

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO**

MATEUS JUNIOR FAZZIONI

**ENTRE REALIDADE E FICÇÃO NA SALA DE AULA:
O processo de Drama através de uma lente performativa**

**SANTA MARIA - RS
2021**

Mateus Junior Fazzioni

**ENTRE REALIDADE E FICÇÃO NA SALA DE AULA:
O processo de Drama através de uma lente performativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Disciplina de TCC I do Curso de Licenciatura
em Teatro da Universidade Federal de Santa
Maria, como requisito para obtenção do Título
de **Licenciado em Teatro**.

Orientadora: Prof.^a Dra Marcia Berselli

SANTA MARIA, RS

2021

Mateus Junior Fazzioni

**ENTRE REALIDADE E FICÇÃO NA SALA DE AULA:
O processo de Drama através de uma lente performativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do Título de **Licenciado em Teatro.**

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Berselli

Aprovado em 05 de fevereiro de 2021:

**Marcia Berselli, Dra. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)**

Miriam Benigna Dias, Dra. (UFSM)

Diego de Medeiros Pereira, Dr. (UDESC)

Mônica Torres Bonatto, Dra. (UFRGS)

SANTA MARIA, RS

2021

AGRADECIMENTOS

Finalizar ciclos nunca foi o meu forte, mas é impossível finalizar este sem olhar para trás e ver em cada parte desse trabalho o reflexo de algumas pessoas que me ajudaram a chegar até aqui. Primeiramente agradeço aos exploradores espaciais do quinto ano por terem entrado conosco em uma viagem criativa de forma tão disponível e genuína.

Agradeço à minha orientadora e amiga, Marcia Berselli, serei eternamente grato por toda atenção, disponibilidade e generosidade sempre. Obrigado por me instigar a ser um professor e pesquisador cada vez mais consciente e reflexivo. Certamente tua paixão pela pesquisa em teatro serve de inspiração para mim.

Ao meu primeiro orientador, Diego de Medeiros Pereira, agradeço pela amizade, por todos os saberes compartilhados e pelas experiências vivenciadas. Obrigado por me inspirar e me incentivar a ser professor e pesquisador.

Às professoras Mônica e Miriam pela disponibilidade em participar da banca avaliativa e compartilhar seus saberes e seu tempo comigo.

À minha família por todo apoio, suporte e compreensão, e por sempre me incentivarem a seguir meus sonhos e a lutar pelo que acredito; A minha filha felina, Letrux, por ser minha companhia neste mundo de humanos loucos. A minha segunda família, Echi, Tati, Raissa, Carla e Luan, obrigado 101 por tornarem minha estadia em Santa Maria mais aconchegante.

A minha amiga da vida toda, Marjori, por todo apoio, carinho e incentivo. Obrigado por sempre acreditar em mim e estar ao meu lado. Aos meus amigos, Allan Luidi e Evandro Luft, por nossa amizade, cumplicidade e parceria. Obrigado por todos os momentos que vivemos juntos, por todo apoio e afeto. À minha amiga e parceira, Amanda Pedrotti, agradeço por todas as discussões, pesquisas e escritas, é sempre um prazer pesquisar teatro contigo. À minha amiga e diretora, Elisa Lemos, por todas as criações, problematizações e perrengues que passamos juntos. Obrigado por tudo. À minha amiga, Rafaella Silveira Weber, por ser o ombro amigo nos momentos que mais precisei. Obrigado por essa amizade linda. Aos meus amigos, Neo e Ana, obrigado por estarem ao meu lado desde o início.

Um agradecimento especial aos grupos de pesquisa e seus integrantes, GETIs e Teatro Flexível, espaços em que tive a oportunidade de iniciar minha jornada como pesquisador.

Por fim, agradeço aos colaboradores do Ateliê Colaborativo e do grupo performATIVAS pela disponibilidade e interesse em estar ao meu lado criando, experimentando e pesquisando teatro e performance.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa Bondía

RESUMO

ENTRE REALIDADE E FICÇÃO NA SALA DE AULA: O processo de Drama através de uma lente performativa

AUTOR: Mateus Junior Fazzioni

ORIENTADORA: Marcia Berselli

A presente pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), busca tecer aproximações entre o processo de Drama e os Estudos da Performance. O objetivo é analisar um processo de drama através de uma lente performativa, permitindo focalizar e problematizar as diferentes dimensões performativas envolvidas na experimentação dramática. Esta investigação teórica parte da análise do processo de Drama “Um planeta para Pedro” desenvolvido com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes. Por intermédio dos estudos sobre o Drama, amparado em Cabral (2006) e Pereira (2015), e nos Estudos da Performance, amparado por Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) Peter McLaren (1992) entre outros, propõe-se aqui um estudo de caso qualitativo que se utiliza de uma lente teórica performativa para tecer uma análise da prática artístico-pedagógica em sala de aula, desenvolvida por meio do Drama. Espera-se que as reflexões aqui tecidas possam contribuir para a ampliação dos estudos da Pedagogia das Artes Cênicas e para a criação de fissuras nas estruturas estabelecidas na escola, a fim de forjar outros espaços e relações na sala de aula, assim como reinventar novas práticas e novas escolas.

Palavras-chave: Drama. Estudos da Performance. Sala de aula. Pedagogia das Artes Cênicas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - A turma do quinto ano	13
Imagem 02 - A cena de guerra	42
Imagem 03 - A carta de Pedro	42
Imagem 04 - A exploradora espacial	48
Imagem 05 - O comandante da base espacial	48
Imagem 06 - O momento da discussão	54
Imagem 07 - Os habitantes do Planeta Solar	58
Imagem 08 - Os habitantes de <i>Purblue</i> construindo o mapa do planeta	59
Imagem 09 - Construindo o Planeta Arco-Íris	65
Imagem 10 - A criação do Ritual do planeta	65
Imagem 11 - A chegada de Pedro	69
Imagem 12 - Pedro e as exploradoras espaciais	69

SUMÁRIO

DECOLANDO EM BUSCA DE UM NOVO PLANETA: DA CRIANÇA-PERFORMER QUE FUI AO PROFESSOR-PERFORMER QUE ESTOU SENDO	9
1 PRIMEIRA PARADA: CONTEXTUALIZAÇÕES ENTRE LENTES, RITUAIS E PERFORMANCE	12
1.1 O CONCEITO DE PERFORMANCE.....	14
1.2 ALENTE PERFORMATIVA E O OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA....	18
1.3 “NÃO CONSEGUIMOS FICAR SENTADOS NO INTERVALO, PRECISAMOS CORRER!”: ENTRE DISCIPLINA E RITUAL, O QUE PODE O CORPO NA ESCOLA?	21
2 UM CIENTISTA-ARTISTA POUSOU NA ESCOLA: O DRAMA SOB ALENTE DA PERFORMATIVIDADE	28
2.1 O DRAMA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA	30
2.2 UM PLANETA PARA PEDRO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA NARRATIVA E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS	33
2.2.1 A consciência sobre o fazer pedagógico do(a) professor(a)	34
2.2.2 Mobilizando corpos e padrões	39
2.2.3 “Gente, acredita é teatro!” – O estado de esquina de rua	46
2.2.4 A suspensão movida pelo olhar crítico perante a situação vivenciada no Drama ..	51
2.2.5 A vivência de uma performance coletiva	57
2.2.6 Transformando comportamentos por meio do jogo	62
2.2.7 Planeta Arco-Íris: Tensionando construções sociais	68
VIAJANDO ENTRE-LUGARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DA SALA DE AULA ATRAVÉS DO PROCESSO DE DRAMA.....	73
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	80
Anexo 01: As estratégias do Drama	80

DECOLANDO EM BUSCA DE UM NOVO PLANETA: DA CRIANÇA-PERFORMER QUE FUI AO PROFESSOR-PERFORMER QUE ESTOU SENDO

Viajar? Para viajar basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são. Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo? Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha que deslocar para sentir. [...] É em nós que as paisagens têm paisagem. Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são; se são, vejo-as como às outras. Para quê viajar? [...] A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.
(Fernando Pessoa in O livro do desassossego).

Quando criança eu performava histórias, sonhava em viajar para outros planetas. Criava outros territórios, cenários e personagens sem sair do quintal da minha casa. O palco de uma banda famosa, a sala de aula de uma escola, o circo e o picadeiro. Imaginava ser professor e saía, pela pequena cidade em que vivia, em busca de crianças menores para serem os/as estudantes da minha escola. Nessa mesma época, performava ser artista e juntamente com meus amigos decidimos montar um circo embaixo de uma grande árvore ao lado de minha casa. Hoje performo memórias, provocações e experiências, sou o que um dia brinquei ser, professor e artista. Não por mera coincidência, mas porque de fato, como bem lembra Machado, a criança pequena é performer de sua vida, da sua cultura, dos seus desejos e também de algo que está por vir (MACHADO, 2010, p. 123). Performava, assim, meus gostos, minhas vontades, minhas ideias e minhas invenções na brincadeira de ser artista da cena e também professor. Hoje o faz de conta tornou-se realidade.

Da criança-performer que fui ao professor-performer que estou sendo, não sei ao certo quando se iniciou a minha relação com a performance, mas basta olhar para trás para compreender que sou performer desde pequeno em casa ou na escola. Em casa encontrei a liberdade do brincar, criar histórias, correr, cair, gritar. Na escola encontrei caminhos que me inspiraram a transformar a minha realidade de criança viada em uma cidade do interior, eu vivi em meu corpo o entusiasmo de ir à escola, de acreditar que a educação poderia me tirar daquele contexto opressor. Mas mesmo sendo também a escola um local de opressão para meu corpo desviante, encontrei nesse local a alegria de fazer arte, criar coreografias e encenações, forjar espaços nos quais eu poderia ser e viver momentaneamente quem eu realmente era e o que gostava de fazer.

Assim, alguns anos depois, quando iniciei a graduação em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2017, comecei a me aproximar e me interessar pelos Estudos da Performance, mais precisamente pelas investigações da Performance ligada aos comportamentos humanos e às práticas artísticas. Ao longo da

graduação parti em busca das brechas presentes nas práticas e teorias que desenvolvia, a fim de inserir as discussões a respeito da Performance e da performatividade¹.

No mesmo ano, passei a fazer parte do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq)², por meio do qual entrei em contato com discussões e estudos a respeito das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas com e para crianças, investigando as relações entre o teatro e as diferentes infâncias³. Por meio dos estudos a respeito da criança e do brincar, me aproximei da noção de “criança performer” e do termo “professor-performer” (MACHADO, 2010). O que representou uma virada performativa em minha vida, passei a olhar para a criança que fui como performer e vislumbrar o professor-performer que um dia poderia ser.

Neste período, ainda no início da graduação, possuía poucas referências teóricas e práticas a respeito da performance, e de certa forma desconhecia até então as relações entre o Teatro, a Performance e a Educação. Contudo, ao entrar em contato com diversas abordagens artístico-pedagógicas, e principalmente com a abordagem metodológica do Drama, por meio da disciplina de Prática Educacional em Teatro II- Teatro e Escola percebi que poderiam existir diversas aproximações entre o processo de Drama e a Performance, visto o caráter interdisciplinar, processual, experimental e lúdico que a abordagem do Drama assume na sala de aula.

A partir disso, no ano de 2019 no Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I - Ensino Fundamental, juntamente com minha colega de estágio Amanda Pedrotti, desenvolvi um processo de Drama intitulado “Um planeta para Pedro”, com uma turma do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes, localizada no bairro de Camobi em Santa Maria - RS. Buscando investigar na prática docente, mesmo que inicialmente sem amparo teórico, algumas aproximações e tensionamentos entre o Drama e a Performance.

Agora distanciado da prática coloco diante dos meus olhos uma lente conceitual da performance, que de alguma forma sempre esteve comigo, e que é capaz de apontar indícios da

¹ A partir desses interesses em pesquisar performance, no ano de 2018, juntamente com os artistas Allan Luidi e Evandro Luft, criamos o “performATIVAS” - Grupo de estudos e práticas performativas, vinculado ao coletivo de artistas independentes Ateliê Colaborativo, a fim de investigar e experimentar a criação de happenings e performances em praças e ruas de Santa Maria-RS e também em ambientes digitais, contando com a participação dos artistas Liziane da Rosa e Filipe Cardoso. Mais informações podem ser encontradas em: www.instagram.com/asperformativas/ e www.instagram.com/ateliocolaborativo/.

² O GETIs tem como coordenador o Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira. Participei do grupo entre os anos de 2017 e 2018. Durante esse período fui Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) no projeto “Práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças na rede de ensino pública de Santa Maria (RS)”.

³ Durante as discussões no grupo de estudos, passei a investigar o espaço ocupado pela brincadeira na vida da criança, discutindo se esse ato de brincar pode ser entendido como performance em um espetáculo de teatro feito por adultos sem que houvesse a representação e a mimetização estereotipada da criança e do brincar. Tal estudo intitulado “A brincadeira como performance em um espetáculo para crianças” (PEREIRA; FAZZIONI, 2019), está publicado na revista Moringa - Artes do espetáculo do Departamento de Artes Cênicas da UFPB.

performatividade presente no processo, ampliando a minha percepção tanto das esferas intersubjetivas, aquilo que se apresenta a olho nu nas ações e relações entre os sujeitos, quanto às esferas subjetivas e individuais, aquilo que utilizando a lente da performance tento compreender e tecer uma análise. Tal leitura através dessa lente, jamais será 100% afirmativa, visto que falo aqui de um processo isolado, de uma análise micro analítica de algo que experienciei e me experimentei também como professor e, nesse caso, imerso naquele contexto senti e percebi em meu corpo o caráter inefável da arte, aquilo que as palavras não conseguem descrever.

Sendo assim, por intermédio dos estudos de Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) Peter McLaren (1992) entre outros, proponho aqui um estudo de caso qualitativo que se utiliza de uma lente teórica performativa para tecer uma análise da prática artístico-pedagógica, desenvolvida por meio do Drama. Deste modo, delimito como tema desta monografia o olhar para o processo de Drama a partir de uma lente da performance, a fim de vislumbrar os aspectos de performatividade envolvidos na experimentação dramática. Buscando investigar o que acontece quando aproximamos a Performance do Drama e quando analisamos as experimentações dos corpos no espaço sob uma lente performativa.

Dessa forma, ao longo do trabalho, apresentarei no primeiro capítulo o contexto em que o Estágio foi desenvolvido, o conceito de Performance que baliza essa pesquisa e também o que se compreendo por lente performativa e quais as possibilidades de análise por ela desencadeadas. Além disso, abre-se espaço para problematizar os rituais de escolarização e a reprodução de padrões e estereótipos advindos do meio social.

Já no segundo capítulo, farei uma contextualização e apresentação da abordagem metodológica do Drama, seguido de análise dos episódios a partir de uma lente performativa, buscando vislumbrar os diferentes aspectos de performatividade presente nos corpos, papéis e espaços durante a experimentação com o Drama.

Caro leitor/a, espero que o presente trabalho, de caráter experimental e isento de verdades absolutas, possa lançar algumas pistas a respeito das diversas intervenções e tensionamentos possíveis de serem criados, pensados e escritos, quando borramos as fronteiras entre Teatro, Performance e Educação. Espero que no decorrer dessas linhas uma vontade performativa de intervir, criar e tensionar o que está estabelecido, surja também em você, e que juntos, durante essa leitura, e nos encontros da vida, posamos pensar em novas práticas e novas escolas.

1 PRIMEIRA PARADA: CONTEXTUALIZAÇÕES ENTRE LENTES, RITUAIS E PERFORMANCE

No primeiro semestre do ano 2019, já no quinto período do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, iniciei o Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I - Ensino Fundamental⁴, com uma turma do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes.

A escola é composta por uma diversidade de sujeitos vindos de diversos contextos e níveis socioeconômicos, que variam entre médio e baixo. O edifício escolar é uma espécie de região central da comunidade, em frente à escola encontra-se uma praça de convivência e recreação e no entorno, encontra-se uma comunidade calma, composta por famílias e estudantes universitários. Por se encontrar geograficamente próxima à Universidade Federal de Santa Maria, a escola e a universidade possuem uma estreita relação de parceria, o que possibilita aproximar a produção acadêmica da comunidade escolar.

A turma escolhida para o desenvolvimento do estágio foi a turma do 5º ano matutino composta por 16 educandos(as), sendo 11 meninas⁵ e 5 meninos com idades entre 09 e 12 anos. Os/as estudantes sentavam-se em duplas e a sala de aula era organizada em fileiras, aparentemente para uma melhor vigilância e controle da professora. Havia uma separação muito nítida das duplas, através da diferenciação de gênero, meninas sentavam com meninas e meninos sentavam com meninos. Algumas relações pré-estabelecidas ficaram evidentes já nos primeiros contatos com a turma como, por exemplo, as meninas da turma eram mais ativas, faziam perguntas e eram estimuladas pela professora. Já os meninos, por sua vez, eram mais controlados, pouco participativos e mais dispersos.

Se tratando de uma escola estadual que oferece também Ensino Fundamental, os/as educandos(as) possuem todas as aulas com a mesma professora, incluindo as disciplinas de Educação Física e Arte. Como notamos desde o primeiro momento, poucos pais frequentam a escola para acompanhar o aprendizado dos filhos. Nesse caso, por possuírem uma boa relação

⁴ O Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I - Ensino Fundamental, foi desenvolvido juntamente com minha amiga e colega Amanda Pedrotti, sob orientação da prof.^a Dra. Rossana Della Costa.

