

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

ALEXANDRE LUIZ PORTO JUNIOR

**O ESPAÇO DE JOGO NO DRAMA: práticas pedagógicas a partir do
tropicalismo**

**CAMPO GRANDE, MS
2024**

ALEXANDRE LUIZ PORTO JUNIOR

O ESPAÇO DE JOGO NO DRAMA: práticas pedagógicas a partir do tropicalismo

Artigo apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte Curso de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ariane Guerra Barros

CAMPO GRANDE, MS
2024

O ESPAÇO DE JOGO NO DRAMA: práticas pedagógicas a partir do tropicalismo¹

RESUMO: esse artigo visa colaborar com o desenvolvimento de pesquisas em arte-educação sob a ótica do teatro na linguagem do *process drama* (Cabral, 2006) como metodologia de ensino. Para tanto, reflito sobre o jogo (Huizinga, 2000) e o espaço de ação compartilhado (Sofia, 2012), em conjunto com a ideia de experiência (Larossa Bondía, 2002). Ademais, apresento o jogo como um conceito que permeia interações entre os seres, numa atividade muitas vezes considerada ociosa, mas que traz consigo uma potência de trocas de conhecimentos e significados entre os agentes envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: arte-educação; teatro; ensino fundamental; escola; *process drama*.

ABSTRACT: This article aims to contribute to the development of research in art education from the perspective of theater in the language of process drama (Cabral, 2006) as a teaching methodology. To this end, I reflect on the game (Huizinga, 2000) and the shared space of action (Sofia, 2012), together with the idea of experience (Larossa Bondía, 2002). Furthermore, I present the game as a concept that permeates interactions between beings, in an activity often considered idle, but which brings with it a power of exchange of knowledge and meanings between the agents involved.

KEYWORDS: art education; dramatics; school; elementary school; process drama.

INTRODUÇÃO

Sou formado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e especialista em *Arte-educação e Cultura Regional* pela Faculdade NOVOESTE, professor efetivo da disciplina de Arte nas redes de ensino municipal e estadual, na Escola Municipal Neil Fioravante e Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, respectivamente, ambas na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Em 2016, quando ainda cursava a graduação, voltei meu interesse ao drama², método de ensino que permeou as práticas pedagógicas desenvolvidas durante minha

¹ Este trabalho contou com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), projeto Fundect - ProfArtes/FAALC/UFMS.

² Aqui, quando uso “drama” em minúsculo, falo como sinônimo da conjunção que entendo da Educação Dramática, ou seja, abordagens pedagógicas que utilizam da linguagem do drama, como relatado por Courtney (2010), adicionando também o *process drama*. Já quando estiver grafado como “Drama”, com inicial maiúscula, desejo mencionar exclusivamente, de forma sinônima, a abordagem *process drama*.

participação no PIBID³ (Programa de Iniciação à Docência). As abordagens dessa linguagem teatral, desde então, integraram-se ao repertório de metodologias docentes que costumo abordar/exercitar em sala de aula, tendo com principais referenciais o jogo dramático infantil (Slade, 1978) e *process drama* (Cabral, 2006), em experiências possibilitadas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que me chamava atenção pelas abordagens dessa linguagem teatral.

Trabalhar com essas abordagens, para mim, é trabalhar com o jogo (Huizinga, 2000); a ideia de atividades que se encerram por si mesmas, com regras, significados e potências de trazer os jogadores – neste caso alunos/as – para assuntos e temas diversos, dando aos estudantes um espaço de protagonismo em seu processo educacional a partir de suas ações.

Compreendo também que essa prática teatral, da Educação Dramática, se abre a potências por propor um espaço de jogo compartilhado (Sofia, 2012), onde todos os integrantes desse jogo podem aprender por meio da observação, da proposição e ação. Essas atividades criam a possibilidade de transformar um espaço em um lugar (Tuan, 2013) a partir dos significados criados pelas emoções dos participantes e experiências vivenciadas por eles e elas (Larossa Bondía, 2002).

Para tanto, na seção primeira, apresento uma reflexão sobre um conceito de jogo, a sua filosofia em ação, e o que o jogo desdobra no espaço, do ponto de vista da experiência e da educação. Depois, dedico-me a explicar a educação dramática, com enfoque no método do *process drama*. Na terceira seção, faço a junção de todos os elementos trabalhados na primeira e segunda seção, para, a partir de minha proposta pedagógica, presente no Apêndice I desde arquivo, refletir sobre as possibilidades a serem exploradas.

1 O QUE É JOGO? CONCEITOS E CONTEXTOS

³ PIBID é um programa nacional que visa trazer discentes de licenciatura para um contato maior e efetivo em salas de aula, acompanhando um supervisor que é professor efetivo no ensino básico de educação. Participei como bolsista discente do ano de 2014 à 2018, e pude retornar recentemente agora como supervisor, no período de 2023 a 2024.

Esta pesquisa se baseou na premissa de que jogo não é apenas uma atividade física-corpórea, mas sim um *espaço*⁴ em que aqueles que estiverem nesse local, os jogadores, possam explorar as mais diversas possibilidades de uma ação que ultrapassa significados de “instinto”, de “físico” ou de “biológico”, como trabalha o autor Johan Huizinga (2000).

No primeiro capítulo de seu livro “Homo Ludens” (2000), Huizinga enfoca a natureza do *jogo*⁵, a qual, segundo ele, é inerente a todos os seres vivos, humanos ou não. Huizinga ainda exprime a ideia de categorizar o jogo como uma atividade de “não-seriedade”, mas esbarra com o enfrentamento de que ela é, sim, uma prática séria. Com esse raciocínio, o autor chega à conclusão de que a melhor forma de falar sobre o que é jogo é descrevendo suas características.

Sob essa perspectiva, o jogo deve ser uma ação voluntária, e, para alguém ser considerado um jogador, este deve estar disposto a participar: caso contrário, se sente forçado e limitado ao desenvolver as atividades. Durante um jogo também é necessária a liberdade enquanto a possibilidade de expandir as ações dos jogadores, senão, “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 2000, p. 9).

Essa liberdade é ponto primordial para o desenvolvimento de um jogo: os jogadores precisam ser e sentir-se livres para explorar as possibilidades, testar e experimentar entre si; caso contrário, é uma ação limitante. Se a ação for limitante demais, ela deixa de ser bem quista e se torna uma obrigação, algo desinteressante e muitas vezes repetitivo, sob uma perspectiva negativa. Ao terem liberdade, aqueles/as que estiverem em *jogo* podem conduzir com maior facilidade e potencializar as emoções e conexões criadas durante a prática.

