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

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

RIBEIRO, Vanessa Lopes. **Dramas Rodrigueanos: Caso Sônia**. Monografia de Especialização. Programa de Pós-Graduação/Especialização em Teatro: Poéticas e Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinki. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, [s.l.], v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001.

Teatro Performativo e Pedagogia do Teatro: entrevista com Josette Féral. Entrevista realizada por Marcos Bulhões Martins, com participação e tradução de Verônica Veloso e revisão de tradução de Cícero Alberto de Andrade Oliveira. Sala Preta Revista do PPG Arte11 Cênicas – ECA-USP 2010, pp. 255-267. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57410/60392> Acesso em: 05 jan. 2023.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Florianópolis: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

VIDOR, Heloise Baurich . (2020). **Sobre as materialidades na aula de teatro:** vestígios do drama na prática de uma professora-artista. *OuvirOUver*, 16(2), 375-391. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53421>.

VIEIRA, Aline Silva. **A performatividade e teatralidade incorporadas num clique:** a fotografia como fragmento cotidiano. 2021. TCC (Graduação em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo. Martins Fontes. 2014.

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