⁵ Havia na turma uma estudante com deficiência e que quinzenalmente não frequentava a aula, pois estava no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). No primeiro momento, notamos que a estudante não foi apresentada como um sujeito integral, mas sim como um caso de psicose infantil. Por ter um acompanhamento específico de uma segunda professora, em muitos momentos a estudante era excluída das atividades coletivas, algo que buscamos modificar, de modo que a estudante sempre estivesse incluída na prática se essa fosse sua vontade.

com a professora, a turma se mostrava aberta a discutir questões relacionadas ao seu cotidiano familiar e social.



Imagem 01 - A turma do quinto ano

Após essas primeiras observações da turma e de uma conversa com a professora, percebemos a necessidade de estruturar uma proposta artístico-pedagógica que dialogasse com os interesses e o contexto dos e das estudantes. Com isso, iniciamos a estruturação de uma proposta a partir de uma temática captada durante a aula de Ciências com a professora regente. Ao abordar os conhecimentos sobre o sistema solar, os planetas e as estrelas, reparamos que os/as estudantes se mostravam interessados e instigados por temas envolvendo a origem do universo e dos planetas. Dessa forma, buscamos relacionar esses temas percebidos com os nossos interesses iniciais em promover discussões a respeito das diferenças e dos preconceitos, atentando para a mobilização das questões de gênero e sexualidade.

Assim, decidimos desenvolver uma experimentação dramática por meio da abordagem metodológica do Drama, que, tanto eu como Amanda, tínhamos interesse em experienciar. Deste modo, nossa busca por uma metodologia para desenvolver a experimentação teatral no ensino fundamental esteve pautada em encontrar uma prática descentralizadora, mais aberta e flexível, em que o(a) professor(a) assumisse um papel de mediador(a) na construção do conhecimento e não o detentor(a) desse.

Nossa escolha foi motivada, também, por observarmos que o Drama permite aproximar diferentes linguagens artísticas e disciplinas e assim seria possível ver os desdobramentos

práticos das aproximações entre o Drama e a Performance, que eu havia percebido no ano de 2018 nos experimentos dramáticos desenvolvidos na disciplina de Prática Educacional em Teatro II- Teatro e Escola, ministrada pelo Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira. Além do mais, a abordagem metodológica do Drama possui um modelo adaptável aos diferentes contextos e pode ser atravessada por diversos temas, conteúdos curriculares e questões contidas no cotidiano dos e das estudantes.

Sendo assim, um dos nossos interesses era encontrar possibilidades de aproximar o Drama e a Performance, mesmo sem muita compreensão de como isso se daria na prática, e nos colocarmos como professores-performers no processo de Drama, compreendendo os/as estudantes também como performers criadores em uma prática de caráter experimental. A partir disso, o Estágio se desenvolveu ao longo de dez aulas com duração média de duas horas semanais, sendo que o processo de Drama intitulado “Um planeta para Pedro” foi desenvolvido ao longo de sete episódios/aula experimentados um a cada semana.

Agora, mais de um ano após o desenvolvimento do processo, o que proponho, a partir de um olhar distanciado para a prática que experienciei com os/as estudantes do quinto ano, é um estudo de caso qualitativo (com um certo teor etnográfico) a partir da análise dos materiais empíricos e teóricos levantados na experimentação dramática. Para tanto, aproximo o meu olhar para o processo de Drama desenvolvido, através de uma lente teórica performativa, fazendo alusão a um cientista que, para conseguir visualizar pequenas partículas de uma célula, se utiliza de diferentes lentes que aumentam o grau de proximidade, de percepção e de precisão do que está sendo observado. Contudo, não posso esquecer que como professor e pesquisador também sou uma espécie de cientista, talvez um pouco menos preocupado com a rigidez dos resultados e mais interessado pela experimentação e experiência dos corpos na sala de aula.

No decorrer deste capítulo apresentarei o conceito de Performance utilizado na pesquisa, assim como, a compreensão do que estou chamando de lente performativa e quais as implicações desta lente na análise dos processos educativos e nas problematizações a respeito da instituição escolar, seu sistema disciplinar e seus rituais de ensino.

1.1 O CONCEITO DE PERFORMANCE

A Performance é um conceito de difícil definição, o termo passou a ser utilizado primeiramente no campo das Artes, mas a partir da segunda metade do século XX a palavra performance passou a ser utilizada em diversas áreas, estudos e práticas, o que fez com que suas definições e significados fossem expandidos para outros domínios. Por ser atravessada tanto

pelo campo das Artes, como também da Antropologia, da Linguística, da Filosofia e da Sociologia, a noção de performance é ampla e depende principalmente do contexto histórico, social e cultural do qual se fala e dos diversos pontos de vista e interpretações a respeito dela.

Sendo assim, na presente pesquisa será utilizado o conceito de Performance desenvolvido pelos Estudos da Performance, a fim de tecer relações com a Educação. Nesse sentido, a Performance é utilizada como uma lente de análise através da qual é possível observar o processo de ensino-aprendizagem, os rituais de escolarização e o evento educacional como um todo (BONATTO, 2015).

O termo performance surge do inglês⁶ que significa ‘fazer, desempenhar’ e é utilizado para representar toda e qualquer ação ou atividade que pode ser executada. Todos os dias desempenhamos diferentes ações, sejam elas atividades artísticas, comportamentais, ligadas a prática social da vida cotidiana, aos esportes, aos rituais, aos jogos, aos negócios, enfim aos mais variados âmbitos da vida humana. A maioria dessas atividades estão tão enraizadas em nosso dia a dia que não percebemos como as realizamos, mas o que todas elas têm em comum é a performance, a ideia de realizar uma ação que pode ser percebida pelo olhar do outro (MOSTAÇO, 2018).

Com o intuito de expandir os estudos performáticos para além do campo artístico, abrangendo outras perspectivas e domínios, Richard Schechner⁷ organizou e difundiu na década de 1970, após o seu contato com o antropólogo Victor Turner⁸, os Estudos da Performance (*Performance Studies*), um campo teórico e artístico que foi responsável por expandir a noção de performance. Caracterizado como interdisciplinar, os Estudos da Performance agrupam uma série de disciplinas como as “[...] artes cênicas, ciências sociais, estudos feministas, estudos de gênero, história, psicanálise, teoria *queer*, semiótica, etologia, cibernética, estudos de área, mídia e teoria da cultura popular, e estudos culturais” (SCHECHNER, 2013, p. 12, trad. nossa)⁹.

⁶ “Segundo o Dicionário Houaiss, o substantivo performance formou-se com base no verbo inglês *to perform*, registrado pela primeira vez em 1531, de *to perform* “alcançar”, “executar”, e este, no francês antigo *parfourmer* “cumprir, acabar, concluir” e em *former* “formar, dar forma a, criar”, do latim *formāre* “formar, dar forma.” (MOSTAÇO, 2018, p. 16; nota de rodapé). E segundo Taylor (2012) o termo não possui tradução para o português e o espanhol e por isso se utiliza o termo inglês.

⁷ Richard Schechner é encenador e pesquisador da Performance, ele foi responsável pela ampliação da ideia de teatro para outros domínios, além do estético-artístico. Em 1967 foi o fundador do Performing Group, coletivo voltado ao *Environmental Theatre* (Teatro Ambiental). Atualmente é professor na Tisch School of the Arts, vinculada à Universidade de Nova Iorque. Em 1980, ajudou a reformular o Departamento de Drama, que passou a ser denominado Estudos da Performance, e em 1986, tornou-se editor da revista *The Drama Review*, que foi subintitulada como *Revista de Estudos da Performance*.

⁸ Victor Turner (1917-1983) é um antropólogo que desenvolveu as noções de liminaridade, Drama Social e *comunitas* a partir de estudos a respeito dos rituais humanos.

⁹ No texto original: “[...] *performing arts, social sciences, feminist studies, gender studies, history, psychoanalysis, queer theory, semiotics, ethology, cybernetics, area studies, media and popular culture theory, and cultural studies*”.

Os Estudos da Performance compreendem a Performance como “ação” e nesse caso buscam investigar e estudar as diferentes ações humanas presentes em todas as esferas da vida e campos do conhecimento¹⁰. Segundo Schechner, a performance pode ser compreendida em quatro categorias: Ser (*being*); Fazer (*doing*); Mostrar fazendo (*showing doing*); e Explicar o “mostrar fazendo” (*explaining “showing doing”*) que consiste no trabalho dos Estudos da Performance, “[...] um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo como performance” (SCHECHNER, 2013, p. 28, trad. nossa)¹¹.

Basicamente o “Ser” diz respeito à própria existência é o que é tomado como realidade última; o “Fazer” é a ação de todos que existem, pois mesmo quem parece não fazer nada, está fazendo alguma coisa; o “Mostrar fazendo” está relacionado à atuação na ideia de performar (*performing*). Para o autor, o “Fazer” e o “Mostrar fazendo” são ações que estão em constante fluxo e mudança (SCHECHNER, 2013, p. 28). Nesse sentido, as performances:

[...] marcam identidades, dobram o tempo, remodelam e adornam o corpo e contam histórias. Performances - de arte, rituais, ou da vida cotidiana - são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes comportados”, ações que as pessoas treinam e ensaiam para realizar [...]. Fica claro que, fazer arte envolve o treinamento e o ensaio. (SCHECHNER, 2013, p. 28, trad. nossa)¹²

Partindo dos estudos de Erving Goffman (2002)¹³ que estudou a atuação na vida cotidiana por meio de “[...] modelos teatrais e dramáticos como ferramentas para a compreensão de relações sociais não-teatrais” (CARLSON, 2011, p. 166), Schechner define as performances como comportamentos restaurados, ou seja, comportamentos duplamente exercidos. Segundo o autor, os “[...] hábitos, os rituais, e as rotinas da vida são comportamentos restaurados. O comportamento restaurado é um comportamento vivido” (SCHECHNER, 2013, p. 34, trad. nossa)¹⁴. Esses comportamentos representam “pedaços” ou melhor, pequenas parcelas de ações organizadas a partir de um leque diverso de ações previamente vivenciadas e adquiridas. Assim, durante o dia a dia os comportamentos são rearranjados e recombinados de diferentes maneiras

¹⁰ Nesse sentido, Schechner apresenta oito possíveis situações em que a performance pode acontecer: 1. na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “apenas viver”; 2. nas artes; 3. nos esportes e outros entretenimentos populares; 4. nos negócios; 5. na tecnologia; 6. no sexo; 7. nos rituais – sagrados e seculares. 8. no jogo. (2013, p. 31).

¹¹ No texto original: “[...] a reflexive effort to comprehend the world of performance and the world as performance”.

¹² No texto original: “[...] mark identities, bend time, reshape and adorn the body, and tell stories. Performances – of art, rituals, or ordinary life – are “restored behaviors”, “twice-behaved behaviors”, performed actions that people train for and rehearse [...]. That making art involves training and rehearsing is clear”.

¹³ Erving Goffman publicou em 1956 seu livro *The Presentation of Self in Everyday* o qual foi traduzido para o português como “A representação do eu na vida cotidiana” (2002), contudo o melhor termo a ser aplicado na tradução seria “apresentação”.

¹⁴ No texto original: “[...] habits, rituals, and routines of life are restored behaviors. Restored behavior is living behavior”.

o que faz com que cada performance seja diferente uma da outra. Além disso, é possível perceber que até mesmo os eventos inéditos que acontecem uma única vez, como os *Happenings*¹⁵, já foram previamente experienciados, organizados e restaurados de acordo com o contexto, as circunstâncias e a recepção.

A partir disso, chega-se a um ponto importante da performance (artística, ritual ou cotidiana), a recepção. Isso porque, segundo Carlson a “[...] performance é sempre performance para alguém, um público que a reconhece e valida como performance mesmo quando, como em alguns casos, a audiência é o *self*” (2010, p. 16). Ou seja, ao acontecer a performance envolve a ação, a interação e relação com outros seres, objetos e contexto (SCHECHNER, 2013).

Nesse caso, a performance está sempre em fluxo se refazendo em relação a algo ou alguém, ela é um processo de transformação, mas também um produto, já que envolve:

[...] algo que é feito, produzido, ocorre, emerge, cresce dentro e mediante um processo, sendo também o que dele resulta, enquanto algo realizado, construído, materializado ou enquanto memória e recordação. Ela é também propositiva, uma vez que causa, produz, cria tanto ela mesma quanto o outro. (MOSTAÇO, 2018, p. 50)

Por ter esse caráter constitutivo, processual e transformador a performance não se encontra em um local específico e estático, ela não está em nada, mas entre, em relação a algo ou alguém (SCHECHNER, 2013). Quando um performer executa uma ação (faz ou mostra-se fazendo), a performance está entre quem performa a ação e o espectador que visualiza, percebe e reage a essa ação. Assim, “tratar qualquer objeto, trabalho ou produto “como” performance [...] significa investigar o que o objeto faz, como ele interage com outros objetos ou seres, e como se relaciona com outros objetos ou seres” (SCHECHNER, 2013, p. 30, trad. nossa)¹⁶. Neste caso, para Schechner:

[...] qualquer evento, ação e comportamento pode ser examinado “como” performance. Utilizar a categoria do “como” performance tem suas vantagens. Pode-se considerar as coisas provisoriamente, em processo, enquanto elas mudam através do tempo. Em toda atividade humana, geralmente existem muitos jogadores, com pontos de vista, objetivos e sentimentos diferentes e até mesmo opostos. Utilizar “como” performance como uma ferramenta, pode-se olhar para as coisas que, de outra maneira, estariam fechadas para investigação. Faz-se perguntas sobre eventos da performance: como um evento se desenvolve no espaço e se manifesta no tempo? Quais as roupas ou objetos especiais que são utilizados? Quais os papéis que são desenvolvidos e como eles são diferentes, se é que são, daqueles que os atores

¹⁵ O *Happening* foi criado pelo pintor estadunidense Allan Kaprow (1927-2006) na década de 1960 e é considerado um antecedente da *performance art*. O *happening* foi apresentado por Kaprow como uma não-arte por conta do seu caráter de evento/acontecimento.

¹⁶ No texto original: “[...] *To treat any object, work, or product “as” performance [...] means to investigate what the object does, how it interacts with other objects or beings, and how it relates to other objects or beings*”.

normalmente fazem? Como os eventos são controlados, distribuídos, recebidos e analisados? (2013, p. 48-49, trad. nossa)¹⁷

Assim, estudar o mundo como performance é o trabalho dos Estudos da Performance, e por meio dessas reflexões é possível compreender os eventos, os papéis, funções e operações desempenhadas pelos performers. Contudo o autor reconhece que existe um vasto território envolvendo a performance e que definir o que é performance depende sobretudo do contexto histórico e social do qual se fala e se a cultura, as tradições e as convenções desse contexto dizem que esse algo é performance ou não (SCHECHNER, 2013).

Assim, o processo de Drama “Um planeta para Pedro” será analisado aqui “como” performance por meio da utilização de uma lente teórica performativa. Essa lente possibilita ao professor-artista-performer ocupar um papel de cientista frente a essa pesquisa, vislumbrando algumas das dimensões performativas implicadas na experimentação dramática.

1.2 A LENTE PERFORMATIVA E O OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreender a relação entre a Performance e a Educação, é preciso ter em mente que a Educação, assim como a Performance, é um campo composto por diversos territórios e fronteiras que perpassam a Arte, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia etc. Contudo, a Performance é um campo com constante deslocamento de fronteiras, avesso a definições acabadas, transdisciplinar, composto por diversas abordagens, rupturas e intervenções. Já a Educação escolarizada é organizada por meio de currículos que demarcam precisamente espaços, tempos, disciplinas, comportamentos e rituais escolares. Assim, a relação entre a Performance e a Educação permite tecer uma multiplicidade de atravessamentos que vão muito além da pedagogia performativa ou do ensino da Arte da Performance (PEREIRA, 2013).

Partindo dos estudos de Mônica Torres Bonatto a partir de sua tese de doutorado intitulada “Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola” (2015), encontramos escopo para engendrar a Performance como uma lente de análise e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, dos rituais de escolarização e do evento educacional como um todo, investigando comportamentos e situações escolares (BONATTO, 2015). Seguindo os trajetos encontrados pela autora em sua tese, aproximo-me dos escritos de Elyse Lamm Pineau,

¹⁷ No texto original: “[...] any event, action, or behavior may be examined “as” performance. Using the category “as” performance has advantages. One can consider things provisionally, in process, and as they change over time. In every human activity there are usually many players with different and even opposing points of view, goals, and feelings. Using “as” performance as a tool, one can look into things otherwise closed off to inquiry. One asks performance questions of events: How is an event deployed in space and disclosed in time? What special clothes or objects are put to use? What roles are played and how are these different, if at all, from who the performers usually are? How are the events controlled, distributed, received, and evaluated?”.

a fim de compreender a Performance tanto como um meio para estudar “as dimensões performativas da aprendizagem”, como também para “compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos e mentes” (PINEAU, 2013, p. 37).

Em seu artigo intitulado “Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora” (2013), Pineau apresenta estudos que reconhecem a noção de performance, tanto como método de estudo qualitativo, quanto como metáfora na pesquisa educacional crítica (2013, p. 37). Nesse sentido, a autora propõe “[...] métodos de observação de corpos físicos em ação dentro de salas de aulas particulares, assim como a análise crítica dos códigos sociais associados a esses corpos”. (PINEAU, 2013, p. 46).

Deste modo é possível perceber que os Estudos da Performance oferecem inúmeras problematizações na Educação tendo, segundo Gilberto Icle (2013, p. 16), a Performance e a performatividade¹⁸ “[...] como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana”, entre outros aspectos presentes nas escolas.