Faço aqui uma reflexão, que será retomada mais à frente, sobre jogadores e espectadores. Jogadores são aqueles que se aventuram, se deixam permitir à experiência de um jogo, que mergulham nessa atividade e são absorvidos pelas emoções que desenvolvem durante esse processo. Já aos espectadores, observadores ou público, fica reservado o espaço de torcida, de relatar o que está

⁴ *Espaço* aqui trata do ambiente físico onde ocorrerá o jogo, com as características geográficas que possui (Tuan, 2013).

⁵ Acerca da palavra “jogo”: quando ela aparecer marcada em itálico, estarei me referindo ao conceito filosófico de “jogo”; já quando este verbete aparecer sem grifo é a atividade prática, um jogo, uma ação.

acontecendo – e aqui acrescento que um público que vá interagir e decidir traços importantes em um jogo é também participante, jogador, a meu ver. A presença deles pode não ser tão notada, até que seja necessária a intervenção. Entretanto, assim como os jogadores, quem observa e tem influência em um jogo, pode agir com a emoção que sentir no momento, com o acumulado de conhecimento explorado durante as observações do jogo (Huizinga, 2000; Barros, 2020).

A ideia de um público "em ação" é abordada por Ariane Guerra Barros (2020) em suas pesquisas. No capítulo *Um olhar para o espectador no(s) teatro(s) performativos*, a autora nos conduz à construção e mudança que a plateia teve na história do teatro, traçando suas modificações e ressignificações através do tempo, demonstrando que, mesmo outrora, a plateia sendo considerada "passiva" diante de um estado "apenas" de observar, a ela nunca coube essa função.

Com o passar do tempo, cada vez mais se viu ativa a participação do público no teatro, inclusive até havendo a preocupação e criação de escolas voltadas para a formação de espectadores⁶. A autora conclui ao afirmar que

O(s) teatro(s) performativo(s) se torna(m), portanto, jogo; interação entre ator/performer e espectador, e a ação é sua principal ferramenta e regra. A contaminação entre ator/performer e público, em que a ação é mensagem e informação, signo e significado, sendo lida, reescrita e transformada de acordo com os corpos presentes no instante da performance, num processo incessante de troca, incute ao ator/performer e ao espectador um novo lugar dentro da arte. (Barros, 2020, p. 41, grifo do autor).

Aqui, faço uma conexão não somente por entender que o teatro se encontra num patamar de *jogo*, e observadores de um jogo também se encaixarem nessa ideia de participativos, mas por pesquisar sobre o Drama, que é uma prática do fazer teatral, logo, entendo as abordagens do drama como jogo e teatro ao mesmo tempo.

O *jogo* tem uma função *significante*, "Isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação" (Huizinga, 2000, p. 5). Com isso, o jogo tem um espaço de autonomia, em que se sustenta a partir de sua própria prática, até o seu próprio fim: ele precisa ter uma duração. Essa, inclusive, é considerada a uma importante característica, segundo Huizinga, que caracteriza o *jogo* através do "isolamento, a

⁶ Como por exemplo a *Escuela de Espectadores de Buenos Aires*, voltada para a formação de público, com entrevistas e convidados artistas. Para ver mais sobre a preocupação em torno do espectador, recomendo também a leitura do livro *A Pedagogia do Espectador*, de Flávio Desgranges (2003).

limitação. É ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e espaço. Possui um caminho e um sentido próprio” (2000, p. 11).

Não se pode esquecer que para um *jogo* ter a possibilidade de construir-se uma experiência (Larossa Bondía, 2002), é necessário que ele tenha uma estrutura, e a estrutura de um jogo precisa ser transparente, seja em relação às regras às quais os jogadores se submetem, ou, pelo menos, o espaço determinado para que ele aconteça. Uma vez criadas as regras, elas são indiscutíveis e a pessoa que quebrá-las conscientemente é considerado um “desmancha prazeres” e pode, a depender do jogo, ser punido, inclusive (Huizinga, 2000).

Quanto aos espaços, o *jogo* demanda um local físico, mas cria-se um espaço virtual (cenário do jogo, um extra-quotidiano), e Huizinga pontua:

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade (2000, p. 18).

Então, assim como as regras e o tempo de execução, o espaço também precisa ser delimitado e é lá, nesse lugar, que as normas do *jogo* ganham contornos para acontecer.

1.1 Espaço de jogo: o *espaço de ação compartilhado*

Gabriele Sofia, ator e diretor teatral, demonstra em seu texto *Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador*, de 2012, os últimos avanços em pesquisas na área de neurociência cognitiva, sobre comportamentos humanos em relações com outras pessoas, associando as ligações palco-plateia, e as contribuições que atrizes e atores tiveram no desenvolvimento de tais experimentos.

Neste texto, o autor retoma o *espaço de ação compartilhado*, conceito proposto por Corrado Sinigaglia e Giacomo Rizzolatti, (2006) que pesquisaram sobre os neurônios-espelho e os diferentes estímulos que ocorrem em nosso cérebro ao observar outras pessoas a fazerem determinadas ações. Com base na avaliação do que os observadores sentem em si quando atores realizam determinados movimentos com objetivos, eles criam a ideia de *espaço de ação compartilhado*, contextualizado como

Logo que vemos alguém realizar um ato ou uma cadeia de atos, os seus movimentos, com vontade ou não, ganham para nós um significado imediato; naturalmente, vale também o inverso: toda nossa ação assume um significado imediato para quem a observa. A posse do sistema dos neurônios-espelho e a seletividade das suas respostas determinam assim um espaço de ação compartilhado, dentro do qual cada ato e cada cadeia de atos, nossos ou alheios, aparecem imediatamente registrados e compreendidos, sem a necessidade de qualquer operação cognitiva deliberada explícita (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006, p. 127 *apud* Sofia, 2012, p. 101).

Assim, para Sofia, o *espaço de ação compartilhado* é determinante no envolvimento entre a plateia e os atores em cena, espaço em que é possível criar estímulos e significados a partir das observações de ações realizadas no palco, acrescentando-as à gama de experiências dos espectadores do espetáculo. Ora, e que implicações isso teria no jogo e no drama?

Como refletido anteriormente, em espaços de jogo, tanto os jogadores que estão em ação quanto aqueles que estão observando, estão na realidade *em jogo*, e o jogo e o drama estão ligados. Ademais, o ato de estar em jogo é importante para o desenvolvimento dos alunos: observando uns aos outros, trazendo seus significados e trazendo ao próprio corpo as ideias daquilo que observa, pois o observar é, em si, uma prática.

A ideia de *espaço de ação compartilhado* é interessante, mas que espaço é esse? Para contribuir com esta reflexão, Yi-Fu Tuan (2013) coloca em contraponto os conceitos de espaço e lugar, sendo o primeiro uma ideia relacionada às características geográficas, de espacialidade física e material, pura e exatamente como é possível descrever; já o lugar é este mesmo espaço, mas carregado das experiências vividas e compartilhadas pelo observador em questão, e como ele dá significados para esses espaços a partir de emoções que lá foram geradas ou que remetem àquele espaço circunscrito.