Assim, com uma lente performativa em frente aos olhos, é possível focalizar as práticas, as estratégias e os rituais presentes nos processos de ensino-aprendizagem, visualizando as ações, os papéis, as funções e os comportamento que os/as estudantes assumem e desempenham na sala de aula. É possível tecer, também, uma análise da performatividade implicada nos processos escolares, problematizando os mecanismos e rituais de ensino que disciplinam os corpos, por meio de organizações hierárquicas da instituição escolar.

Ao propor esse estudo, me parece que passo a tecer uma autoetnografia¹⁹ da minha experiência como educador em sala de aula, buscando articular a descrição dos acontecimentos com a minha interpretação desses como performance. Assumindo assim, temporariamente, uma função de etnógrafo da performance, o qual segundo Pineau (2013), busca olhar para além da organização das carteiras em fileiras e dos comportamentos esperados em sala de aula, observando sobretudo,

[...] como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. [identificando] padrões recorrentes de comportamentos que significam tradições ritualizadas, por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustêm. (PINEAU, 2013, p. 47)

¹⁸ A performatividade é um conceito de difícil definição, mas que pode ser compreendida a grosso modo como “fazer o que se faz, ou seja, enquanto faz, o indivíduo não perde a consciência de que está fazendo, podendo mesmo enfatizá-lo ou dar-lhe destaque” (MOSTAÇO, 2018, p. 61).

¹⁹ “Autoetnografia” é um termo encontrado nos estudos de Pineau (2013). A autora discorre sobre a autoetnografia ao apresentar os estudos de Bryant Keith Alexander (1999) discutindo sobre a forma como o autor entrelaça em seus estudos o seu corpo pesquisador na sala de aula. (PINEAU, 2013, p. 50).

A partir dessa compreensão e análise mais ampla da cultura educacional por meio da performatividade, aspecto presente nessa pesquisa, espera-se lançar possibilidades para o campo da Performance na Educação, a fim de vislumbrar rupturas na estrutura hierárquica dos conhecimentos proposta pela instituição escolar neoliberal. Auxiliando assim, a evidenciar os saberes pouco explorados ou desvalorizados, tais como:

[...] a centralidade do corpo, o caráter de invenção e de intervenção na realidade, a possibilidade de se pensar além da demarcação de saberes, a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos, o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico. (BONATTO, 2015, p. 90)

Trazer à tona os saberes pouco explorados na educação escolarizada é uma forma de extrapolar as disciplinas demarcadas pelos currículos escolares que organizam os conhecimentos em tempos e espaços específicos para acontecer (ICLE, 2013, p. 18). Nesse caso, visualizar a performance na Educação, através de uma lente de aumento da performatividade, possibilita intervir na “escolaridade do corpo” (PINEAU, 2013, p. 38), uma vez que, segundo Icle (2013, p. 20) “[...] a Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado”. Ou seja, ao intervir, por meio da performance como lente de análise, é possível descobrir possibilidades, reinventar as práticas educativas, reorganizar o tempo e o espaço escolar, desconstruir e ressignificar os currículos escolares e culturais e instaurar futuros espaços de experimentação na escola. Espaços esses que, além de interromper temporariamente os sistemas rituais de normatização dos corpos, possibilitam aos educandos(as) se experimentarem em novas experiências coletivas, que tendem a romper com os padrões e estereótipos (ICLE, 2013).

Nesse sentido, as práticas que podem ser inventadas a partir da Performance têm como cerne o estabelecimento das críticas, rupturas, deslocamentos, intervenções e a ênfase na ação. As práticas performativas permitem assim colocar o corpo, em sua totalidade “mentecorpoemoção” (SCHECHNER, 2010, p. 26), como centralidade do processo educativo. E dessa forma, é possível romper, mesmo que momentaneamente, com a reprodução dos padrões corporais e com a noção do corpo como receptor do conhecimento, propondo que o “[...] corpo apareça não como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo” (ICLE, 2013, p. 21).

O corpo é dessa forma convocado a se fazer presente por meio de uma lente teórica performativa que ressalta sua corporeidade como uma construção histórica e social. Nesse

sentido, as discussões presentes nesta monografia, dizem respeito ao corpo ideológico apresentado por Pineau (2013) e que será discutido no subtópico seguinte. Assim, o corpo se torna protagonista das práticas e análises e não mais submisso a elas, ele é lembrado de sua corporalidade e da sua “[...] qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir da sua própria existência” (ICLE, 2013, p. 21). Dessa maneira, quando analisamos ou operamos nos processos educativos, tendo o corpo do(a) professor(a) e dos(as) estudantes como centralidade, podemos vislumbrar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, como pensado por Paulo Freire (2019), amparadas nas discussões da Pedagogia Crítica, dos Estudos da Performance e do Teatro, como forma de reconhecer, interromper e criar processos educacionais menos hierárquicos e opressivos.

Nesse sentido, a lente performativa amplia o meu olhar para a ação, para a percepção dos corpos no espaço e para as relações tecidas entre eles. Contudo, me permite ver, também, os mecanismos, códigos, convenções, rituais e organizações que impossibilitam a ação de acontecer, limitando os sujeitos e condicionando seus corpos.

1.3 “NÃO CONSEGUIMOS FICAR SENTADOS NO INTERVALO, PRECISAMOS CORRER!”: ENTRE DISCIPLINA E RITUAL, O QUE PODE O CORPO NA ESCOLA?

Era manhã de quinta-feira do dia 21 de março de 2019, o primeiro dia de observação da turma, fazia calor e a turma estava agitada durante um teste oral da tabuada. Após o teste, enquanto a professora fazia a correção dos cadernos, os/as estudantes exclamavam à professora que não gostavam de fazer contas de divisão. Nesse momento, a professora tentando conter a turma, que se encontrava em movimentação e conversas pelo espaço, lhes diz: “o ideal é que vocês amem contas de divisão” ao passo que ordena que todos voltem aos seus lugares e que sentem para conversar no intervalo, enquanto ouvimos uma estudante dizer: “não conseguimos ficar sentados no intervalo, precisamos correr!”. Ao ouvir essa fala, anotei em meu caderno de registros a seguinte frase: “os/as estudantes desejam se movimentar”.

Alguns dias após as observações, em nosso primeiro dia de aula, as inquietações a respeito do corpo na escola estavam latentes, e de fato eu entenderia aos poucos a importância que as aulas de teatro teriam nesse contexto para aqueles e aquelas estudantes e seus corpos efervescentes. Antes de iniciar a aula, a fila de meninos e a fila de meninas aguardava a professora para poderem subir as escadas e entrarem na sala de aula. Quando os/as educandos(as) já se encontravam sentados em suas classes, a professora nos apresenta novamente, coloca a data no quadro branco, e abaixo dela escreve: “Matemática” ao mesmo

tempo que fala: “Abram o caderno de matemática e já deixem na mesa”. Após essa fala, a professora deixou a aula sob nossa direção, contudo era como se esperasse que depois de poucos minutos de brincadeiras, ela pudesse iniciar sua aula de matemática sem perder mais tempo. Contrariando a professora pedimos para que os/as estudantes guardassem seus cadernos de matemática, afinal por que haveríamos de utilizar o caderno de matemática em uma aula de teatro?

Com o objetivo de conhecer os/as estudantes, suas referências culturais e experiências com teatro, decidimos iniciar nossa prática aplicando um questionário²⁰ a fim de mapear temáticas, referenciais culturais, músicas, livros e personagens preferidos que permeiam suas construções como sujeitos. Após finalizarmos o questionário, simbolicamente, apagamos a palavra “matemática” do quadro e em seu lugar escrevemos “Teatro” e iniciamos um mapa conceitual. Era importante, para nós, saber o que os/as estudantes entendiam por teatro, e a partir das palavras apresentadas conhecer um pouco mais daqueles sujeitos e de seu contexto. Decidimos trabalhar também neste primeiro encontro alguns jogos e elementos teatrais, buscando mobilizar algumas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da experimentação dramática.

Durante a realização dos jogos, começamos a perceber novamente a separação entre meninas e meninos, os quais não se misturavam e não participavam das propostas uns dos outros. Além disso, percebemos em muitos momentos os risos e a vergonha tomarem conta do grupo, evidenciando os julgamentos e maniqueísmos presentes na escola (certo/errado, bom/ruim, coisas de menino/coisas de menina) que acabavam deixando-os desconfortáveis em se expor tanto diante dos colegas como diante dos(as) professores(as). Deixando perceptível

²⁰ As perguntas e respostas do questionário foram: **1) Você já teve teatro na escola?** (12) Sim, (3) Não. **2) Você gosta de teatro?** (14) Sim, (1) Não sei. **3) Você já assistiu alguma peça de teatro?** (13) Sim, (2) Não. **4) Se sim, quantas?** (2) Nenhuma, (4) uma ou duas no máximo, (4) de duas a cinco, (4) de cinco a dez, (1) Mais de 10 peças. **6) Você já foi ao teatro?** (13) Sim, (2) Não. **7) De que tipo de histórias você gosta?** João e o pé de feijão, vampiros, ação, drama, amor, João e Maria, terror, comédia, histórias em quadrinhos, fantasia, aventura, Frozen, heróis, Três porquinhos, Chapeuzinho vermelho, sobrevivência na mata, Branca de neve, Cinderela. **8) Quais seus personagens favoritos?** Luna e Matteo, Cinderela, Fada Madrinha, Goku, Três porquinhos, Branca de neve, *Peppa pig*, Ursinho puff, *Ladybug*, Coringa, Arlequina, Chara (*undertale*), a Turma da Mônica, Larissa Manoela, Maísa, Elsa, Ana, Olaf, Pokémon, personagens de ação e luta. **9) Que tipo de músicas você ouve?** eletrônica, pop, funk, sertanejo, hip hop, k-pop, trap, músicas internacionais, música da *Ladybug*, *baby shark*, paródia de *free fire*. **10) Quais seus filmes favoritos?** *Peppa pig*, Romeu e Julieta, João e Maria os caçadores de bruxos, Ursinhos carinhosos, Rei Leão, filmes de terror, Annabelle, meus 15 anos, Fala Sério mãe, A Bailarina, A culpa é das estrelas, *Karate kid*, *Miraculous*, *Winx*, *It a Coisa*, O espetacular homem aranha, *Jurassic park world*, Hora de Aventura, Como eu era antes de você, Barraca do Beijo, Esquadrão Suicida, desenho, filmes de luta, drama, ação. **11) O que você gosta de fazer nas suas horas livres?** Mexer no celular, assistir TV, ir na casa da melhor amiga, jogar *free fire*, assistir animes, ler livros, jogar no celular, assistir Netflix, tirar fotos, estudar, lutar, desenhar, jogar bola, brincar, fazer aulas de artes e dança.

também, as relações que oprimem os corpos e ações dos e das estudantes na escola, impondo uma única verdade, um único modo de ser e de fazer as atividades.

Nesse sentido, era possível perceber que os/as educandos(as) não reconheciam outras possibilidades corporais para além dos padrões e estereótipos reproduzidos pela escola, pela família, pela comunidade, pela igreja, pela mídia etc. Além disso, eram esses mesmos repertórios culturais e sociais que eles reproduziam no jogo, referências essas marcadas pela violência, pela opressão, pela separação dos sujeitos pelo seu gênero etc. Sendo assim, cabia a nós como educadores mobilizá-los a investigar possibilidades corporais mais amplas e não fundadas em estereótipos.

Após essa aula, fiquei me questionando sobre quais eram os espaços e tempos da escola em que os corpos poderiam movimentar-se, correr, fazer barulho, viver suas vontades e estar em encontro. Além disso, a pergunta “o que pode o corpo na escola?” passou a permear os meus pensamentos, me levando a investigar tanto as impossibilidades do corpo na escola, quanto as possíveis rupturas momentâneas neste sistema de disciplinarização e nos rituais de ensino que determinam o que o corpo pode ou não fazer e ser na sala de aula. Contudo, é preciso também definir o que eu estou chamando de corpo.

Partindo dos estudos de Elyse Lamm Pineau encontro a expressão “corpo ideológico”, a qual a autora utiliza para tecer suas discussões a respeito do corpo, distinguindo o corpo físico e existencial de um indivíduo, e o “[...] *corpo* como uma metáfora que conota todos os fatores sociais que podem influenciar modos físicos de experiência e expressão” (PINEAU, 2013, p. 41-42). Nesse sentido, quando problematizamos processos educacionais e discutimos sobre o corpo, devemos ter em vista o corpo que se constitui da “[...] *relação* entre comportamentos físicos e normas culturais” (PINEAU, 2013, p. 42). Ou seja, o “[...] termo conjugado *corpo ideológico* coloca ênfase dialética no que um corpo *faz* na sala de aula e quais *significados* poderíamos atribuir a essas ações” (PINEAU, 2013, p. 42).

Tanto o que o corpo faz, quanto o significado das suas ações em sala de aula, são modelos de comportamentos regulados pela escola e ritualizados no sistema disciplinar. Ou seja, a partir do momento em que o corpo do(a) estudante e do(a) professor(a) adentram a porta da sala de aula, eles são obrigados a abdicar de suas particularidades, vontades, desejos e até mesmo de suas identidades, a fim de assumirem, respectivamente, um “estado de estudante” (McLaren, 1992) e um papel de professor(a). Assim, tanto os corpos dos(as) estudantes, como o corpo do(a) professor(a), passam a estar implicados em um sistema de disciplinarização

composto por rituais de ensino, organizações espaciais e curriculares e também por regras de permissão e proibição, que ditam o que podem ou não os corpos na sala de aula.

Nesse sentido, ao serem inseridos no espaço escolar os/as estudantes acabam sendo inscritos em processos que silenciam e negam a presença dos seus corpos, ao passo que se faz a separação entre corpo e mente. Como aponta Pineau a respeito dessas operações do processo de escolarização,

[...] os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente. (PINEAU, 2013, p. 43)

Dessa forma, ao longo do processo de escolarização o dualismo entre corpo e mente vai sendo ressaltado, tendo como ênfase o processo de desenvolvimento da mente enquanto o corpo, que parece ser esquecido, vai sendo implicado em normas e rituais que o domesticam. Além disso, os corpos são engendrados em um processo de homogeneização, ou seja, de apagamento das dissidências, a fim de regular os padrões sociais hegemônicos e reformar as identidades desviantes. Assim, dia após dia os corpos vão assimilando, memorizando e naturalizando comportamentos e ações reforçadas pela escola. Pineau ao discutir sobre os estudos de Bell Hooks (1994), aponta que questionar os processos de escolarização do corpo é um ato de subversão, visto que:

A escolarização domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (PINEAU, 2013, p. 44)

Esse processo de demarcação, organização e domesticação dos corpos na escola é descrito por Peter McLaren em seu livro *Rituais na Escola* (1992), o qual apresenta a forte ligação do processo de escolarização com o ritual, baseado na crença de que

[...] as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais, que os rituais representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da existência do estudante; e que as dimensões variadas do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da cultura da escola (McLAREN, 1992, p. 29)

Deste modo, as escolas são mais do que locais de instrução, elas estão ativamente envolvidas na legitimação das diversas ordens sociais, políticas e culturais que perpassam o corpo e moldam suas ações e sua subjetividade, legitimando uma forma específica de corpo, gênero, sexualidade e comportamentos. Ou seja, diariamente a escola, por meio de suas regras,

rotinas, papéis e funções, ritualiza ações buscando fazer a reprodução dos padrões e estereótipos, e sobretudo a manutenção da ordem social hegemônica, visto que, segundo McLaren, “os ritos escolares têm uma função inerentemente política, “hegemônica” ou mistificadora que encoraja os alunos a aceitar e apoiar a cultura dominante da escola” (1992, p. 58). Desta forma, como aponta Henry Giroux, no prefácio do livro em questão, a dominação não é simplesmente reproduzida na escola,

[...] ela é constantemente “trabalhada” através de rituais e práticas que constituem a vida escolar. Além disso, as ideologias apoiadas por tais práticas e desempenhos ritualísticos carregam uma força material que influencia os corpos e as mentes, tanto dos professores quanto dos alunos. Em outras palavras, tais rituais encarnam uma força substantiva que funciona para disciplinar, administrar e limitar as atividades que os alunos trazem com eles para a escola. (GIROUX, 1992, p. 19)

Assim, é evidente que o processo de escolarização deixa marcas nos corpos inscrevendo sobre eles as normas, condutas, padrões e estereótipos de determinado contexto social em que se está inserido. Segundo Mônica Bonatto em sua tese, os estudos de McLaren a respeito dos rituais de ensino, evidenciam “[...] a submissão dos corpos no sistema de escolarização, ao considerar que, nesse processo, o corpo adquire hábitos que se consolidam, chegando a parecer naturais para nós mesmos e para os outros, deixando de ser percebidos como construções culturais” (2015, p. 15).

O corpo é assim a materialidade em que os códigos, as condutas, as normas e os padrões sociais se inscrevem e se materializam opressivamente em forma de gestos, ações, comportamentos, palavras etc. A partir disso, segundo McLaren é possível afirmar que todo corpo presente na sala de aula:

[...] carrega uma história de opressão, um resíduo de dominação, preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. Os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que se expandem em significados e que são desdobrados nos músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos. [...] A hegemonia, que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos, são um ato de corporeidade. São laminados no esqueleto e nas estruturas musculares dos estudantes (1992, p. 229).

Deste modo, é importante problematizar como o processo de escolarização por meio dos rituais de ensino, condiciona os corpos deixando marcado em sua pele e em sua subjetividade os resíduos de uma cultura de dominação. Esse fato, foi percebido por mim desde o primeiro momento que estive na escola com a turma do quinto ano. Os/as estudantes mesmo sem a ordem da professora já estavam condicionados, por exemplo, a se organizarem nas filas de meninos e filas de meninas para entrarem na sala de aula.

Era perceptível também, a existência de um sistema ritual baseado na manutenção de uma ordem social sexista e machista, que era operada a partir de micros e macros rituais²¹. Sendo esses, as filas de entrada, a organização das carteiras enfileiradas em duplas de meninas e duplas de meninos, as regras de silêncio e as advertências para controlar os corpos “isso não é coisa de menina”. A partir disso, é preciso ter em mente que:

[...] os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana (como nas regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada - cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (McLaren, 1992, p. 73)

Percebi desde o primeiro contato com os/as estudantes do quinto ano, que seus corpos eram muito enrijecidos e marcados pelas regras da escola dentro da sala de aula, enquanto no intervalo, por exemplo, corriam livres e eram mais expressivos. Assim, era possível reconhecer os resultados da disciplinarização e do controle dos corpos desencadeados pelo sistema disciplinar da escola, o qual impõe aos estudantes uma postura dócil e passiva diante dos(as) professores(as), enquanto possibilita uma liberdade para extravasar no intervalo.

De modo geral, os rituais de ensino que obrigam os/as educandos(as) a ficarem sentados em suas carteiras imobilizados e silenciosos durante grande parte da manhã, desencadeou nos corpos desses(as) estudantes a falta de coordenação motora e de uma consciência corporal, visto que, são poucos os momentos em que esses corpos são instigados a se colocarem em ação e experimentação.

Mas como aponta McLaren (1992), e como percebido em minha prática na escola, os/as estudantes também criam formas de resistência aos processos opressivos, as normas e instruções da escola. As bagunças, os barulhos, as movimentações na sala de aula, os risos, os deboches e as brincadeiras constituem alguns dos rituais de resistência que percebi desde o primeiro momento. Nesse sentido, o corpo do(a) estudante pode ser tanto o local de somatização das opressões e do poder, como também um instrumento de resistência frente à dominação (McLAREN, 1992). Assim, segundo McLaren (1992, p. 36), tomar consciência de como os rituais operam na sala de aula, pode auxiliar o(a) professor(a) a criar fissuras e a modificar as relações e interações em sala de aula. Deste modo, é preciso reconhecer os rituais de dominação e também de resistência, a fim de potencializar o ato de resistência dos e das estudantes frente

²¹ Segundo McLaren (1992, p. 126), o micro-ritual é constituído de lições isoladas que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula. Já o macro-ritual é um agregado de lições de sala de aula durante um único dia e inclui os períodos antes, entre e depois das lições.

à dominação dos seus corpos, interrompendo, mesmo que momentaneamente os processos de opressão e reprodução de uma ordem social desigual e impositiva.

Em virtude disso, era preciso instaurar mesmo que momentaneamente um outro espaço-tempo na sala de aula. Era preciso intervir e segundo Gilberto Icle, intervir “[...] é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado” (2013, p. 20). Ou seja, investigar outras formas de ser, estar e performar no mundo e na sala de aula, tecendo também relações mais horizontais e igualitárias, baseadas na alteridade, na colaboração entre os sujeitos e no encontro entre as suas diferenças.

2 UM CIENTISTA-ARTISTA POUSOU NA ESCOLA: O DRAMA SOB A LENTE DA PERFORMATIVIDADE

Durante a graduação em Licenciatura em Teatro na UFSM, entrei em contato com as diversas práticas pedagógico-teatrais, mas a que chamou mais a minha atenção foi a abordagem metodológica do Drama visto suas características e modos de operação. Por meio da disciplina Prática Educacional em Teatro II - Teatro e Escola, desenvolvemos, com a turma, no ano de 2018, sob a coordenação do professor Dr. Diego de Medeiros Pereira, processos de Drama com crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental em algumas escolas de Santa Maria- RS.

Após essa experiência, acabei me interessando ainda mais pela abordagem do Drama, isso porque, os experimentos desenvolvidos na disciplina me fizeram perceber que poderiam existir diversos atravessamentos e aproximações entre o processo de Drama e a Performance, visto o caráter processual, experimental e lúdico que o Drama assume. Porém, essas primeiras relações que percebi entre Drama e Performance, se deram a partir de breves experiências e, naquele momento, a performance ainda era um campo muito confuso e embaralhado para mim.

Sendo assim, no ano de 2019, a fim de investigar as aproximações entre Drama e Performance, que eu havia percebido no ano anterior, desenvolvi no Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I - Ensino Fundamental, em conjunto com a colega Amanda Pedrotti, o processo de Drama “Um planeta para Pedro”. Contudo, recordo que no período da prática não encontrei materiais bibliográficos que discutissem os possíveis atravessamentos entre o Drama e o campo da Performance, seja pelo viés antropológico ou artístico. Em virtude disso, a prática foi sendo desenvolvida a partir das nossas compreensões a respeito da performance e os pontos de contato que tecíamos com o processo de Drama, os quais ainda eram de alguma forma confusos para nós.

Agora, durante a escrita desta monografia, encontrei o artigo intitulado "O espaço de jogo no Contexto do Drama", de Cabral e Pereira (2017), o qual aponta alguns indícios de associações entre o Drama e o campo expandido da Performance. Segundo os autores, as práticas desenvolvidas por meio do Drama proporcionam diferentes vivências estéticas em um contexto repleto de situações e circunstâncias ficcionais, no qual os participantes assumem diferentes papéis e criam diferentes performances. Nesse sentido, sendo a Performance “[...] uma experiência de tradução de questionamentos/desejos/vivências do performer anteriores à sua apresentação. Essa tradução, por sua vez, permanece aberta aos *insights* e/ou provocações de cada apresentação” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297, grifo nosso). Ou seja, a cada vez

que os participantes performam os diferentes papéis, estes estão abertos a atravessamentos, reposicionamentos e provocações.

Para os autores, Drama e Performance são experiências que podem ser compreendidas como pós-modernas, em virtude da recusa de ambos em serem fixados. Desse modo, os participantes ou performers não buscam incorporar ou codificar significados prontos e fechados, mas sim articular “[...] ideias artísticas, éticas e políticas, através da vivência estética, para dar forma a memoriais, testemunhos, manifestos políticos e protestos” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297).

O Drama pode levar, por meio da experimentação dramática, a novos *insights* e entendimentos relacionados ao imaginário social, fazendo os participantes perceberem questões contidas no seu contexto real por meio da ficção. Assim, é possível fazer uma compreensão da dinâmica social e da mesma forma desestabilizar tradições e valores, reconfigurando-os e criando novas dinâmicas por meio da ficção. Dessa forma, pode-se ter “[...] a possibilidade de mudanças pessoais a partir da performance dos participantes como um processo de construção de novas identidades ao incorporar vivências de ‘tornar-se’ um outro alguém” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297). Isso porque, no processo de Drama, os participantes precisam estar presentes de maneira efetiva e emocional, de modo a se colocar como criadores da narrativa, criando diferentes performances individuais e coletivas.

Nesse sentido, o Drama possibilita que os participantes aprendam no fazer e no falar sobre o que estão fazendo, refletindo sobre suas performances e estabelecendo analogias com o seu contexto real. A partir disso, espera-se que cada participante coloque sua voz no processo, agindo como criador a partir de seu repertório corporal e subjetivo e essa é “[...] a necessidade de ‘colocar-se’ no ‘aqui e agora’ do evento, como ocorre com o performer” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 299).

O papel do(a) professor(a) nesse processo é lançar diferentes propostas aos participantes a fim de “[...] combater padrões de comportamento que reproduzem o senso comum” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 299). E assim, oferecer uma experimentação que seja significativa aos participantes e provoque mudanças nas suas percepções do mundo e consequentemente nas suas performances nesse mundo.

Dessa forma, a partir desses primeiros indícios das relações entre o Drama e Performance levantados por Cabral e Pereira (2017), ao longo deste capítulo me dedicarei a analisar o processo “Um planeta para Pedro” a partir de uma lente performativa, amparada nos Estudos da Performance e suas relações com a Educação, a fim de focalizar e problematizar as

dimensões performativas envolvida no processo de Drama. Mas primeiramente, vou me ater a apresentar a abordagem metodológica do Drama.

2.1 O DRAMA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

O Drama como uma abordagem metodológica para o ensino do teatro foi desenvolvido a partir dos trabalhos da atriz e professora Dorothy Heathcote na segunda metade do século XX em países anglo-saxões. Essa abordagem chegou ao Brasil na década de 1990 por meio da professora e pesquisadora Beatriz Cabral, que em sua obra “Drama como método de Ensino” (2006) apresenta o Drama como uma metodologia para o ensino do teatro e para a exploração da teatralidade na sala de aula.

De maneira geral, o Drama propõe a construção coletiva de uma narrativa dramática estruturada em torno de um tema e experimentada em forma de processo. Seu desenvolvimento ocorre por meio da instauração de um contexto ficcional, no qual os participantes são convidados a emergir em determinadas situações ficcionais, propostas pelo(a) professor(a), agindo como se estivessem em tais situações, sendo eles próprios ou assumindo outros papéis.

Para iniciar um processo de Drama, segundo Diego de Medeiros Pereira em sua tese de doutorado intitulada “Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos” (2015), é preciso encontrar um tema, um foco de investigação que será explorado de maneira lúdica e experimental por meio de situações dramáticas. A exploração do tema se dará por meio da articulação entre a realidade dos participantes e os elementos e convenções teatrais de maneira a desenvolver um processo de experimentação dramática que tem como essência “[...] o ato do participante experimentar estar em outro tempo e espaço, vivenciando diferentes papéis dentro do contexto ficcional criado. Nesse sentido, Drama e Teatro possuem a mesma essência: a experiência dramática de fazer de conta.” (PEREIRA, 2015, p. 97).

Para que haja de fato a construção da narrativa dramática, os participantes devem assumir responsabilidades sobre o desenvolvimento do processo, vivenciando diferentes papéis, e assumindo diversas funções e status. Isto “[...] significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. [...] o aluno é o autor de sua criação” (CABRAL, 2006, p. 33). E esse engajamento dependerá da maneira como o grupo se relaciona com o tema.

A partir disso, a primeira convenção do Drama, segundo Pereira (2015), é a criação de um contexto ficcional. Mas, para que o contexto de ficção seja convincente aos participantes, a fim de que estes se coloquem em experimentação, é preciso que as situações ficcionais propostas tenham uma coerência interna, no que diz respeito ao desenvolvimento da narrativa.

E que haja, também, uma “[...] interação entre o contexto da ficção, o contexto social, e o contexto da ambientação cênica” (CABRAL, 2006, p. 13).

Deste modo, os participantes são levados a experimentarem e se relacionarem com questões do seu contexto social, por meio da ficção, a fim de estabelecerem ressonâncias entre os contextos, construir conhecimentos sobre o tema e refletirem sobre a experiência dramática. É importante frisar que o Drama não busca “[...] representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, ao contrário, ele busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real” (PEREIRA, 2015, p. 121).

O primeiro passo para a instauração de um contexto ficcional, é a escolha de um pré-texto (uma história, um texto, um conto, uma lenda, uma música, uma imagem etc.) que serve como um impulso inicial para a construção da narrativa e é ao mesmo tempo uma referência de apoio. Ou seja, o pré-texto é “[...] uma fonte a qual se pode recorrer para que não se perca a coerência dramática e da qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos participantes” (PEREIRA, 2015, p. 125).

A narrativa vai sendo construída por meio de uma sequência de acontecimentos, experimentações e descobertas em torno de um tema, nesse caso, o(a) professor(a) é responsável por estruturar o processo de experimentação dramática, bem como lançar novas experimentações e desafios, estabelecendo relações entre o pré-texto e as respostas, inquietações, ações e opiniões dos participantes que surgem durante o desenvolvimento das atividades. Durante as experimentações, os participantes têm a “[...] oportunidade de interrogar, confrontar, enfrentar desafios, resolver problemas, experimentar as situações e papéis e transformar os materiais ampliando suas experiências, desenvolvendo sua capacidade de imaginar, criar e improvisar” (PEREIRA, 2015, p. 128)

Sendo assim, “[...] o Drama se caracteriza por ser um fazer teatral em processo e a criação se dá no ato próprio de experimentar e desenrolar as situações propostas” (PEREIRA, 2015, p. 129). Ou seja, é no ato de experimentação dramática, respondendo e agindo sob determinadas situações que a história vai sendo criada, e assim o ato de fazer e de experimentar representa a própria obra artística e não um antecedente dessa. A partir disso, segundo Pereira o processo de Drama se aproxima do conceito de *work in process* que “[...] tem por matriz a noção de processo, feitura, interatividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não-interativos” (COHEN, 2006, p. 17 apud PEREIRA, 2015, p. 129).

Essa característica processual além de permitir que os participantes construam conhecimentos artísticos e educacionais de maneira mais efetiva e sensível, possibilita que o processo de Drama seja investigado por meio de episódios. Os episódios são uma série de eventos e acontecimentos compreendidos como unidades cênicas que compõem o processo, nas quais a narrativa vai sendo experimentada e ao mesmo tempo criada. Nesse caso, cada novo encontro, situação ou atividade proposta podem ser compreendidas como um novo episódio (PEREIRA, 2015). Porém, a estruturação dos episódios varia de acordo com o foco de investigação de cada encontro e também de acordo com o tempo disponível para o desenvolvimento do processo, sendo assim, o tempo de cada episódio também é variado.

Em processos nos quais há um maior espaço de tempo entre um episódio e outro, o(a) professor(a) tem a possibilidade de elaborar os episódios seguintes a partir das respostas e das discussões levantadas pelos participantes nos episódios anteriores. Durante a estruturação de cada episódio o(a) professor(a) pode deixar questões abertas a serem investigadas durante a experimentação, de maneira que surjam novas tensões, conflitos e mistérios que podem ser utilizados para dar continuidade ao processo. Contudo, algumas propostas podem ser mais abertas às transformações e atravessamentos que surgem no ‘aqui e agora’, enquanto outras são mais fechadas e os episódios mais delimitados (PEREIRA, 2015).

Ao se utilizar da predisposição da criança ao jogo, o Drama propõe a transformação da capacidade lúdica infantil em linguagem teatral (PEREIRA, 2015). Deste modo, dentro do contexto e das situações ficcionais propostas, o(a) professor(a) incentiva os participantes a entrarem em um jogo coletivo a partir da vivência de diferentes papéis, promovendo assim a atividade essencial do Drama “[...] isto é, imaginar que você é uma outra pessoa em um contexto ficcional e explorar uma situação através dos olhos dessa pessoa” (BOWELL E HEAP, 2013, p. 33, apud. PEREIRA, 2015, p. 134).

Ao promover uma vivência dramática na qual os participantes agem como se fossem outros seres, o(a) professor(a) pode estimular a utilização de figurinos, objetos, maquiagens etc., de modo a sofisticar as performances e promover um maior engajamento corporal dos participantes no processo. Isso porque, ao engajar-se corporal e emocionalmente no processo, vivenciando diferentes papéis, o participante passa a assumir responsabilidade sobre a narrativa, tornando-se um agente da transformação, uma vez que suas ações têm influência no desenvolvimento do processo. E como aponta Cabral (2006, p. 29) “[...] em Teatro Educação o aluno é criador e ator, ele faz e apresenta. Mais ainda, ele o faz e/ou transforma através do próprio corpo. Esta seria uma condição privilegiada para e imersão”.

Sendo assim, o Drama possibilita o desenvolvimento da imaginação, da ludicidade e da criatividade, a apreensão dos elementos da linguagem teatral, a ampliação do repertório corporal e das habilidades para reagirem às diversas situações presentes no seu contexto social. Dessa forma, durante a estruturação dos episódios o(a) professor(a) organiza diferentes estratégias²² e papéis para engajar os participantes no processo de experimentação dramática e para que eles desenvolvam diferentes habilidades e conhecimentos.

Assumindo um papel ou personagem o participante tem a possibilidade de ampliar o seu repertório corporal, investigando diferentes movimentos, gestos, ações, vozes e organizações corporais diferentes do seu cotidiano. Além de ter a possibilidade de agir e tomar decisões perante as diferentes situações ficcionais, as quais por serem elaboradas a partir de situações do mundo real podem possibilitar o estabelecimento de diferentes analogias entre a ficção e realidade e ampliando sua percepção do mundo real. Esses aspectos serão analisados posteriormente tendo como foco a investigação de performatividades presentes no processo de Drama “Um planeta para Pedro”.

2.2 UM PLANETA PARA PEDRO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA NARRATIVA E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Partindo de duas histórias como pré-textos iniciais, “O menino e o Foguete” (2013) escrito por Marcelo Rubens Paiva e “Um outro país para Azzi” (2010) escrito por Sarah Garland, foi desenvolvido com os/as estudantes do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes o processo de Drama intitulado “Um planeta para Pedro”.

A história se inicia numa cidade chamada de Cidade Felicidade²³, a qual após ser tomada por muitos problemas é abandonada por seus habitantes. Em busca de uma nova cidade, os ex-habitantes da cidade encontram o comandante da base espacial que lhes entrega uma carta que conta a história de Pedro, um menino refugiado de guerra que deseja sair de seu planeta que enfrenta graves conflitos. O comandante convida o grupo vindo da Cidade Felicidade a ajudar

²² As estratégias do Drama balizam as ações que serão investigadas no decorrer de cada episódio e podem ser entendidas como “[...] diferentes formas performáticas que, quando combinadas, constroem e fazem o processo de Drama acontecer” (BOWEEL E HEAP, 2013, p. 80, apud PEREIRA, 2015, p. 137). Nesse sentido, as diferentes estratégias podem ser utilizadas de diferentes formas em um processo de Drama, algumas estratégias do Drama retiradas da tese de Pereira (2015), estarão disponíveis no anexo 01.