Tuan (2013) aponta que um dos primeiros lugares para um bebê será o colo de uma mãe, ou cuidador(a), uma vez que aquele espaço para a criança será um lugar de proteção, de afeto, um porto seguro para que, a partir dele, seja possível explorar os espaços ao seu redor e assim criar novos lugares em suas vivências.

Então, se os jogadores que estiverem em um jogo, compartilhando as ações necessárias para efetuar aquela atividade, em um espaço físico ou virtual determinado, tais vivências podem vir a trazer um significado para aqueles que o experimentam, podendo implicar uma afetividade, se eles assim se permitirem, caso

se exponham e disponham a estar realmente abertos à experiência proposta pelo jogo.

1.2 A experiência no jogo

Jorge Larrosa Bondía, filósofo e pedagogo, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002) relata a dicotomia entre a prática tecnicista e a pedagogia crítica, a educação como ciência aplicada ou como práxis política; o autor usa de tais propostos pedagógicos para subsidiar sua proposta de pensamento em um ensino voltado à experiência/sentido.

Ao contextualizar o cenário em que nos encontramos enquanto sociedade, com a possibilidades de acessar um oceano de informações em nossas palmas, Larossa Bondía afirma que

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (2002, p. 42).

Esse argumento é usado para abordar a experiência como um campo a ser explorado pelos professores, no trabalhar pensando nas vivências, na pluralidade, por incentivar os alunos à receptividade, contrária ao ser “ultra-informado”, com respostas prontas e decoradas para responder sobre o mundo. Conforme o autor, quem se deixa passar pela experiência é uma pessoa que se expõe, se torna vulnerável, por se deixar atravessar por situações que o tocaram de alguma forma.

De fato, nós vivemos atualmente em um mundo “conectado” e com novidades surgindo a todo momento, tanto que é comum nos referenciar como “sociedade da informação”, uma era em que todos podem ter acesso a múltiplos conteúdos na palma da mão.

A ideia de acúmulo de informação é criticada, vez que ela é voltada principalmente para um acúmulo de notícias que visa dar base para expressar opiniões sobre tudo. Por isso, a obsessão por criticar ou comentar, muito presentificada na relação com as redes sociais atualmente, corta qualquer possibilidade de experiência quando a o receptor destas informações se basta por isso, ao ficar tão envolto da verdade que criou com as informações que recolheu e recolhe, mas que não se abre para sentir, para se expor.

Se pôr, se opor, se impor ou se propor, são ações que Larossa Bondía (2002) não registra como importantes se não houver o ato de se expor, pois é preciso estar disposto a sentir, a deixar-se tocar pelas vivências, se deixar afetar: parar, escutar, pensar mais devagar, saborear o momento em que se vive, para alcançar a experiência.

Larossa Bondía aponta ainda que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (2002, p. 26-7), ou seja, esse conhecimento deve ser refletido como o que se adquire conforme uma pessoa vive e vai dando sentido ao que lhe acontece, oferecendo importância ao significado e não a uma verdade do que as coisas são.

Por fim, Larossa Bondía (2002) alerta ainda que não se deve confundir a *experiência* com *experimento*, pois se constrói uma ideia de que o experimento é uma ação repetível, um caminho seguro e previsível para a Ciência com C maiúsculo⁷, ao passo em que a experiência é uma situação única, que dificilmente é reproduzível, já que é a relação criada com um acontecimento.

A experiência é ímpar, imprevisível e incerta, não há como saber ou prever de antemão quais ações será possível despertar através da prática da experiência e do sentir dos alunos, mas não é por isso que deixaremos de trabalhar na criação de um espaço de exposição e de incentivo ao vivenciar. E é nesse espaço de vivência singular que se apresenta o drama.

Essa percepção se relaciona intimamente às propostas de *espaço de jogo*, abordadas anteriormente, bem como à de Educação Dramática, a ser apresentada na próxima seção. A possibilidade de experimentar, de vivenciar e aprender a partir da exposição pelo drama, uma linguagem teatral – teatro esse que é uma atividade de exposição, no sentido trazido por Larossa Bondía – é o que busco aqui: me aprofundar nesse espaço e divulgar minhas experiências a fim de demonstrar a potência que tem o pensar uma *educação dramática*, ou como proposta por Cabral (2006), o *Drama* como eixo curricular.

⁷ A concepção de Ciência como ideal pleno de racionalidade e validade do conhecimento normalmente mora no tratamento sinônimo entre ciência e as ciências exatas, matemáticas e da terra.

2 DRAMA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA TEATRAL

Ao ler a palavra “drama” podemos evocar vários significados a depender do campo de pesquisa. Até mesmo no teatro temos mais de uma variação, ao pensar em drama como elemento teatral ou narrativa escrita, ou na educação como o jogo dramático de Jean-Pierre Ryngaert (1996), ou o jogo dramático infantil de Peter Slade (1978); ou *process drama* vindo da Inglaterra a partir de professoras como Dorothy Heathcote (2014) e Cecily O'Neill (2014), conduzido ao Brasil pelas contribuições de Beatriz Cabral (2006).

Em uma de minhas experiências com tais abordagens, usei a música *Aquarela*, do artista Toquinho (1983), para trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias, distintos jogos que saíram da canção. Criamos um jogo onde sempre que alguém falava “olha a chuva” tínhamos de correr para um guarda-chuva desenhado na lousa, ou como com cinco ou seis retas cada um desenhou um castelo diferente. Fomos a gaivota que ganhou o céu azul, cortando o norte-sul, passando por Havaí, Pequim ou Istambul, assim como quando estávamos em um barco à vela branco, nos aventurando pelo mar.

No *process drama*, ou *drama*, entretanto, também são utilizados os estímulos, e a criação de um contexto ficcional, mas ele difere das metodologias anteriores por ter uma estrutura maior quanto à sua proposição. Para efeitos de complementar a proposta pedagógica desse artigo, visarei explicar a estrutura do *drama* com exemplos que foram abordados em minha proposta pedagógica.

Começamos pela estrutura do *pré-texto*. Segundo Cabral o “pré-texto pode ser instigado a partir de um roteiro, história, texto ou tema 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” (2006, p. 15), então ele é a pedra fundamental de um processo, pois é a partir dele que todos os estímulos e componentes pensados deverão circundar.

O processo que propus teve como pré-texto o Tropicalismo brasileiro; os jogadores se encontram em um espaço de repressão, exigência de unidade e comportamentos “adequados”, foram alimentados por músicas que eram contrárias ao regime ditatorial brasileiro, e aos poucos se encontrando nas ideias que passavam o processo.