²³ Esse primeiro experimento/episódio na Cidade Felicidade foi desenvolvido baseado na experiência vivenciada em um pequeno processo de Drama realizado em sala de aula na disciplina de Prática Educacional em Teatro II - Teatro e Escola com o prof. Diego de Medeiros Pereira no ano de 2018.

o menino a encontrar um novo planeta para viver, o grupo, aceitando o convite, passa por um treinamento para que todos se tornem exploradores espaciais.

Após receberem seus certificados, os exploradores espaciais são convocados a achar um novo planeta, sem guerras, para Pedro. Mas antes de embarcar na missão eles devem construir e montar suas roupas de exploradores, sua base espacial e sua nave para viajarem pelo espaço. Depois de ter tudo pronto os exploradores saem pelo espaço em busca do novo planeta, mas no meio do caminho se deparam com planetas ditatoriais e não habitados. Assim, sem encontrar o planeta ideal para Pedro viver, os exploradores têm a brilhante ideia de construir um planeta ideal para o menino, estabelecendo suas regras, sua cultura, seu povoado e seu ritual de recepção de visitantes. Com o planeta finalizado, os exploradores partem em busca de Pedro levando-o até o Planeta Arco-Íris, construído especialmente para eles viverem juntos.

No decorrer deste tópico o(a) leitor(a) encontrará a análise dos sete episódios desenvolvidos com a turma do quinto ano, a partir de uma lente teórica performativa que me permite focalizar e problematizar as diferentes dimensões performativas envolvidas na experimentação dramática.

2.2.1 A consciência sobre o fazer pedagógico do(a) professor(a)

Primeiro episódio - A cidade: Era 18 de abril de 2019 nossa aula aconteceria na sala vídeo da escola, Amanda ficou organizando a sala para o desenvolvimento de um processo de Drama²⁴, enquanto eu fui até a sala de aula do quinto ano convidá-los para as atividades na sala de vídeo. Durante uma conversa inicial com os/as estudantes, uma educanda olha para minhas unhas que estavam pintadas e diz: “ele também pinta a unha que nem o personagem tal”, as meninas acharam o fato interessante, os meninos não tiveram reação, mas a turma toda não viu esse fato como um problema, pelo contrário comentaram porque reconheceram em suas referências algo parecido. Mas naquele momento eu não havia percebido que esse fato já apontava uma relação não tão acentuada dos(as) estudantes com as questões de gênero, visto que apesar de estarem submersos nas construções sociais pautadas nessas delimitações de sexo e gênero, eles não viam como um problema o professor ter as unhas pintadas. Pelo contrário,

²⁴ Quando estruturamos a aula, tínhamos o desejo de conhecer mais os/as estudantes e compreender se a abordagem do Drama lhes despertava interesse. Nosso objetivo era experimentar um processo de Drama apenas nessa aula, mas posteriormente, percebemos que os/as estudantes se relacionavam bem com a abordagem do Drama e decidimos então que iríamos utilizar esse encontro como o primeiro episódio do processo de Drama que seria estruturado a partir dessa primeira vivência. Dando início assim ao processo de Drama “Um planeta para Pedro”.

isso já fazia parte do repertório midiático deles, mas ainda estava de alguma forma distante dos seus corpos e de sua realidade social (família, comunidade, igreja, escola etc.).

Depois disso fomos para a sala de vídeo, no caminho eu acabei ficando atrás de alguns estudantes e ouvi uma estudante dizendo aos colegas “vamos com calma, o professor tem que estar na frente”. Nesse momento, fiquei pensando como eles estão submetidos aos rituais de ensino presentes na escola, os quais impõem regras de conduta que fazem parte do cotidiano escolar: escutar, andar em filas, fazer silêncio, não se movimentar etc.

Na sala de vídeo começamos uma conversa sobre a proposta da aula, e junto com isso falamos sobre a importância de usar a imaginação durante a prática. Explicamos que eles estavam a caminho da Cidade Felicidade, mas para viver nessa cidade deveriam criar em seus corpos os personagens/habitantes da cidade. Assim, por meio da estratégia **recurso material**, entregamos para cada estudante uma pequena ficha na qual eles deveriam preencher com informações de seus personagens, nome, idade, de onde veio, as habilidades, os maiores medos, um segredo, uma profissão e os motivos pelos quais escolheram vir para a Cidade Felicidade. Decidimos que nós, os professores, estaríamos no jogo por meio da estratégia **Professor personagem**, Amanda assumindo a personagem de prefeita da cidade e de certa forma condutora do processo e eu assumindo o papel de habitante da cidade juntamente com os/as estudantes.

Durante a parte inicial de preenchimento da ficha, percebemos que talvez essa estratégia não tenha sido a melhor a ser utilizada na criação dos personagens, isso porque, os/as estudantes ao invés de criarem seus próprios personagens acabavam reproduzindo imitações de suas referências culturais, televisivas, de jogos, ou até mesmo profissões de seu contexto social. Nesse sentido, passamos a nos questionar de que forma poderíamos mobilizar esses padrões e estereótipos que se presentificavam nos personagens e como poderíamos propor a criação de outros personagens, estimulando a criatividade e imaginação.

Posteriormente, por meio da estratégia **recurso material**, convidamos os/as estudantes a iniciar uma experimentação de papéis por meio da caracterização dos personagens criados nas fichas, utilizando figurinos e adereços que levamos para a escola como um pacote de estímulos à experimentação. Nesse momento, notamos que, tanto alguns meninos como algumas meninas ficaram com vergonha de experimentar os figurinos, e então fomos convidando-os a experimentar uma única peça ou adereço como forma de caracterizar seus personagens. Em seguida solicitamos que investigassem um corpo para esse personagem, uma maneira de andar, falar, se apresentar, cumprimentar, etc.

Dando seguimento a experimentação, utilizamos da estratégia **cadeira quente** como forma de conhecer mais sobre os personagens e retirar informações para o processo. Na sequência de exercícios, utilizamos a estratégia **recursos materiais** e solicitamos que cada personagem fizesse um desenho do seu lugar preferido na Cidade Felicidade, para construirmos juntos um mapa da cidade dentro da sala de aula. Como nosso tempo era curto, decidimos pular algumas propostas de reconhecimento desses diversos espaços da cidade e instauramos um conflito.

A prefeita comunica os habitantes que a visitação dos locais da cidade seria interrompida por conta de algumas questões que estavam acontecendo na Cidade Felicidade e que precisavam ser resolvidas, tais como: poluição, desmatamento, preconceitos, discriminação, violência contra mulher, homofobia dentre outras. Assim, os **recursos materiais** que utilizamos eram imagens que representavam esses acontecimentos da cidade, a reprodução de vídeo desses acontecimentos a partir de imagens retiradas da internet e a **ambientação sonora** que gerava um clima de suspense. O que nos impressionou foi que os/as estudantes ficaram muito impactados com as imagens que estavam vendo, porém foi perceptível que aquilo não era algo desconhecido para eles, apenas inesperado naquele momento, ocasionando uma quebra no jogo.

Dessa forma, os/as estudantes deixaram de lado os personagens, que mesmo sendo imitação de outros, eles haviam estabelecido. Além disso, foi possível perceber que o contexto ficcional se esvaiu, o que tornou muito mais difícil dar seguimento às atividades seguintes. Para finalizar, exploramos a criação de cenas que pudessem representar uma solução a esses problemas, mas eles decidiram coletivamente que a Cidade Felicidade não tinha mais solução e então teríamos que procurar uma nova cidade.

Analisando minuciosamente este primeiro episódio tendo em vista a lente da performatividade, reconheço que nosso ato de impor um conflito permeado por questões de nosso interesse e não dos(as) estudantes, acabou ocasionando uma quebra no contexto ficcional instaurado e conseqüentemente uma interrupção no jogo de papéis, o que por sua vez limitou a ação dos corpos, ao invés de mobilizá-los para novas ações e discussões. Era preciso descentralizar nossa autoridade como professores, percebendo que as hierarquias vão sempre existir, mas cabe a nós, educadores(as), tomar consciência da nossa figura de professor(a) e reconhecer as hierarquias presentes em nossa prática tentando mobilizá-las a fim de tecer relações mais colaborativas e horizontais com os/as estudantes. Cada pequeno ato do(a)

professor(a) em sala de aula, informa, performa, desloca, dá forma e organiza as práticas e as relações.

A partir desse acontecimento, proponho uma primeira ação, no sentido simbólico, para problematizar nosso ato de imposição e pensar minhas práticas futuras, uma ação que envolve a tomada de consciência a respeito da performance que se presentifica no meu corpo de professor, por meio da encarnação dos discursos culturais (PEREIRA, 2013). Para que assim, tomando consciência dos discursos que performo em sala de aula, possa romper com os padrões de professor que moldam meu corpo e as funções que assumo na escola.

Cabe lembrar que todo ato de ensinar, segundo Schechner, envolve o desempenho de uma performance e a responsabilidade de assumir um papel de professor(a) definindo as relações com os/as estudantes (SCHECHNER, 2010). Nesse caso, a performance de um “bom professor” pode ser vista como uma construção histórica e social, por meio da qual padrões e estereótipos foram moldando as ações, as funções e sobretudo o corpo do(a) professor(a) na sala de aula. Mas ao tomar consciência do seu ato de docência, o(a) professor(a) pode reorganizar, reconstruir e reordenar o seu “[...] agir pedagógico orientado pela performance ou mesmo tomado como performance” (PEREIRA, 2013, p. 33). A partir disso, quando o(a) professor(a) delimita as relações com os/as estudantes a partir de uma ótica performativa, ele está reconfigurando e reposicionando não só sua relação com o(a) estudante, mas também os papéis que ambos assumem na escola.

Assim, me parece que o primeiro passo para a transformação das práticas educativas, é o reconhecimento por parte do(a) professor(a) de suas ações e do modo como ele(a) opera as organizações e relações em sala de aula. Compreendendo como o ato de educar é performado e como as relações entre professor(a) e estudante são delimitadas em busca de uma minimização das estruturas e relações hierárquicas e de uma prática pedagógica pautada na colaboração, na alteridade e no encontro entre o corpo do(a) professor(a) e os corpos dos e das estudantes em sala de aula, vislumbrando uma pedagogia crítica, reflexiva e performativa.

A partir dessas reflexões, cabe lembrar que me coloco aqui a refletir sobre a minha primeira experiência como professor em um Estágio Supervisionado de Docência em Teatro e reconheço que da mesma forma que percebíamos os/as estudantes reproduzindo padrões e estereótipos ligados ao seu contexto social, o nosso ato de imposição vertical das questões de gênero, sexualidade, diversidade e preconceitos durante a experimentação dramática, também pode ser visto como a reprodução de um modelo de professor(a), pautado no controle, na

imposição e na hierarquia. Um modelo de professor(a) que, querendo ou não, participou da escolarização do meu corpo e que por muito tempo foi tomado por mim como ideal.

Neste caso, é necessário reconhecer “[...] que nós entramos em nossas salas de aula como pessoas incorporadas e de que nossos corpos são diferentemente marcados por normas sociais” (PINEAU, 2013, p. 45). Sendo assim, ignorar o meu corpo e o corpo dos(as) estudantes, suas marcas, histórias, construções e discursos, segundo Pineau, não é um ato de prudência, mas sim, um ato que acaba sabotando a possibilidade do(a) professor(a) e dos educandos e educandas de se engajarem de forma significativa nas práticas de ensino (PINEAU, 2013, p. 44-45).

Poderíamos, naquele momento da prática, não ter percebido que estávamos caminhando para o lado avesso do que esperávamos, poderíamos também seguir controlando as aulas, os planos, os conteúdos, os tempos e os corpos dos(as) estudantes minuciosamente, mas preferimos problematizar nossas ações a fim de encontrar novas alternativas. Lembro que após esse primeiro episódio, passamos a questionar o que seria de fato um(a) professor(a)-performer²⁵ e confesso que naquele momento não sabíamos muito bem, mas sabíamos que esse(a) professor(a) era avesso(a) à imposição, à hierarquia e aos poderes disciplinares. Ser professores-performers nos parecia, naquele momento, uma prática heurística e subversiva, e assim, buscando presentificar essa figura em nosso corpo sabíamos que era preciso intervir no modo como tínhamos operado nesse episódio.

E de fato, a maneira como o(a) professor(a) se posiciona em sala de aula está ligada tanto a sua formação acadêmica, quanto ao próprio processo de escolarização que implica também o corpo do(a) professor(a) num sistema de disciplinarização. Contudo, ser professor(a) não é um ato acabado em si, ser professor(a) envolve performatividade, envolve aprendizado constante e sobretudo um processo de transformação que nunca se acaba. O(a) professor(a) nunca estará pronto e o(a) professor(a)-performer sabendo disso intensifica essa ação, gera mais performatividade e convida os/as estudantes a serem performers desse ato educativo juntamente com ele(a).

²⁵ No momento da prática, o termo professor-performer ainda era um pouco sinuoso para mim, e assim, passei a investigar essa figura em minha prática docente. Num primeiro momento, minha compreensão a respeito dessa figura de professor(a) estava ligada aos escritos da autora Marina Marcondes Machado, visto que foi em seu artigo “A Criança é Performer” (2010), que eu me deparei pela primeira vez com o termo professor-performer. Contudo, ao longo das minhas pesquisas individuais fui conhecendo outros olhares para essa figura binômica do professor-performer, seja relacionando-a ao ensino da Arte da Performance, ou ainda ligado às práticas que envolvem a performance na educação escolarizada como apresentado por Bonatto (2015), um(a) professor(a) que é performer da prática educativa juntamente com o(a) estudante também performer em sala de aula.

Nesse caso, percebo que a necessidade de mobilização não era só dos corpos dos(as) estudantes, mas também de nós mesmos como professores, dos nossos corpos, ações e padrões de comportamento. Me parece que nossa postura impositiva de alguma forma impossibilitava os corpos de se colocarem em ação e experimentação de outras possibilidades. Hoje reconheço que é preciso entrar no jogo com os/as estudantes, controlar menos, estar aberto e suscetível ao inesperado, ao efêmero, apostar no processo e estar disponível a ser desestabilizado.

Era preciso fazer um intercâmbio dos papéis, deixar que os educandos e as educandas nos mostrassem, por meio da ação dos seus corpos, como as questões de gênero, que eram questões de nosso interesse, e as demais construções sociais se faziam presentes em seus corpos no cotidiano escolar, até porque algumas dessas questões que queríamos tratar na prática não eram tão problemáticas para eles em seu cotidiano. Visto também a maneira como lidaram com o fato do professor ter unhas pintadas, vários brincos na orelha, cabelos longos etc.

Diante dessas discussões, acredito que no momento do Estágio a tomada de consciência da nossa prática docente foi fundamental para percebermos que nosso interesse em inserir as questões de gênero e diversidade no processo de Drama poderia acontecer transversalmente no decorrer dos episódios e não como a imposição de um conteúdo acabado em si. Já que era nítido que os/as estudantes estavam submersos nessas questões, isso fazia parte da vida deles, mas não era nada novo, afinal todos fazemos parte do mesmo mundo, nós apenas tínhamos subestimado suas capacidades de lidar com essas temáticas.

Dessa forma, através da lente performativa pude tomar consciência do meu agir pedagógico como professor em sala de aula, assim como, dos comportamentos, ações, papéis e funções performadas e informados por mim juntamente durante a prática. Desenvolver essa consciência do “eu professor” me instiga cada vez mais a criar ações e relações na sala de aula, pautadas em agendas educacionais mais emancipatórias. Reconhecendo também, a figura de professor(a), impositivo(a) e rígido(a), da qual, busco me afastar desde o princípio da minha trajetória docente.

2.2.2 Mobilizando corpos e padrões

Segundo episódio - A carta: Era 25 de abril de 2019, nosso objetivo era retomar o que havíamos experienciado na semana anterior na Cidade Felicidade. Assim, neste encontro propusemos que os/as estudantes relembassem os acontecimentos da aula anterior, retomando os personagens e suas características, para que posteriormente cada personagem construísse um distintivo e investigasse ainda mais a sua caracterização e seu corpo.

Entregamos a cada estudante a ficha de seu personagem, a qual eles haviam criado na aula anterior, solicitamos que analisassem as fichas e se achassem necessário poderiam modificar as informações. Posteriormente como forma de mobilizar os corpos para além dos modelos de personagens percebidos tanto no questionário quanto na experimentação, propusemos a investigação de novas possibilidades para os personagens. Sugerimos que cada um dos participantes pensasse em um animal que representasse o seu personagem, e depois, por meio da estratégia da **imitação**, buscasse investigar traços desse animal em seu corpo, criando um distintivo e uma apresentação para seu personagem. Alguns comentários como, “não sei desenhar o meu animal” ou “não sei como imitar esse animal” surgiram, então comentamos que não precisavam necessariamente desenhar o animal inteiro e nem o imitar, mas sim desenhar apenas uma parte, ou só usar ele como referência para investigar um corpo diferente para o personagem.

Dessa forma, por meio de um deslocamento no espaço fomos indicando que investigassem diferentes modos de andar, sentar, falar etc., relacionando o corpo do personagem às características do animal escolhido por eles. Mas somente alguns deles realmente fizeram a proposta, a maioria ficou andando pelo espaço com vergonha de mostrar-se fazendo. Reparamos então que a turma precisava constantemente de uma condução específica, muito detalhada e regrada para que realizassem as experimentações.