O próximo passo foi pensar no *contexto de ficção*. O contexto de ficção é o “ambiente virtual criado para explorar o processo dramático; esse termo abre infinitas possibilidades a serem exploradas em sala de aula ou além dela, vez que jogadores podem vivenciar diferentes papéis em cenários e ‘realidades’ distintas” (Porto Junior; Pereira; Silva, 2022, p. 1002).

Então o contexto vem a partir do pensamento do pré-texto para auxiliar os jogadores a entrarem nessa proposta de jogo. No contexto do processo que propus, os jogadores estariam em uma linha do tempo paralela, onde estaríamos sob uma ditadura militar (apesar de que essa palavra nunca foi dita pelo professor e sim assumida pelos alunos), mas que havia artistas que estavam a criticar o governo atual, através de músicas.

Mais uma das convenções que foram usadas é a de professor-personagem, tradução essa feita por Cabral para o termo *teacher in role*, onde o professor deixa de ser ele mesmo e assume um papel ou um personagem, que é importante durante a trama. Os tipos de papel podem variar quanto ao *status* do personagem, como um rei que detém o poder da situação, ou uma vítima que dá seu depoimento e sai de cena.

E existem as funções desses papéis, como o motivo que se faz necessário esse personagem, seja para trazer informações, dar conselhos, desafiar, entre outras. Durante todo o processo que foi aplicado, estive enquanto professor-personagem, retornando à minha pessoa apenas após o final do Drama. O personagem se chamava Sargento Luiz, e em diversos momentos ele tinha um *status* alto, determinando como deveria ser a ação dos alunos, mas logo era um *status* baixo, para deixar a proposta e desenvolvimento para os jogadores, buscando criar mais oportunidades possíveis de um *espaço de jogo*.

A próxima proposta de convenção vinculada ao *process drama* é a ideia de *episódio*, que vem como um assunto a ser abordado durante o processo. Um episódio pode durar mais de um *encontro*, assim como um encontro pode abordar mais de um episódio, pois no episódio existe a ideia de explorar a situação, um tema. O tempo não pode ser estabelecido pelo professor, mas vai ser controlado pela experiência e proposição dos alunos que estão ali, jogando (Cabral, 2006).

O episódio também se encerra ao encerrar um assunto. Em minha proposta, aconteceu de que cada episódio tinha em média o tempo de 2 horas/aula, totalizando 6 episódios, e esse *Drama* foi realizado com duas turmas de sétimo ano.

Por fim, a última estratégia usada nesse *process drama* a foi o *estímulo composto*, que é um elemento que pode vir no começo, como na *inicialização*⁸, ou a posterior, com a finalidade de aprofundamento na trama. Para entender mais sobre o que é essa ferramenta, Somers aponta que “a energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o ‘reforço’ inicial para a criação da história, e uma vez esta tenha sido iniciada, serve como uma referência contínua no processo de criação” (2011, p. 178).

Somers comenta ainda sobre três estímulos compostos, em seu artigo *Narrative, Drama and Compound Stimulus* (2011 [2008]), traçando possibilidades e comentando o desenrolar que obteve com esses estímulos. De cartas à música, de imagens a objetos, os estímulos entram para dar fomento às discussões, resoluções de problemas ou improvisações. Nessa proposta, serviu para inserir os jogadores no contexto dramático, trazendo músicas que eram contrárias ao regime militar, com críticas discretas para serem aprovadas pela censura.

3 O JOGO ATRAVÉS DO DRAMA: ENTRECruzAMENTOS E REVERBERAÇÕES

Essas metodologias de ensino que envolvem o Drama tem um ambiente comum: a criação de um *espaço de jogo compartilhado*. Quanto ao jogo, referencio quando Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens* (2000) fala sobre o fenômeno de jogo:

Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. **Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.** É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (2000, p. 5, grifo do autor).

E é dessa forma que visualizo essas metodologias que se envolvem no drama, elas trazem atividades que são ações que encerram um sentido à essência daquele jogo em específico. Apesar de ter falado sobre outras metodologias, esse trabalho

⁸ Venho propondo a ideia de inicialização em contrapartida do entendimento de que o pré-texto também seria o primeiro contato dos jogadores com o processo.

vem dar foco ao Drama, usando as outras metodologias para pavimentar e estruturar os conceitos e como essa prática de vivência dramática é realizada, além de minha experiência com elas.

Esse espaço do drama, usado pelas metodologias de drama, trabalham com a ideia de criação de um jogo entre os participantes a partir do meio teatral, mas “não se trata do jogo pelo jogo, mas do jogo fundado na criação de um universo dramático mais complexo e envolvente para os participantes da proposta” (Cabral; Pereira, 2017, p. 287). E por que o espaço de jogo? Pois o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida” (Slade, 1978, p. 17-8).

E é esse momento de viver a “vida” em grupo, que os jogadores podem explorar os mais diversos temas, assuntos, possibilidades, dentro de um contexto da ficção:

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

Contexto esse que pode levar os jogadores a assumirem identidades de espaços ficcionais, como de caçadores de mitos e lendas populares, astronautas, marcianos ou super-heróis, da mesma forma que para contextos mais históricos como de artistas oprimidos durante a ditadura militar brasileira, retratar processos imigratórios, ou relatos da vida e dificuldades do sertão brasileiro no século passado. Então o drama, com sua busca por retratar elementos reais, ou não, para vivenciar com alunos/jogadores nos dá essa gama de possibilidades de explorar temas que fazem parte do cotidiano.

Apesar de termos essa liberdade, é sempre bom lembrar que o jogo dramático é a possibilidade de analisar nossa realidade sob uma ótica teatral, criada no *espaço de jogo* proposto pelos jogadores, que não intenciona uma encenação fidedigna do mundo real. O poder levar esses jogadores às mais diversas possibilidades, com temas e potências de debate é que defendo como tão enriquecedor nessas abordagens teatrais.

Para abordar mais o conceito de espaço de jogo e o entrecruzamento com o Drama, cito o artigo *O espaço de jogo no Contexto do Drama* (2017), de Biange Cabral e Diego Pereira, que escrevem justamente sobre a importância desse estado de jogo durante o Drama. Nesse texto, os autores descrevem as construções históricas da metodologia do *process drama* por Cecily O’Neil, Dorothy Heathcote, Jonathan Neelands e John O’Toole, descrevendo suas características e as diferentes abordagens adotadas por eles.

Após a construção de como a metodologia se estrutura e como pode ser aplicada, Cabral e Pereira apontam que esses estudiosos que consolidaram o Drama:

[...] enfatizam a dimensão teatral do Drama ao afirmarem a necessidade de que todo e qualquer tema ou conteúdo posto como base de um processo poderá ser experimentado somente por meio do jogo, do engajamento criativo dos participantes com a proposta (2017, p. 291).

Nisso, apontam para a criação do espaço de jogo, como ambiente de tensão e possibilidades, e, acrescento, tanto de variações de situações, quanto de aprendizagem.

Então é claro essa ideia de que, enquanto proposta de Drama, existe a necessidade de um espaço de jogo, onde todos os jogadores presentes possam se aventurar nos processos, e isso se passa no *espaço de jogo*, enquanto lugar de observação, conhecimento e partilhar.

Digo que as ideias são iniciais pois, esse estudo está em constante processo de adaptação a diferentes realidades, o que proporciona distintas tensões e descobertas, principalmente enfocando produções mais localizadas na cena brasileira, tanto com minhas práticas em escola, quanto com as de minha orientadora e de diversos outros arte-educadores e teatrólogos país afora.

4 FAZENDO DRAMA

A partir daqui contarei os desdobramentos de cada episódio vivenciado com as duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, localizada na cidade de Dourados/MS, nas quais o Drama sobre o Tropicalismo foi aplicado. Para compreender melhor os planejamentos dos encontros, recomendo a leitura do Apêndice I, que contém os planos de aula.

4.1 Episódio 1 – inicialização do processo (duração de 3 horas/aula)

Nesse primeiro episódio, os alunos foram apresentados ao professor-personagem Sargento Luiz, o qual chegou em sala de aula, deixando a porta aberta, aplicando demasiada opressão para colocar os alunos em um estado “ideal de comportamento”: em silêncio, sentados eretos, em postura rígida na cadeira e levantando a mão para falar ou fazer qualquer outra coisa.

Após os alunos terem se comportado “adequadamente” em suas carteiras, lhes foi explicado que as aulas de Arte seriam com o Sargento. Os alunos foram agrupados no chão, e escrito na lousa, em forma de jogo de forca com 12 letras, uma pergunta para que eles respondessem. Os estudantes foram questionados pela resposta, mas o objetivo era de que eles não descobrissem por ora, então eles receberam papéis com letras de músicas do movimento artístico tropicalista, enquanto as músicas tocavam em repetição numa caixa de som. Atrás dos papéis que continham as letras das músicas, escrito em vermelho, existiam as letras T-R-O-P-I-C-A-L-I-S-M-O, fora de ordem, para que decifrassem as lacunas na lousa.

Assim que descobriram a palavra-chave cifrada, o Sargento fechou a porta, deixando sua roupa posta de forma mais casual e notificou os alunos que *as paredes e portas tinham ouvidos* e que sempre que ele chega em sala, aquela contrassenha, a palavra TROPICALISMO a qual chegaram, seria um sinal de que estariam seguros e poderiam continuar a aula.

Foram avisados de que no próximo encontro irão estudar e entender mais sobre o ‘contexto que estamos vivendo’, fazendo referência ao contexto dramático criado no processo, e que acharíamos algumas respostas para perguntas que estavam fazendo.

4.2 Episódio 2 – tropicalismo e suas músicas (duração de 3 horas/aula)

Os alunos foram recebidos pelo Sargento Luiz da mesma forma que no episódio anterior: portas abertas, ríspido e opressivo, até que os alunos se lembram do código “Tropicalismo”. Ao terem dito a palavra-passe, a porta foi fechada e o Sargento se “desmonta”, sendo novamente casual e mais tranquilo.

No primeiro momento da aula, os alunos foram orientados a pesquisar através de seus celulares, na Internet, sobre o que foi o Tropicalismo, em qual o contexto ele existiu e o que estava acontecendo no Brasil neste período. Após relatos e conversas

com base nas pesquisas encontradas, tentamos entender o significado das músicas selecionadas: *Aquele abraço*, de Gilberto Gil; *Cálice*, de Chico Buarque; *Alegria, Alegria*, *Enquanto seu lobo não vem* e *Tropicália*, de Caetano Veloso; *Paris et circenses*, de Os Mutantes; *Lindonéia*, de Nara Leão; e *Mamãe Coragem*, de Gal Costa.

Os alunos conversaram e debateram entre si os significados ocultos e o que pode ter passado despercebido aos censores. Foram incentivados também a anotar em seus cadernos pensamentos, sensações e tudo que lhes viesse a partir das músicas estudadas.

4.3 Episódio 3 – criando cenas teatrais (duração de 3 horas/aula)

Iniciamos a aula como no encontro anterior. Assim que fechamos a porta e arrumamos a sala, conversamos sobre como era tratado o teatro durante a ditadura militar brasileira, como se deram as censuras e até mesmo ameaças proferidas pelas pessoas que estavam em exercício do poder, sendo citado a título de exemplo o que aconteceu com Augusto Boal e a tortura que passou, antes do exílio no exterior.

Os alunos foram separados em grupos, e cada grupo escolheu uma música para embasar a criação de uma cena teatral, sendo livres para se expressarem e utilizarem materiais escolares presentes em sala, como lápis, papel, canetas, cartolina, entre outros. Após organização e rápidos ensaios, fiz com eles um diálogo sobre a importância do teatro na época, e a forma como ele era tratado pelos entes burocráticos, bem como das consequências que artistas tiveram ao fazer arte que fosse contrária ao governo vigente.

Os alunos começaram suas apresentações teatrais: alguns se organizaram a fim de repetir a história das músicas de forma literal, enquanto outros criaram uma narrativa que somente se assemelhava às músicas escolhidas. Ao fim das apresentações, conversamos sobre as cenas e as sensações que cada apresentação nos trouxe.

4.4 Episódio 4 – você foi pego! (duração de 2 horas/aula)

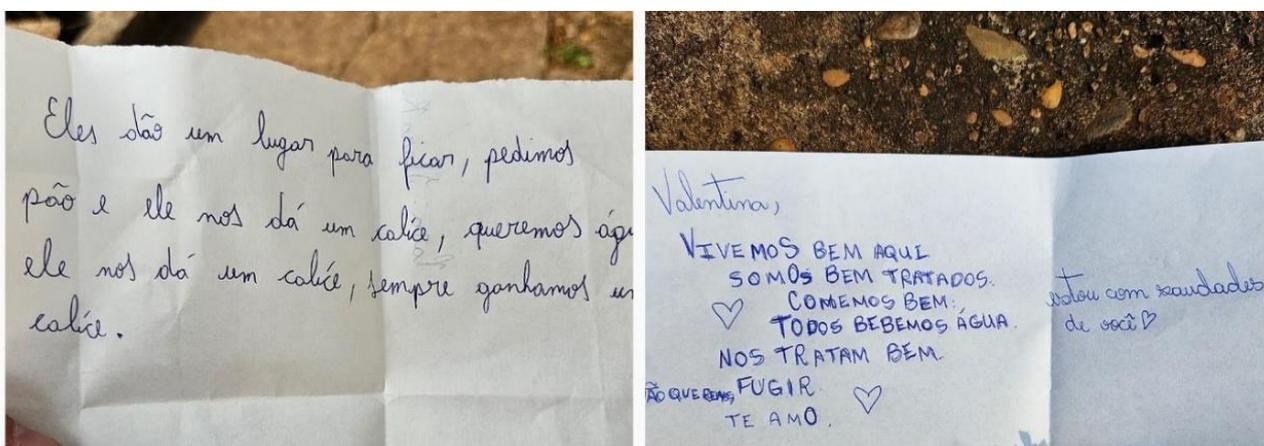
Ao chegar em sala, Sargento Luiz se mostra ainda mais opressivo que o comum, tendo organizado os alunos em dois grupos, sem oferecer porquês de suas ações, mantendo a todo momento a porta aberta, mesmo diante de protesto de alguns alunos. Após organizá-los, um grupo ficou na sala de aula, sentado no chão, enquanto outro foi retirado da sala e posto num espaço distante, sentados no chão também.