Logo após essa proposição de retomada e de investigação do corpo do personagem, que agora contava com a referência de um animal, eles simplesmente pararam e disseram que já tinham feito o exercício. Percebemos que não haviam explorado de fato novas possibilidades, então pedimos para que eles criassem uma trajetória, e uma apresentação para o seu personagem na qual deveriam falar seu nome e apresentar seu distintivo. Explicamos que essa apresentação seria usada toda vez que eles precisassem se apresentar uns aos outros.

Novamente, em questão de minutos muitos falaram que estavam “prontos”. Sugerimos que eles repetissem algumas vezes sua apresentação para posteriormente apresentar para os colegas. O que não deu muito certo, pois começaram a conversar e se dispersaram do exercício. Fizemos um círculo para que iniciassem as apresentações, alguns não quiseram apresentar, respeitamos o espaço deles e não insistimos. Notamos que, mesmo cada um tendo explorado minimamente as novas ações em seus corpos e demonstrando desejo em compartilhar, a vergonha impossibilitava que muitos fizessem algo diretamente para os colegas verem. Era uma espécie de fazer escondido, onde eu faço, mas ao mesmo tempo eu não estou fazendo caso alguém me veja.

A partir de Schechner podemos refletir que essas performances dos corpos dos(as) estudantes vivenciando personagens envolvem efetivamente a performance como “fazer” (*doing*), como investigação de ações no corpo, como comportamento restaurado em jogo (SCHECHNER, 2013). Além disso, essa passagem me lembra o exercício proposto por Richard Schechner no final do primeiro capítulo do livro *Performance Studies: An introduction* (2013), no qual após apresentar o que são os Estudos da Performance, o autor propõe no tópico *Perform* uma experimentação. Essa investigação se assemelha ao acontecido na sala de aula, justamente por discutir a alteração da performance quando essa é executada conscientemente diante de um outro. O que acontece quando se faz uma ação diante de alguém, numa relação de recepção onde ambos estão conscientes desse mostrar-se fazendo? Como propõe Schechner: “Alguém atravessa a sala. Outra pessoa descreve essa ação. A pessoa atravessa a sala novamente, “mostrando” o que anteriormente estava apenas “fazendo”. Quais são as diferenças entre “andar” e “mostrar andar?”” (SCHECHNER, 2013, p. 27 trad. nossa)²⁶.

Assim, a fim de minimizar essas diferenças entre o ato de fazer e o ato de mostrar-se fazendo, sem que os/as estudantes se sentissem desconfortáveis em mostrar suas ações aos demais, decidimos utilizar um jogo que surgiu em suas brincadeiras no fim da aula anterior. O jogo se chamava “pause” e basicamente quem estava na expectativa tinha o poder de pausar as cenas e os corpos em cena. Dessa forma, pensamos coletivamente em algumas situações nas quais os personagens eram inseridos e assim deveriam investigar suas ações e reações frente a diferentes acontecimentos, levando em consideração as características de cada personagem, seu corpo e seus poderes.

Posteriormente, comentamos que o próximo exercício, por meio da estratégia **vivência de papéis**, era inserir os personagens em situações cotidianas para ver como eles se portavam, o que fariam e como reagiriam. Pedimos para que escolhessem também espaços, então eles foram se colocando no jogo e improvisando. Uma observação importante é que eles nunca entravam no espaço da atuação sozinhos, sempre em duplas ou trios, e acabamos percebendo que essa era a única maneira deles fazerem os exercícios sem terem vergonha. O primeiro espaço proposto era um shopping, espaço que as meninas em geral gostavam já os meninos nem um pouco, algumas personagens entravam no espaço e os demais colegas que assistiam podiam falar “pause”, pausando a cena e propondo modificações. O outro espaço sugerido era uma festa, todas as meninas de novo queriam participar, algumas queriam sugerir conflitos para

²⁶ No texto original: “Someone walks across the room. Someone else describes that action. The person walks across the room again, “showing” what previously they were just “doing.” What were the differences between “walking” and “showing walking?””.

estragar a festa, outras já se colocam como heroínas do bem que iriam salvar a festa, e então começaram a surgir os conflitos entre as meninas, os quais em um determinado momento ficaram incontroláveis e finalizamos a proposta.

Percebemos que as meninas se colocavam em jogo, muito mais do que os meninos, talvez porque eram a maioria e se afirmavam muito mais como grupo. Pedimos então um terceiro espaço e várias ideias surgiram, um dos meninos falou em tiroteio, e aceitamos para ver se eles participariam. Nesse momento todos os meninos entram no jogo, e começam a fazer a cena, com muita agilidade, rolamentos no chão, barricadas com as carteiras etc. Notamos que eles não entravam nos temas que as meninas propunham, e que igualmente quando estas entravam nas suas cenas militares de guerra eles também não gostavam.

Depois desses exercícios para investigação dos personagens, mostrei a eles que havia uma carta, um **recurso material**, embaixo da porta. Muito curiosos, nos sentamos no centro da sala em roda e lemos a carta. Após finalizar a leitura da carta, na qual Pedro falava que ficou sabendo que nesse lugar havia exploradores espaciais que poderiam ajudá-lo a encontrar um novo planeta, eles começaram a falar que poderiam ajudar o menino, pois tinham poderes, tinham preparo, tinham habilidades com armas etc. Perguntamos então se eles estavam dispostos de fato a ajudar o menino Pedro, todos disseram que sim. Dessa forma gravamos um vídeo para o Pedro, informando que iríamos ajudá-lo. Depois disso, conversamos sobre a nossa futura viagem espacial, fizemos então uma lista de coisas que precisaríamos levar nessa viagem, percebemos que muitas coisas que apareceram na lista, poderiam ser exploradas na próxima aula, como as roupas, a nave e o mapa estelar.



Imagem 02 - A cena de guerra.

Imagem 03 - A carta de Pedro.

Nesta aula, focamos numa maior investigação dos personagens como uma forma de mobilizar os corpos dos e das estudantes à procura de novas ações, organizações corporais,

gestos, posturas, vozes e características que fugissem um pouco dos padrões de corpo e personagens que permeiam seus repertórios culturais. Isso porque percebemos que os personagens dos meninos, por exemplo, eram todos referenciados em figuras de um contexto militar, armamentista e violento e poderíamos também, nesse caso, problematizar o porquê destas referências culturais e sociais se fazerem tão presentes em seu imaginário. Podemos pensar que isso surge tanto em decorrência dos brinquedos de armas, programas televisivos, jogos digitais, internet e filmes, como também do contexto social de Santa Maria como segundo maior contingente militar do Brasil.

Nesse sentido, é possível problematizar, também, quais eram os comportamentos restaurados que ficavam mais evidentes nas performances dos(as) estudantes, e também se o processo de Drama pode ser compreendido como um espaço no qual os participantes podem vivenciar, e até mesmo projetar na ficção, desejos e sonhos ligados a uma realidade social. Será que os/as estudantes utilizam desse espaço como uma extensão e externalização de desejos construídos em uma esfera social?

Agora analisando essas experimentações a partir de uma lente performativa me parece que eles de fato tomavam esse espaço de jogo como uma oportunidade de externalizar desejos ligados a uma performance social, restaurando comportamentos ligados a seu contexto, como, por exemplo, os meninos que brincavam de militares. Isso porque segundo Schechner:

Performances - sejam elas performances artísticas, esportivas ou a vida cotidiana - consistem na ritualização de sons e gestos. Mesmo quando pensamos que estamos sendo espontâneos e originais, a maior parte do que fazemos e falamos já foi feita e dita antes - "até mesmo por nós". (2012, p. 49)

Assim, o desejo dos meninos em serem militares, surge talvez porque ouvem em casa que devem ser militares, ou porque recebem armas de brinquedo quando criança, ou ainda porque assistem programas de TV com essas temáticas. Desse modo, sua construção social está voltada a isso, e assim eles passam a sonhar com isso, brincar com isso, e veem no Drama uma possibilidade de vivenciarem situações como se fossem militares e tivessem habilidades com armas e para isso materializam uma performance de militar em seu corpo. Como aponta Schechner as diferentes performances que desempenhamos nos diferentes contextos:

[...] consistem de comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis. Esse comportamento duplamente exercido é gerado através de interações entre o jogo e o ritual. De fato, uma definição de performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. [...] o jogo dá as pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado. Você pode nunca ser Édipo ou Electra, mas você pode performá-los numa peça. Ambos, ritual e jogo, levam as pessoas a uma "segunda realidade", separada da vida cotidiana. Esta realidade é onde elas podem se tornar outros que não são eus

diários. Quando temporariamente se transformam ou expressam um outro, eles performam ações diferentes do que fazem na vida diária. (SCHECHNER, 2012, p. 49-50).

Assim, me parece que o Drama, como jogo e como uma “segunda realidade”, possibilita materializar em forma de performance os pensamentos, ideias e desejos dos(as) estudantes dando concretude a esses. E então, de algum modo, essa materialização das ideias, evidencia um corpo submerso a padrões de gênero e conseqüentemente a modelos de corpo e performance, visto que, os meninos, por exemplo, apresentavam corpos mais enrijecidos, fechados, agressivos e até mesmo limitados dentro de uma pequena gama de ações que lhes são atribuídas e permitidas socialmente: “isso é coisa de menino”.

Assim, podemos perceber que os/as estudantes presentificam em seus corpos na sala de aula comportamentos ritualizados do seu contexto social e de seus repertórios culturais. Além disso, esses mesmos comportamentos eram perpetuados pelos rituais da escola, as filas de meninos e filas de meninas, por exemplo. Contudo buscamos por meio do jogo e das estratégias utilizadas neste episódio mobilizar os corpos e as figuras, visto que segundo Schechner enquanto o ritual,

[...] é o martelo da autoridade. O jogo é mais livre, mais permissivo - afrouxando precisamente aquelas áreas onde o ritual está pressionando, flexível onde o ritual é rígido. Para dizer em outras palavras: o comportamento restaurado tem a qualidade de não ser inteiramente “real” ou “sério”. O comportamento restaurado é condicional; ele pode ser revisto. (2012, p. 91)

Dessa forma, nosso objetivo era justamente mobilizar os/as estudantes a rever esses comportamentos construídos socialmente e implicados por ações tidas como masculinas ou femininas. Nosso desejo era que todos(as) estudantes aproveitassem o jogo para investigar outras formas de ser e estar na sala de aula, não apenas imitando personagens que veem na televisão ou nos quartéis militares, mas sim agenciando diferentes comportamentos e ações e criando performances diferenciadas e únicas para os seus personagens.

Para nós professores, naquele momento, era preciso mobilizar os corpos e os comportamentos visto que como nos lembra Pineau (2013, p. 41):

[...] o corpo físico é um local de inscrição cultural [...] não há um corpo não medido e não histórico que seja capaz de ficar fora de si mesmo, literalmente do lado de fora da sua própria pele, e, portanto, fora de sua situação sociocultural. Desde o momento do nascimento associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas.

Assim, sendo o corpo o local de materialização das construções sociais é possível perceber que o currículo escolar está geralmente organizado em concordância com os âmbitos sociais dominantes e segundo Gilberto Icle muitas instâncias culturais para além da escola “[...] também nos propõem currículos, modos de aprender e ensinar, pois nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19). Consequentemente, tudo que consumimos, vivenciamos, lemos e assistimos forma nossos repertórios corporais e subjetivos, ou seja, “[...] apresentam-nos e ensinam-nos modos de ser, de vestir, de fazer determinadas coisas, de se identificar ou não com determinadas figuras padrão. [...] homem, mulher, criança, mãe, pai, irmão, profissional, cidadão, aluno” (ICLE, 2013, p. 19).

Esse processo de subjetivação dos sujeitos e mais precisamente de corporificação e re-encarnação das construções sociais na pele, é apresentado por Pineau (2013), a partir dos estudos de McLaren sobre a performance ritual, a fim de problematizar a relação dialética entre os processos opressivos e os processos de resistência presentes no processo de escolarização. Segundo a autora,

A corporificação conota o processo através do qual um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós mesmos e para os outros, em vez de construções culturais. A encarnação, por outro lado, invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos. Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas. (PINEAU, 2013, p. 42)

Amparados por essa ideia de que o corpo através da experimentação pode encontrar novas possibilidades de ser e até mesmo aprender novos comportamentos e maneiras de agir, passamos, então, a estimular as diferentes performances, o jogo e a articulação dos repertórios como uma forma de desestabilizar os comportamentos dados e mobilizar os/as estudantes a buscar novos comportamentos na sala de aula. Nesse sentido, estimular a experimentação do corpo, era uma forma de encontrar outras performances, outras organizações e outras possibilidades de se colocar no processo de Drama. Era uma forma de ressignificar o corpo e suas referências.

Possibilitar um espaço de experimentação corporal na sala de aula, pensando o corpo em sua totalidade e colocando-o como centralidade do processo, possibilita que os indivíduos acessem suas subjetividades podendo mobilizar e deslocar alguns padrões, estereótipos, gostos etc. tornando-se assim sujeitos de si.

2.2.3 “Gente, acredita é teatro!” – O estado de esquina de rua

Terceiro episódio - Os exploradores espaciais: Era 09 de maio de 2019, nesse encontro nosso objetivo era introduzir os participantes no contexto ficcional como exploradores do espaço. Assim, buscamos fazer um treinamento para os participantes se tornarem exploradores espaciais, desenvolvendo a construção dos capacetes, e também a seleção de utensílios de proteção para as viagens no espaço. Além disso, buscou-se investigar novamente o corpo dos personagens que agora seriam também exploradores espaciais, bem como a nave para viajarmos pelo espaço.

Pedimos para que todos afastassem as carteiras em câmera lenta, o que já estava se tornando nosso ritual de início de aula²⁷. Com as carteiras afastadas iniciamos um aquecimento para o treinamento dos exploradores espaciais. Nesse momento notamos que as meninas faziam os exercícios, mesmo que de qualquer forma, enquanto os meninos tinham mais dificuldade e vergonha para fazer, principalmente quando passamos pela cintura em um movimento que envolvia rebolar. Era possível perceber as construções sociais da masculinidade em seus corpos os impedindo de fazer os exercícios e se experimentarem, simplesmente porque assimilaram que “homens não fazem coisas de meninas”. Durante os exercícios eu saí da sala para me preparar e para voltar como **professor personagem**, assumindo a figura do comandante da base espacial.

Ao chegar na sala me apresentei como o comandante da base espacial, disse que eu havia recebido o vídeo que eles enviaram para Pedro e que o menino já havia respondido. Nesse momento, mostrei uma mensagem que Pedro havia enviado a eles, era um áudio do menino agradecendo os exploradores por aceitarem ajudá-lo e pedindo para que eles encontrassem o novo planeta depressa. Após ouvirmos o áudio conversamos sobre nossas futuras viagens espaciais e os utensílios necessários para essa viagem. Apresentei alguns **recursos materiais** que eu havia trazido da base espacial para eles criarem as suas roupas, acessórios de proteção e adereços. Mas poucos deles se mostraram interessados pelos materiais, a maioria quis utilizar um colar ou pulseira como amuleto de proteção.

Depois disso começamos a explorar como seria o deslocamento desses exploradores pelo espaço. Como havíamos percebido que eles necessitavam de regras para fazer as explorações partimos para o jogo da caminhada com velocidades. Primeiro estabelecemos a

²⁷ Essa estratégia de afastar as carteiras em câmera lenta, nos foi apresentada pelo professor Diego de Medeiros Pereira, em uma de nossas experiências com Drama o professor comentou sobre essa estratégia que havia utilizado em algumas práticas com crianças. Achamos a ideia interessante e decidimos utilizá-la em nossas aulas.

caminhada cotidiana que seria o número 4 depois fomos explorando os números menores até chegar na velocidade 1, que era a velocidade na qual os exploradores iriam deslocar pelo espaço. Posteriormente, por meio da estratégia de **imitação**, fizemos um jogo de fila de imitações, onde eles teriam que imitar os movimentos do colega que estivesse no início da fila. Depois desses exercícios, conversamos sobre quais eram então as qualidades da caminhada desses exploradores e chegamos a três qualidades: lenta, pesada e sem gravidade.

Assim que exploramos a caminhada, fizemos uma lista de coisas para levar ao espaço e conversamos sobre como seria nossa nave. Começamos a explorar a nave por meio do exercício da engrenagem, de forma a ir compondo a nave por meio de uma espécie de máquina formada com os corpos. A nave era composta por duas asas, passageiros, um serviço de bordo, pilotos e copilotos, e cada um dos exploradores nas viagens deveria assumir uma dessas funções. Começamos então a andar pela sala explorando a espacialidade e o deslocamento da nave, seus sons, suas manobras e seu funcionamento.

Com a nave já estabelecida, o comandante falou que sua base havia sido destruída e pediu se eles poderiam transformar a sala de aula em uma base espacial. Nesse momento uma das líderes do grupo de ex-moradores da Cidade Felicidade convocou os demais para uma conversa para decidirem se poderiam ou não confiar no comandante. Eles decidiram dar uma chance para o comandante, então por meio da nave viajamos até a base (andando em círculo na sala de aula como se estivéssemos saindo da sala, viajando pelo espaço e chegando até uma base espacial). Assim, a partir desse momento a sala de aula seria vista como a base espacial. Já na base espacial os exploradores receberam mochilas para transportarem seus pertences e equipamentos durante a viagem pelo espaço e também um certificado de exploradores espaciais.

Eles decidiram se organizar em fila para receberem o certificado das mãos do comandante. Na fila, ainda esperando pelo certificado, muitos deles já haviam “esquecido” do corpo dos personagens, assim como, já haviam tirado seus adereços. Eles estavam dispersos, mas ainda assim não estavam totalmente fora daquele contexto criado. Era como se fossem eles mesmos em um outro estado, esperando receber um certificado de explorador espacial. Mas como estavam num estado de risos e brincadeira, uma estudante irritada com a situação fala aos colegas “gente, acredita é teatro!”. Nada mudou, o grupo continuou “fora dos personagens”, mas ainda presentes em outro estado de intensidade.



Imagem 04 - A exploradora espacial.



Imagem 05 - O comandante da base espacial.

Depois que todos estavam com as mochilas e com os certificados, pedimos para que remontassem a nave espacial e a partir disso (fazendo uma volta em círculo no espaço) voltamos para a sala de aula. Chegando na sala de aula os exploradores se despediram do comandante, o qual saindo da sala de aula falou que estava voltando para a base espacial.

Neste episódio, tivemos que explorar uma ressignificação de pequenos elementos como uma forma de estabelecer as figuras dos exploradores espaciais, isso porque os/as estudantes não tinham muito interesse em usar os figurinos que levamos para a escola. Assim, eles acabaram utilizando apenas alguns elementos e objetos que confeccionamos (mochilas e máscaras ou chapéus de proteção), era inverno e por isso eles não queriam e nem podiam tirar os casacos. O que fizemos então foi criar uma espécie de máscara revestida com um papel alumínio, a qual cada um poderia utilizar de diferentes formas, como máscara, como chapéu, com proteção na mão etc. isso tudo de acordo com cada figura. Além disso, confeccionamos pequenas bolsas que chamamos de mochilinhas, objetos nos quais eles transportavam tudo que era necessário de se ter em uma viagem pelo espaço. Solicitamos também que eles escolhessem um objeto, um figurino ou um acessório que servisse de amuleto de proteção, ou seja, algo que fizesse o papel da roupa especial e protegesse o corpo durante a viagem pelo espaço.

Tentamos fugir do estereótipo de astronauta, mobilizando os padrões dessa figura de viajante do espaço a fim de estabelecer as nossas figuras de exploradores espaciais - que por sua vez podem ser entendidas como um duplo, exploradores do espaço sideral (ficcional da narrativa) e exploradores do espaço físico da própria escola. A partir dessa aula passamos a ressignificar os espaços da escola e o espaço da sala de aula, jogando com essas espacialidades,

reorganizando-as, criando ambientações, deslocamentos espaço-temporais e principalmente oferecendo performatividade também ao espaço.

Podemos pensar também nos exploradores como figuras que buscam por outros planetas, outras culturas, rituais e sujeitos. Contudo essa busca que é ficcional só se concretiza na realidade quando esses mesmos corpos investigam a si próprios, se colocando em experimentação, jogando com o espaço-tempo e com os elementos e recursos. Além disso, o jogo envolvia também a articulação dos repertórios dos exploradores, os quais eram estimulados a buscarem novas organizações de comportamentos para as figuras e culturas que eles estabeleciam em jogo coletivo e personificavam em si mesmos.

No processo de Drama “Um planeta para Pedro”, os participantes foram recrutados pelo Comandante da base espacial (**professor personagem**) como exploradores espaciais para resolver um problema: encontrar um novo planeta para um menino refugiado de guerra. Dessa forma, assumindo coletivamente esse papel, os participantes foram incentivados a investigar as habilidades dessas figuras, o que precisam levar para o espaço? Como se deslocam? Do que se alimentam? Quais objetos usam? Como são suas vestimentas e utensílios de proteção? Quais as suas tarefas? etc. A partir dessas investigações, eu como professor e um dos condutores do processo, pude instaurar o contexto ficcional e estimular os participantes a investigarem em seus repertórios corporais e na sua imaginação o seu entendimento sobre esse papel de explorador do espaço, a fim de que criassem diferentes performances para um mesmo papel.

Contudo, durante a experimentação desse episódio, percebi que os/as estudantes tinham dificuldade em se colocarem como personagens com caracterizações mais elaboradas o que acabava por apontar a presença deles próprios, em um outro estado de intensidade, vivenciando as situações da narrativa. Esse fato se relaciona para mim com os estados de interação dos(as) estudantes, apresentados por Peter McLaren em seu livro *Rituais na escola* (1992, p. 131), “o estado de esquina de rua; o estado de estudante; o estado de santidade; e o estado do lar”. Segundo McLaren, a ideia de “estado” não está ligada ao transe ou a um estado de consciência, mas sim a uma sugestão de:

[...] estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos. [...] Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emergem um sistema central ou dominante de práticas *vividas* (1992, p. 131).

Dessa forma, me parece que existiam principalmente dois estados de interação muito evidentes nos(as) estudantes, sendo esses, o estado de estudante e o estado de esquina de rua. Isso porque, esses dois estados, o primeiro assumido na sala de aula e o segundo no intervalo,

eram os estilos de interação que pré-determinavam os comportamentos e as ações desempenhadas por estudantes nos diferentes espaços e tempos durante uma manhã na escola.

Assim, diferente das práticas educativas tradicionais, a aula de teatro por meio do processo de Drama conseguia convidar os/as estudantes na sala de aula, a deixarem de lado, temporariamente, o seu estado de estudante assumido ao entrarem pelo edifício escolar. Isso porque, no estado de estudante os/as educandos(as) assumem padrões sociais e comportamentos esperados e institucionalizados para a sala de aula, eles “[...] se entregam aos controles poderosos e procedimentos coercitivos” (McLaren, 1992, p. 137), a fim de assumirem uma postura do que se espera de um estudante. Como aponta McLaren no “estado de estudante os jovens geralmente ficam quietos, demonstram boas maneiras, são previsíveis e obedientes” (1992, p. 138).

A partir dessa perspectiva não nos interessava, no processo de Drama, que os/as estudantes fossem obedientes e quietos, mas sim que pudessem assumir uma postura mais lúdica, experimental e criativa na sala de aula, postura essa que aproximo agora nessa análise pela lente performativa do estado de esquina de rua apontado por McLaren, o qual:

[...] evoca o comportamento que os estudantes apresentam na rua. [...] No entanto, esse comportamento não permanece só na rua, mas se estende para as áreas anexas tais como o pátio da escola, o parque próximo, o terreno baldio [...] O estado de esquina de rua compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas. [...] Enquanto envolvidos no estado de esquina de rua, os alunos são “donos do seu próprio tempo”, enquanto uma coletividade. Eles representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com os colegas e suas identidades. (McLaren, 1992, p. 132)

Nesse sentido, os/as educandos(as) representavam alguns papéis sociais presentes no seu contexto e nas suas relações, como foi visto na análise dos episódios anteriores. Assim, eles acabavam se experimentando nessas figuras mais como eles próprios assumindo um estado de esquina de rua, que se assemelha também para mim ao chamado “estado de recreio”. Segundo McLaren, no estado de esquina de rua “[...] os alunos passam tempo experimentando diferentes papéis - representando como se eles fossem outros. No entanto, os estudantes são mais decididamente eles mesmos nesse estado” (1992, p. 134).

Dessa forma, apesar dos(as) estudantes terem dificuldade de assumirem personagens mais caracterizados, as estratégias utilizadas por nós professores em “Um planeta para Pedro”, bem como os temas atravessados na investigação, o convite ao jogo e o reposicionamento dos papéis e funções do(a) professor(a) e do(a) estudante na prática, fizeram com que os/as educandos(as) se sentissem confortáveis em assumirem um estado mais lúdico na sala de aula.

Visto que, no estado de esquina de rua “[...] os limites entre espaços, papéis e objetos são mais plásticos, adaptáveis e maleáveis, do que no estado de estudante. Os estudantes parecem mais imprevisíveis, barulhentos e desordeiros” (McLAREN, 1992, p. 133).

Além disso, durante as experimentações nesse episódio, fomos incentivando muito mais o jogo e a brincadeira, do que o comportamento dos(as) estudantes frente às regras propostas na sala de aula. Assim, percebo agora que o estado de esquina de rua se fazia muito presente em nossa prática e é a partir dessa nomenclatura proposta por McLaren (1992) que eu analiso o estado vivenciado pelos estudantes entre o ser ou não ser outro. Segundo o autor, “[...] esse estado pode ser considerado como possuindo uma dimensão liminar ou liminoide. O espírito característico nesse estado é lúdico ou da natureza do jogo e da brincadeira” (McLAREN, 1992, p. 135). Ou seja, ao assumirem um estado de esquina de rua na sala de aula, os/as estudantes deixam de lado seu papel *stricto sensu* para assumirem um estado permeado pela alegria, diversão, imaginação, criatividade, imprevisibilidade e sobretudo pela experimentação corporal e pela interação com os demais corpos, objetos, espaços e situações propostas no ‘aqui e agora’ da experiência.

Nesse sentido, a construção das diferentes performances durante a experimentação, envolve tanto a mobilização de comportamentos sociais (homem, mulher, menino, menina, criança, adolescente, estudante), como também uma ressignificação do papel e da função do que é ser estudante na escola e qual o estado de interação que se assume ao estar envolvido em um complexo sistema ritual. Assim, a possibilidade de ser um estudante criador, assumindo outras funções, papéis e relações com o espaço da escola, possibilita desconstruir padrões ritualizados do que é ser estudante, subverter organizações espaciais, curriculares e pedagógicas, mobilizar as relações de poder hierarquizadas e tecer relações mais horizontais e dialógicas com o(a) professor(a) e com os colegas.

2.2.4 A suspensão movida pelo olhar crítico perante a situação vivenciada no Drama

Quarto episódio - O primeiro planeta: Era 16 de maio de 2019, começamos esse encontro com uma conversa relembrando o que tínhamos explorado no episódio anterior, a criação da nave, o corpo dos exploradores, suas características e modos de se deslocar no espaço etc. Posteriormente, começamos a vestir os figurinos e adereços dos personagens na frente dos(as) estudantes, ressaltando que ao vestir um figurino estamos representando um personagem e que só retornaríamos a nos chamar de “profes” ou por nossos nomes, quando tirássemos os figurinos. Fizemos isso, pois notamos a necessidade de manter o contexto

ficcional instaurado, e então percebemos que eles davam muita importância para as pequenas materialidades que compõem os personagens, um figurino, um adereço, um colar etc. Assim investimos nas convenções que esses elementos poderiam oferecer para construção da narrativa e dos corpos.

Dessa forma, os/as estudantes foram pegando seus apetrechos, vestindo seus figurinos e mochilas de exploradores espaciais para que pudéssemos embarcar na nave espacial. Por meio da estratégia **recurso material** o comandante mostra que o mapa estelar²⁸ estava indicando um planeta próximo e que esse poderia ser o primeiro planeta explorado. Formamos a nave seguindo a organização estabelecida na semana anterior e saímos a viajar pelo espaço. Saímos pela escola e fomos até a sala de vídeo, na qual havíamos criado ficcionalmente e cenograficamente um planeta. Por meio das estratégias **ambientação cênica** e **ambientação sonora**, ornamentamos a sala de vídeo com tecidos verdes, projeções, luzes, sons e um mapa apresentando diferentes lugares desse planeta intitulado Planetoide Green.

Ao desembarcarmos no planeta, nós começamos a explorá-lo, ele era composto por vários lugares como centro de treinamento, centro colegial, centro de armamento e explosivos, centro de extração de madeira, centro de uniformização e padronização, centro de desmatamento dentre outros espaços de práticas nada amistosas. Ao perceberem o que havia nesse planeta os exploradores ficaram espantados e com medo de haver alguma armadilha ou uma bomba. Em algum momento chega o único habitante do planeta (interpretado pelo ator Allan Luidi, nosso colega de estágio que aceitou o desafio de interpretar o personagem desse planeta) ele era um homem rude e assim como a cor do planeta, vestia apenas roupas verdes que lembravam um fardamento militar. O morador, que assumia um papel de ditador, disse que o grupo de exploradores não tinha direito de invadir o seu planeta e então ordenou que os exploradores se separassem no espaço, sendo que de um lado ficassem os meninos e do outro as meninas. Nesse momento surge o primeiro conflito, os exploradores não acharam justa essa separação e começaram a confrontar o ditador. Algumas meninas se levantaram e ficaram em frente ao personagem afirmando “nós podemos ficar onde a gente quiser”. A partir desse momento de rebelião, o ditador declara que os exploradores são seus prisioneiros.

O ditador perguntou aos exploradores o que estávamos fazendo em seu planeta e eles responderam que estavam em busca de um novo planeta para um menino chamado Pedro, mas que já haviam notado que esse não era o planeta ideal para ele. O habitante de Planetoide Green

²⁸ O mapa estelar era um mapa mágico que mostrava os planetas mais próximos da base espacial. O mapa era feito em papel sulfite, no qual os planetas eram desenhados com canetinhas e as estrelas eram representadas por glitter.

falou que não conhecia nenhum Pedro e que mesmo que conhecesse, seu planeta não aceitava estrangeiros. Então os exploradores assustados falaram novamente que queriam ir embora, mas o homem disse que agora eles eram seus prisioneiros. Uma das exploradoras não aceitou as ordens e quase foi presa, ela estava enfrentando o ditador, e nesse momento todas as exploradoras se levantaram e disseram: “mexeu com uma, mexeu com todas!”, instaurando um momento de revolta coletiva contra o ditador. Naquele momento, o habitante de Planetoide Green disse que para sairmos do seu planeta precisaríamos passar por um ritual que na verdade era um circuito de treinamento militar.

No circuito tínhamos que marchar, correr, engatinhar, pular, cantar o hino etc. Enfim, seguir regras e controlar o corpo. Caso alguém errasse qualquer uma dessas atividades, deveríamos iniciá-las novamente. Alguns exploradores ficaram inconformados com a situação, houve até uma tentativa de achar uma bomba para explodir o ditador, mas os exploradores que se consideravam “personagens do bem” não permitiram. Então reproduzimos o que o ditador pedia só para que fôssemos embora daquele planeta.

Fizemos nossa viagem de volta até a base espacial (sala de aula da turma), chegando lá todos tiraram seus figurinos e começaram a conversar sobre o acontecido. Naquele momento instaura-se uma suspensão na sala de aula, um espaço-tempo de discussão e articulação de ideias, pensamentos, hipóteses, conflitos, acontecimentos etc. Era como se os/as estudantes estivessem suspensos entre o contexto ficcional vivenciado no planeta e entre o estado de estudante que assumem na sala de aula cotidianamente. Eles se distanciaram do acontecimento ficcional e passaram a analisá-lo a partir de uma lente investigativa, suspensos entre realidade e ficção. Era possível ver os/as estudantes do quinto ano, todos juntos, assumindo uma postura mais séria e responsável sobre o acontecimento, mobilizados em torno de um problema, encontrar um novo planeta para Pedro.



Imagem 06 - O momento da discussão.

Era perceptível que os elementos da ficção haviam atravessado e mobilizado aqueles corpos de tal forma que, mesmo sem uma caracterização, uma convenção estabelecida ou um contexto ficcional instaurado, eles se colocavam propriamente como aqueles que poderiam resolver o problema, buscando encontrar novas possibilidades. Dessa forma, com muita seriedade e responsabilidade os/as estudantes organizaram um círculo e iniciaram uma discussão, na qual todos apresentaram suas opiniões e ideias a respeito de como poderia ser o planeta para Pedro e o que a vivência no Planetoide Green havia despertado em cada um deles. Esses mesmos corpos que haviam se colocado de frente contra a opressão do ditador na vivência ficcional, estavam tendo a partir dessa vivência, a possibilidade de se perceber como sujeitos da resistência ou simplesmente como sujeitos que criam fissuras e subvertem a ordem instaurada.

Inúmeras teorias surgiram sobre o Planetoide Green e seu único morador. Segundo os participantes o Ditador era mau porque alguma coisa muito ruim deveria ter acontecido com ele, já que ele não tinha amigos nem família. Os exploradores então falaram que aquele certamente não era o planeta para o Pedro, porque como o ditador apontou o planeta não aceitava estrangeiros e nem as diferenças já que era tudo padronizado, além de que o planeta só tinha uma única cor, o que era bem triste. Nesse sentido, vários questionamentos surgiram para que o comandante da base espacial perguntasse a Pedro, por meio de uma mensagem, quais eram os gostos dele, suas cores preferidas e o tipo de pessoas com quem ele preferia conviver em seu novo planeta.

Neste episódio decidimos explorar um planeta militar como forma de levantar uma problematização para as questões de opressões, armamento, normatização, preconceito com as diferenças etc. Questões muito presentes nos corpos e repertórios dos(as) estudantes e principalmente dos meninos. Ao organizarmos a estruturação desse episódio não contávamos que essa vivência iria mobilizá-los de tal forma a estabelecer um sentimento de comunidade, de um coletivo que não se cala, que luta junto e reflete sobre os fatos vivenciados tentando encontrar uma solução para o problema.