Para ambos os grupos a orientação foi a mesma: eles foram flagrados se organizando e fazendo reuniões contrárias ao governo, por isso foram denunciados e sofreriam as consequências de seus atos. Entretanto, eles poderiam mandar cartas para o outro grupo de pessoas dos quais foram separados, já que eles conseguiram fugir e conseguiram asilo em outro país.

As primeiras cartas, dos dois grupos, tanto de uma turma, quanto de outra, se constituam de maneira semelhante: escritas de socorro, pedidos de ajuda e relatos de sofrimento. Essas cartas foram, no entanto, rasgadas na frente dos alunos seguido da advertência: "Sua carta não foi aprovada pela censura, afinal, não há motivos para reclamar de nosso maravilhoso país".

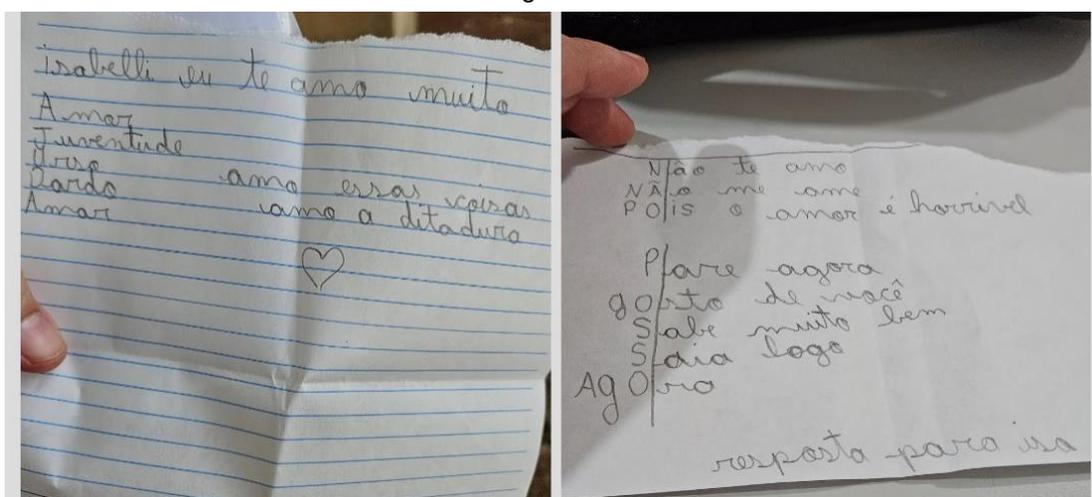
Aos poucos, os jogadores associaram as cartas às músicas estudadas no outro episódio, e começaram a desenvolver códigos cifrados para contar informações importantes ao grupo a qual não tinham acesso físico pudessem entender o que estavam passando, mas que pudessem despercebidas pela censura. Aí os mais diversos formatos de cartas e textos apareceram, com mecanismos interessantes para poder passar adiante as informações desejadas, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 01



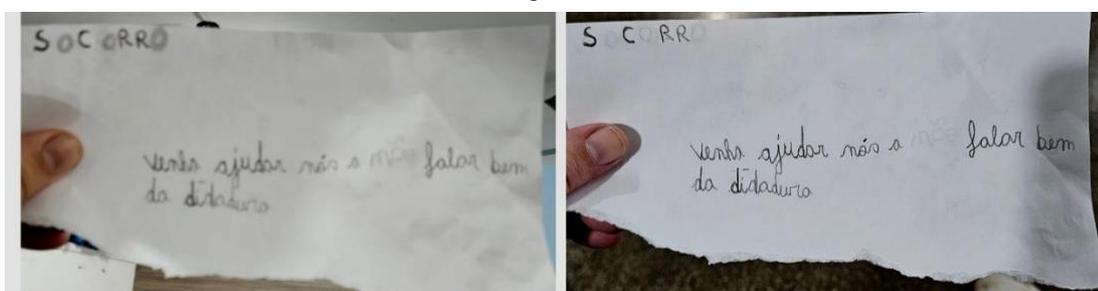
Fonte: Acervo do autor, 2023.

Figura 02



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Figura 03



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Me surpreendi positivamente com produto das ideias exploradas, desde resgate às músicas que escutamos em outros episódios, como criação de charadas, alinhamento de letras para formar palavras e até um, na figura 03, que escreveu parte do texto de um lado da folha e resto do outro lado, podendo ver a mensagem completa quando apontado para a luz.

A troca das cartas era feita sempre pelo Sargento Luiz, indo de um lado a outro, mediando sempre o contato entre o grupo na sala e o que permaneceu fora, para orientá-los e verificar se as produções eram aprovadas pelo filtro da censura. Os alunos haviam sido orientados, pelo Sargento, a se comportarem e não saírem de seus lugares. Enquanto uma turma foi mais passiva e obediente nesse quesito, a outra foi mais rebelde e questionadora.

Na turma mais insurgente, os alunos aproveitaram de momentos em que o Sargento Luiz não estava por perto para sair do espaço delimitado e até mesmo conseguirem se comunicar com o outro grupo isolado. A repetição inadvertida dessa ação acabou desenrolando-se num momento em que foram flagrados pelo Sargento

em desobediência e, como tudo no Drama traz consequências, duas dessas alunas que foram avistadas fora da sala quando Luiz chegou, foram dadas como “desaparecidas”.

O episódio terminou com um rápido reencontro dos dois grupos em exílio, como uma tentativa de ressocialização.

4.5 Episódio 5 – e agora? (duração 3 horas/aula)

Neste encontro com os alunos, Luiz se mostrou menos opressor e mais assustado e receoso, sendo sua primeira ação com os alunos fechar a porta e dizer que sentia muito pelas suas ações no último encontro, mas que estavam suspeitando dele, e teve de fazer exatamente o que queriam. Caso contrário teria sido trocado e tinha receio do que ser substituído poderia significar para os alunos.

Após a conversa e entendimento, o Sargento disse já estar de "saco cheio" do governo atual, e que, juntos os ali presentes deveriam fazer alguma coisa para mudar essa realidade.

Algo curioso aconteceu: a turma que, no episódio anterior havia sido mais obediente, organizou um protesto com gritos, chavões, cantigas e faixas, adotaram uma abordagem mais direta e combativa. Por outro lado, a turma que havia tido uma postura subversiva, optou por tomar ações mais contidas, com menos implicação direta, como a escrita de cartas para governos de outros países e o envio de vídeos para a Internet, para mostrar o que estava acontecendo no Brasil.

Foram organizados os planos de ação com máximo protagonismo dos jogadores e apenas pequenas orientações de Luiz. Ao fim dessa etapa de planejamento, realizamos os protestos, a escrita das cartas e cantoria, tendo registrado esses momentos em vídeos e fotografias. Finalizamos o episódio à espera de respostas a nossos atos.

4.6 Episódio 6 – acabou! (duração 1 hora/aula)

Nesse encontro Luiz não apareceu, e sim eu, professor Alexandre, recebido com abraços e questionamentos dos alunos sobre onde estive. Quando fui falar sobre

o tempo em que estive isolado, quiseram fechar a porta, mas lhes disse que já não seria mais necessário. Entreguei aos jogadores uma folha de um jornal⁹.

Figura 04



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A notícia destaque era o fim da ditadura militar no Brasil. A matéria destacava a importância de ações que levaram àquele resultado: o protesto, os vídeos, as cartas. Outro elemento que chamou atenção era uma chamada, no canto inferior direito do jornal, uma gravura de duas meninas, aparentando 17 anos, com o aviso de que aquela seria a possível aparência de duas crianças que desapareceram, sendo essas as duas alunas que foram pegas no episódio 4 fora da sala de aula.

Sentamo-nos em uma roda e começamos a dividir impressões sobre como foi o processo, sobre a temática abordada, as consequências de nossas ações e os paralelos com o que de fato aconteceu em nosso país durante as décadas de governo

⁹ A peça foi produzida por mim, na aplicação Canva, as imagens utilizadas foram geradas pela inteligência artificial do próprio aplicativo.

militar. Fiquei muito feliz com a adesão e participação dos alunos, e seus relatos sobre o trabalho e como este processo os marcou.

5 E QUANDO O DRAMA TERMINA?

E quando o Drama acaba, o que resta? Nos restam as experiências, as vivências e emoções sentidas durante o processo. Na conversa com os alunos, resultado do episódio 6, pude ver como se sensibilizaram para o tema abordado, se envolvendo completamente, (se) jogando.

Uma das maravilhas do Drama é que ele não pode ser um *experimento*, uma receita, que vai seguir um passo-a-passo pré-determinado e sempre funcionará da mesma forma, pois esta é a lida com seres humanos, que carregam consigo sua própria bagagem para colocar em *jogo*. Isso fica claro no trabalho quando comparamos o *jogo* nas duas turmas, de mesma faixa etária, e obtemos resultados e (re)ações distintas, seja na forma de tomar decisões, ou de estratégias para reagir e enfrentar a opressão dentro do conteúdo, aderente ao enredo vivenciado.

Importante salientar ainda que o *Drama* é sim uma ótima ferramenta pedagógica, em que se pôde verificar, em conversa final com os alunos, que eles processaram em si e consigo o movimento tropicalista e o contexto sócio-histórico da ditadura militar brasileira, da sua própria forma. Era claro que conseguiram apreender o conteúdo, pois falavam e contribuía com suas próprias palavras, sem repetir entre si ou recitar de cor sobre as vivências que tiveram, como entenderam carregar o peso da importância da arte contra cenários de repressão.

Acredito que pudemos alcançar esse *espaço de jogo* com os estudantes pois eles puderam jogar – se expor no espaço – e cada jogador pôde deixar a sua marca, sua forma de processar as informações, contribuindo no *Drama*. Para que tal cenário ocorra, insisto que devemos nos atentar a, sempre que possível, construir um espaço de liberdade criativa para/com os estudantes, que transformem espaços em lugares. Afinal, da mesma forma que no *espaço de jogo* o espectador também está aprendendo, nós enquanto professores aprendemos muito ao observar nossos jogadores.

A título de curiosidade, até hoje, em 2024, quase um ano completo depois da aplicação do processo, eles ainda me perguntam sobre o paradeiro do Sargento Luiz, o que lhe teria acontecido após o fim da ditadura; relatam essa experiência com entusiasmo, mostrando que o *jogo* e o *espaço de jogo* desse *Drama*, permanecerá ainda um bom tempo em suas memórias.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ariane G. Um olhar para o espectador no(s) teatro(s) performativo(s). In: PINTO JUNIOR, Braz; CAJAIBA, Luiz C. (Orgs.). *Pesquisas em Artes Cênicas (UFBA/UFMG)*: recortes de experiências realizadas pelo DINTER (Doutorado Interinstitucional em Artes Cênicas). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6. do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Senado Federal, 2016.
- CABRAL, Beatriz A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro).
- CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego M. O espaço de jogo no Contexto do Drama *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285-301, jul. 2017.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Traduzido por Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos, v. 76).
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- HUZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./abr. 2002. (Traduzido por João Wanderley Geraldi).
- O'NEILL, Cecily; HEATHCOTE, Dorothy. *Dorothy Heathcote on Education and Drama: essential writings*. Londres [Reino Unido]: Routledge, 2014.
- PORTO JUNIOR, Alexandre L.; PEREIRA, Isabela T.; SILVA, Maria de F. S. da. Jogo interdimensional: o process drama na sala de aula. In: CIRILO, José. BELO, Marcela; GRANDO, Ângela (Orgs.). *Saber Viver juntos: um dilema da contemporaneidade*. Vitória: PROEX-EDUFES, 2022. p. 1000-10.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Traduzido por Christine Zurbach e Manuel Guerra Gómez. Coimbra [Portugal]: Centelha, 1981.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Traduzido por Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. (Novas buscas em educação, v. 2).
- SOFIA, Gabriele. Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122. jan./jun. 2012.
- SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 175-85, 2011. (Traduzido por Beatriz Cabral).

TOQUINHO (Antonio Pecci Filho). Aquarela. In: TOQUINHO, *Aquarela*. Rio de Janeiro: Ariola Records, 1983. Faixa 5, 4'17".

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: uma perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar os agradecimentos ao meu falecido avô Antônio Carlos Ramalho Malta, um grande homem, que se não tivesse acreditado em seu neto para mudar de estado, sozinho, e apoiado, eu jamais estaria onde estou hoje.

Agradeço ao meu companheiro, Jow Oliveira Araújo, pessoa iluminada a qual tenho tido o prazer de conviver e partilhar a vida.

À minha orientadora Ariane Guerra Barros, que me ajudou em diversos momentos, me suportou e colaborou fortemente durante esse processo.

À Banca pela disponibilidade e auspiciosas contribuições.

À UFMS e ao PROFArtes pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

À FUNDECT pelo financiamento do trabalho, por creditar a Arte, dentro das Linguagens, como área importante à sociedade, fomentando estudo e produção científica.

Aos colegas da segunda turma do PROFArtes/UFMS com os quais pude dividir risos, caronas, trocas e afetos.

À minha família espiritual, que me guiou e salvaguardou nos caminhos e encruzilhadas durante a execução deste trabalho.

APÊNDICE I – PROPOSTA PEDAGÓGICA

Alexandre Porto

Por dentro do assunto:

Os alunos foram inseridos em um drama envolvendo o tropicalismo e ditadura militar, abordando a música e o teatro brasileiro como ponta de resistência durante esse período, e trazendo à tona reflexões e momentos da história do Brasil e seu fazer artístico, explorando como eles lidam com esse nosso passado.

A proposta foi executada com alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, com estudantes de faixa etária a partir de 12 anos de idade. Acredito que seja a idade mínima para abordar os temas trabalhados.

AULAS

Como visto no artigo, as aulas estarão contidas dentro dos episódios. Recomendo que cada episódio tenha duração mínima de 2 horas/aula (de 50 minutos cada). Entretanto, com turmas maiores é mais provável que alguns episódios levem de 3 a 4 horas/aula.

EPISÓDIO 1 – Inicialização do processo

Objetivo principal – Iniciar jogadores no contexto dramático; iniciar processo de drama com tema no *tropicalismo*.

Metodologia – Inserir os jogadores no contexto do Drama, ao qual terão contato com o professor-personagem Luiz, um professor substituto do professor comum da disciplina, que veio colocar ordem e organizar o aprendizado dos alunos. O professor Luiz é interpretado pelo professor regente – no caso, o autor –, mas que aqui assume a função de professor-personagem.

Identificar com alunos a palavra “tropicalismo” e possibilitar primeiro contato com músicas da época da ditadura militar brasileira, criticando ou fazendo denúncias do governo. Músicas como: *Aquele abraço* (1969) de Gilberto Gil; *Cálice* (1978) de Chico Buarque; *Alegria, Alegria* (1968), *Enquanto seu lobo não vem* (1967) e *Tropicália* (1968) de Caetano Veloso; *Panis et circenses* (1969) de Os Mutantes; *Lindonéia* (1968) de Nara Leão; *Mamãe Coragem* (1968) de Caetano Veloso e Torquato Neto, pela voz de Gal Costa.

Referências

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In: *Buarque*. São Paulo: Philips, 1978. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

GIL, Gilberto. Aquele Abraço. In: *Gilberto Gil*. São Paulo: Philips Records, 1969. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

LEÃO, Nara. Lindonéia. In: *Tropicália ou Panis et Circenses*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

OS MUTANTES. Panis et Circenses. In: *Tropicália ou Panis et Circenses*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano. Alegria, Alegria. In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano. Tropicália. In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano; NETO, Torquato. Mamãe Coragem. In: *Gal Costa*. São Paulo: Philips, 1969. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

EPISÓDIO 2 – Tropicalismo e suas músicas

Objetivo principal – Entender mais sobre o movimento artístico “tropicalismo”, o contexto histórico e abordar músicas da época.

Metodologia – Incentivar a pesquisa pelos alunos sobre o que foi o movimento tropicalismo e seu contexto histórico, debatendo os resultados encontrados e significados das pesquisas.

Abordar com os jogadores as músicas que ficaram tocando no episódio anterior, debatendo com eles seus possíveis significados, entendimentos e sensações ao ouvir as músicas.

Referências

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In: *Buarque*. São Paulo: Philips, 1978. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

GIL, Gilberto. Aquele Abraço. In: *Gilberto Gil*. São Paulo: Philips Records, 1969. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

LEÃO, Nara. Lindonéia. In: *Tropicália ou Panis et Circenses*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

OS MUTANTES. Panis et Circenses. In: *Tropicália ou Panis et Circenses*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano. Alegria, Alegria. In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano. Tropicália. In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

VELOSO, Caetano; NETO, Torquato. Mamãe Coragem. In: Gal Costa. São Paulo: Philips, 1969. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

EPISÓDIO 3 – Criando cenas teatrais

Objetivo principal – Abordar o teatro durante a ditadura militar e criar cenas em cima das músicas estudadas.

Metodologia – Será trabalhado a importância do teatro brasileiro durante a ditadura militar e como artistas foram reprimidos, censurados, torturados e recorreram ao exílio, como Augusto Boal.

Após o recorte histórico, os jogadores serão separados em grupos e deverão escolher uma música abordada no último episódio para criar uma cena, improvisada, em cima dela e então apresentar para os colegas.

Referência

GARCIA, Miliandre. *“Ou vocês mudam ou acabam”*: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. 420 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

EPISÓDIO 4 – Você foi pego!

Objetivo principal – Trazer aos alunos sensação de pertencimento e noção das dificuldades que a censura impunha aos cidadãos.

Metodologia – Os alunos serão separados em dois grupos, um ficará em sala de aula, enquanto outro irá para um outro espaço longe da sala de aula, como na quadra ou pátio. A justificativa para o grupo que não ficou em sala é que eles foram pegos fazendo teatro contra o governo, logo devem sofrer as consequências de seus atos.

Os jogadores serão orientados a produzirem cartas para comunicar com as pessoas em “exílio”, no caso, o outro grupo do qual se encontram afastados.

Referência

GARCIA, Miliandre. *“Ou vocês mudam ou acabam”*: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. 420 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

AULA 5 – E agora?

Objetivo principal – Incentivar os jogadores a criar uma solução para a opressão que estão vivendo.

Metodologia – Após todo o processo de estudo, os jogadores serão incentivados a escolher algum caminho para dar um fim a situação atual, buscando meios para enfrentar a opressão a que estão submetidos.

Referência

GARCIA, Miliandre. *“Ou vocês mudam ou acabam”*: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. 420 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

EPISÓDIO 6 – Acabou!

Objetivo principal – Finalizar o Drama.

Metodologia – O professor Alexandre finalmente retorna de seu “exílio”, trazendo boas novas aos jogadores, um jornal com a repercussão dos atos escolhidos por cada sala e por fim, entrevistando os alunos sobre a experiência vivida.

Referência

GARCIA, Miliandre. *“Ou vocês mudam ou acabam”*: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). 2008. 420 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.