Assim, me parece que o olhar crítico para a situação ficcional instaurou na sala de aula uma suspensão, que foi aos poucos tomando o espaço, por meio da abertura de um círculo e do início de uma discussão. Nesse momento reflexivo, instaurado no tempo e demarcado no espaço, os/as educandos(as) se colocavam distanciados do acontecimento vivenciado, ocupando um espaço-temporal de liminaridade²⁹ entre a ficção e a realidade. Relacionando-se com Schechner, ao discutir sobre os rituais como performances liminares, a fase limiar é:

[...] um período em que uma pessoa está “entranhas e entre” categorias sociais ou identidades pessoais. [...] Nesse momento, ocorrem as transições e transformações em espaços especialmente demarcados. A fase liminar fascinou Turner porque ele nela reconheceu uma possibilidade criativa para o ritual, podendo abrir caminho para novas situações, identidades e realidades sociais. (SCHECHNER, 2012, p. 63)

A partir disso, eu reconheço que neste episódio de “Um planeta para Pedro”, a instauração de um espaço-temporal de liminaridade possibilitou aos estudantes se colocarem “entre”, distanciados das diversas categorias sociais, papéis e status, que se faziam muito presentes durante a experimentação dramática. Além disso, eles se colocavam entre suas identidades pessoais, entre os seus diversos “eus” que se presentificavam e intensificavam no decorrer do processo. Dessa maneira, ao adentrarem a fase liminar, como aponta Schechner:

As pessoas são despojadas de suas antigas realidades e lugares determinados no contexto social; elas entram num tempo-espaço onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui, nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social a outro. Durante esse tempo, elas estão literalmente desprovidas de poder e, muitas vezes, de identidade. [...] durante a fase liminar, as pessoas internalizam suas novas identidades e iniciam-se em seus novos poderes. (SCHECHNER, 2012, p. 63)

²⁹ A noção de liminaridade está ligada aos estudos do antropólogo Arnold Van Gennep a respeito dos Ritos de Passagem que marcam as fases da vida, como nascimento, escolarização, puberdade, casamento, morte, etc. O autor distingue três fases nesse processo de passagem: preliminar, liminar e pós-liminar. Assim, a fase liminar é entendida como um estado marginal, uma fase intermediária, um tempo de suspensão. Foi a partir dessa compreensão que Victor Turner desenvolveu seus estudos a respeito do *social drama* (PAVIS, 2018, p. 184). O *limen* está relacionado também a uma característica arquitetural que liga um espaço a outro, uma borda, arco ou peitoril (BONATTO, 2015, p. 95).

Dessa forma, utilizo as colocações de Schechner a respeito da fase liminar no ritual, para tecer uma analogia com o momento de suspensão que eu percebi durante esse episódio em questão. Pois, me parece que os corpos entravam em um estado liminar, no qual os/as estudantes eram despojados das demarcações sociais e também das convenções dramáticas instauradas, estando abertos a mudanças no curso da narrativa e também a assimilarem novos poderes, identidades e performances no processo. Nesse sentido, os/as estudantes investigavam juntos, por meio de uma discussão reflexiva e distanciada, novas ideias, situações e possibilidades para o decorrer da narrativa e novos questionamentos e alternativas que pudessem resolver os problemas e conflitos que enfrentavam como coletivo no contexto ficcional.

Esse envolvimento coletivo, despertou nos(as) estudantes um sentimento de coletividade e comunhão, fato que não havíamos percebido antes. O estado de liminaridade despertado neste episódio, evidenciou a nós professores o engajamento dos(as) estudantes e a problematização do coletivo frente a uma causa: encontrar um planeta que respeitasse e aceitasse Pedro em suas diferenças.

Tal acontecimento se assemelha, para mim, à ideia de *communitas*, apresentada por Victor Turner, a qual eu tive acesso por meio dos estudos de Schechner (2012). Segundo Schechner, *communitas* é:

[...] um sentimento de solidariedade de grupo, normalmente de curta duração gerada durante o ritual. Conforme Victor Turner, *communitas* está envolvida em diversidades várias. *Communitas* normativa é a apresentação seca e insensível de solidariedade do grupo. *Communitas* espontânea é uma sincera transmissão de calor humano para outros no grupo. (SCHECHNER, 2012, p. 68)

Assim, ao analisar esse episódio por meio de uma lente teórica performativa, reconheço que a discussão do coletivo após a experimentação dramática e o enfrentamento coletivo das meninas contra o ditador, acabou gerando um estado de *communitas* espontânea, uma energia compartilhada, um sentimento de solidariedade e de união entre os/as estudantes. Esse sentimento possibilitou o surgimento de um estado de coletividade, um estado em que estávamos todos juntos, como camaradas, como partes de um todo, sem separações de gênero ou de personagens. E como aponta Schechner:

[...] em um estado liminar, as pessoas estão livres das demandas da vida diária. Elas sentem o outro como um de seus camaradas e toda diferença pessoal e social é apagada. Pessoas são levadas arrastadas para fora de si. Turner chamou a liberação das pressões da vida ordinária de “antiestrutura” e a experiência de camaradagem ritual de “*communitas*”. (SCHECHNER, 2012, p. 68)

Nesse sentido, segundo minha análise, o processo de Drama “Um planeta para Pedro” e mais especificamente o episódio em questão, instaurou por momentos ao longo da

experimentação, uma “antiestrutura” na qual os/as estudantes se afastaram das suas demandas e marcadores sociais e se envolvem em uma experiência de coletividade, um sentimento de camaradagem que podemos associar a *communitas*. Esses momentos, ficaram evidentes para mim tanto durante a exploração do planeta, quando as meninas se levantaram e se colocaram frente ao ditador, quanto após a experimentação quando os/as estudantes forjaram um espaço de problematização, de negociação de ideias e alternativas coletivas. O que por sua vez, ofereceu escopo para nós professores pensarmos no seguimento da narrativa, captando essas ideias e organizando-as no decorrer dos demais episódios.

2.2.5 A vivência de uma performance coletiva

Quinto episódio - Os dois planetas: Era 30 de maio de 2019, a partir das discussões levantadas no episódio anterior decidimos explorar as relações entre os planetas e as cores. Dessa forma, o objetivo desse episódio era organizar a turma em dois grupos sendo que cada um deles iria explorar planetas diferentes. Um planeta seria composto pelas cores quentes e o outro planeta pelas cores frias. Nesses planetas, os exploradores passariam a ser temporariamente os habitantes do planeta, por meio de uma vivência de papel coletivo, onde eles teriam que dar um nome ao planeta, criar sua cultura, as principais características, regras e explorar a criação de um ritual desse povo.

Começamos a aula lembrando o que havia acontecido na nossa última exploração espacial no Planetoide Green. Posteriormente fomos até o fundo da sala onde ficavam nossos figurinos e começamos a vesti-los. Quando os exploradores já estavam preparados, o comandante comentou que havia observado no mapa estelar a aparição de dois planetas que poderiam ser visitados, mas que por conta de uma interferência os planetas não estavam aparecendo no mapa. O comandante mostrou o mapa, mas os planetas não estavam lá, os dois grupos de exploradores decidiram então sair para a exploração espacial sem utilizar o mapa, a fim de encontrar os dois planetas próximos.

Por meio das estratégias **recurso material e vivência de papéis**, os participantes receberam um pacote de materiais, com objetos e figurinos, para criarem o planeta e os personagens dos habitantes, assim como uma carta com as informações básicas do planeta, como uma forma de estimular e delimitar algumas convenções para a experimentação dramática.

O Grupo 01 que ficou com o comandante, saiu pelo espaço (escola) em busca de um dos planetas. Saímos da sala de aula, onde era a base espacial e fomos até outra sala onde

encontramos um planeta desabitado nas cores laranja e amarelo. Primeiro fizemos uma conversa para saber um pouco sobre o planeta, e descobrimos que era um planeta muito quente, onde as pessoas tinham que usar muitas roupas para se proteger do calor que queimava, nesse planeta não tinha *bullying* nem preconceito, mas tinha um defeito, só aceitava pessoas que gostavam das cores amarelo e laranja. O nome dado ao planeta foi “Planeta Solar” e depois de batizá-lo, os exploradores como habitantes utilizaram figurinos nas cores propostas, para criarem suas vestimentas e assim explorar as características e a cultura.



Figura 07 - Os habitantes do Planeta Solar.

Depois de criarmos a cultura e os habitantes do Planeta Solar, por meio da estratégia **cerimônias e rituais**, criamos um ritual para aquele povo, uma manifestação cultural com música e dança, a qual foi batizada de “Saudação às cores” e se tratava de um ritual de reverência às cores amarelo e laranja. Após o ritual, o comandante lembrou que eles tinham que levar documentos e informações sobre esse planeta para a base espacial a fim de estudar a possibilidade de esse ser o planeta novo para Pedro. Então, cada um dos exploradores tinha a missão de descrever ou desenhar em uma folha, um lugar do planeta, as suas regras, a cultura, ou o ritual criado, como forma de levantar documentos que servissem de relato sobre a exploração. Feita a exploração do planeta voltamos para a base espacial.

Como só conseguimos uma sala vaga, o Grupo 02 teve de ficar na sala do quinto ano com Amanda, fato que os deixou um pouco decepcionados pois teriam que “fazer de conta”

que a sala de aula, que já era a base espacial, agora seria também um outro planeta. Mas, quando tiveram acesso aos diversos tecidos e figurinos roxos e azuis, que estavam disponíveis para a criação e ornamentação do espaço e dos personagens, eles emergiram de fato no contexto ficcional do planeta e começaram a subir em classes, fazer desenhos no quadro branco, pendurar os tecidos, esparrama-los pelo chão etc.

O Grupo 02 decidiu durante a exploração que todos os tecidos azuis eram neves esparramadas pelo chão e que o principal ritual daquele planeta era dormir e uma das principais características era o fato de que a maioria das crianças nasciam gêmeas siamesas, ou seja, inseparáveis. Decidiram que o nome do planeta seria “Purblue”, a justificativa do nome está ligada aos nomes em inglês *Purple* – roxo e *Blue* – azul, cores características do planeta. Em deslocamento pelo espaço (sala de aula), os participantes investigaram formas de se locomover naquele planeta que era muito gelado. Posteriormente, de forma coletiva eles fizeram um grande mapa do planeta.



Imagem 08 - Os habitantes de *Purblue* construindo o mapa do planeta.

Após a experimentação, quando os dois grupos se encontraram na base espacial (sala de aula) instaurou-se um espaço de competição entre os grupos e eles iniciaram uma discussão para tentar decidir qual planeta era o melhor para Pedro viver. Decidimos organizar essas trocas de informações e então pedimos para que cada grupo apresentasse as informações do seu planeta, bem como o ritual que havia sido criado. O grupo do planeta solar apresentou o ritual

de saudação às cores presente na cultura de seu povo. Depois do compartilhamento das informações, o grupo do planeta *Purblue*, falou que seu planeta era melhor para o Pedro, pois por mais que fosse só azul e roxo, eles aceitavam todas as cores e as diferenças, mas então o grupo do planeta solar disse que se Pedro não gostasse de frio aquele não seria o planeta ideal para ele. Durante a discussão uma das exploradoras propôs que os dois grupos se juntassem e criassem um novo planeta misturando as características dos dois planetas, todos concordaram.

Durante esse episódio, os participantes foram levados a explorar uma nova figura em seus corpos de forma coletiva, assumindo temporariamente o papel de habitantes dos planetas, *Purblue* e Planeta Solar, o que por sua vez estabeleceu um novo momento de mobilização das performances que já estavam de alguma forma estabelecidas nos corpos. Assim, foi proposto aos estudantes que investigassem a performance dos habitantes de cada planeta de acordo com as características e delimitações propostas como, por exemplo, um planeta era frio, o outro era quente, um planeta era azul e roxo, o outro era amarelo e laranja, etc. A partir dessas características as performances criadas para os habitantes tinham de levar em conta como se desloca em um planeta frio ou quente, como se proteger do calor ou do frio, o que tem em cada um dos planetas, quem são esses habitantes, qual sua cultura, seu ritual e suas manifestações.

Ou seja, a investigação corporal dos habitantes de cada planeta era articulada à criação da cultura e do espaço-tempo em que estavam essas figuras, ao passo que se criavam as performances, se estabelecia o contexto ficcional, a cultura, as regras e as características espaciais do planeta que eles davam forma, nome e corpo por meio da performance. Visto que, como aponta Schechner, ao se referir à criação teatral e ao ato de vivenciar algo em jogo “como se” fosse outra pessoa, existe todo um sistema de transformações performativas envolvidas nesse processo de tornar-se outro, momentaneamente, e essas transformações, “[...] incluem a incompleta, desequilibrada transformação de tempo e espaço: fazendo os específicos “onde e quando” no particular “aqui e agora”, de forma que todas essas quatro dimensões sejam mantidas no jogo” (SCHECHNER, 2012, p. 19).

Assim, é possível perceber que as criações do Drama acontecem no ‘aqui e agora’ da experimentação, mas que envolvem sobretudo um jogo com as coordenadas de espaço e tempo. Ainda estamos na escola, em uma determinada sala de aula, mas ao mesmo tempo não estamos nesse espaço conhecido, mas sim no espaço-tempo que forjamos por meio da performance, da criatividade, dos elementos e convenções que possibilitam modificar o espaço real tornando-o espaço ficcional. Era por meio da performance dos corpos no espaço que se fazia-criar que a sala de aula se tornava um planeta. Isso porque, segundo Schechner:

performances são fazer-criar no jogo, por prazer. Ou como Victor Turner disse, no modo subjuntivo, o famoso “como se”. Ou como poderia ser na estética sânscrita, performances são *lilas* (esportes, jogo) e *maya* (ilusão). [...] Performance é uma ilusão da ilusão e, como tal, deve ser considerada mais “cheia de verdade”, mais “real” que uma experiência comum. [...] Como *lilas* as performances não só jogam fora das formas, elas jogam com formas, deixando ações suspensas e sem-fim; então, eventos teatrais são fundamentalmente experimentais: provisórios. [...] Performances são usualmente subjuntivas, liminares, perigosas, elas são, com frequência, duplamente cercadas por convenções e molduras: meios de fazerem os lugares, os participantes e os eventos de alguma maneira seguros. Nesses limites do fazer-criar, relativamente seguros, as ações podem ser levadas ao extremo, mesmo por prazer. (SCHECHNER, 2012, p. 19-20)

Nesse episódio, propomos uma experimentação de figuras e de planetas temporários (tempo de uma única aula), como forma de mobilizar os corpos para a restauração de novos comportamentos e a criação de outras performances para os habitantes, as quais eram cercadas por convenções e de alguma forma moldavam a criação do lugar que se habitava ficcionalmente, ou seja, cada um dos planetas. Era dentro desses limites do episódio (as características básicas do planeta) que os/as estudantes se sentiam seguros para se experimentarem para além da figura dos exploradores, suspendendo essas figuras, a fim de criar outras figuras de acordo com as circunstâncias físicas, materiais e ficcionais.

Se em outros episódios os participantes foram instigados a criar uma performance individual de exploradores espaciais, por meio do agenciamento dos seus repertórios e da restauração de comportamentos e ações, neste episódio eles foram convidados à criação de uma performance coletiva de um determinado povo. Ou seja, coletivamente todos os corpos davam forma ao planeta e seus habitantes. Assim, por meio da análise dessa experimentação, percebo que o processo de Drama pode envolver os participantes em pelo menos duas dimensões performativas, no sentido de que a performatividade, o modo de operar, de criar e de estabelecer os papéis no corpo, acontece tanto em uma dimensão individual como em uma dimensão coletiva.

Na **dimensão individual** a performatividade ocorre no agenciamento de repertórios, na restauração de comportamentos, em um processo que é mais subjetivo. É a forma que o participante estabelece e organiza suas referências para se tornar momentaneamente outro, ou ser ele mesmo em outro estado de intensidade. Nesse sentido, a forma como o participante constrói a performance em seu corpo, refere-se à experimentação corporal das ações em seu próprio corpo. Assim, podemos compreender que os papéis criados na cidade Felicidade e posteriormente transformados em exploradores espaciais, apesar de serem papéis vivenciados coletivamente, possibilitaram que os participantes explorassem individualmente em seus corpos

características, poderes específicos, caracterizações personalizadas e performances diferenciadas para um mesmo papel.

Já a **dimensão coletiva** refere-se ao desempenho não só em frente ao outro, mas também com o outro. Ou seja, os diferentes modos de falar, andar, gesticular, se comportar assumidos igualmente por todo o coletivo. Essa dimensão envolve uma performance coletiva de um determinado papel sem necessariamente contar com a presença de características individuais, neste caso, os participantes criaram as performances dos habitantes do Planeta Solar e *Purblue*. No estabelecimento desses povos e de suas culturas, todos estavam de alguma forma em performatividade, experimentando coletivamente o mesmo papel e as mesmas características para esse papel por meio de um estabelecimento coletivo de determinadas ações que representavam aqueles grupos de pessoas e sua cultura.

Dessa forma, durante a experimentação dramática neste episódio, os participantes foram também incentivados a construírem coletivamente um ritual, uma manifestação cultural, que representasse de alguma forma a cultura criada. Nesse sentido, por meio da estratégia **cerimônias e rituais**, os participantes que vivenciaram o Planeta Solar, por exemplo, foram incentivados a criar uma espécie de manifestação cultural do ritual, a partir do qual eles decidiram saudar as cores, por meio de uma música e de uma coreografia criada pelo coletivo. Reconheço que esse momento de criação de um ritual ficcional foi muito importante para a compreensão da comunidade que eles criaram no planeta, bem como, a cultura, os valores e os hábitos do povoado.

Fazendo uma analogia ao pensamento de Schechner sobre o ritual humano, eu reconheço esse momento ritualístico presente na experimentação dramática, como “[...] uma forma de os povos se conectarem a um estado coletivo e, ao mesmo tempo, a um passado místico e construírem uma solidariedade social, para formar uma comunidade” (SCHECHNER, 2012, p. 88). Comunidade essa que, no caso do episódio em questão, era criada ficcionalmente em um contexto dramático instaurado, mas que não deixava de ser real, física e material nos corpos, no espaço e no tempo do ‘aqui e agora’ da experiência educativa.

Assim, as duas dimensões aqui apresentadas (individual e coletiva) têm relação com o modo de vivência e experimentação de um determinado papel por meio do Drama. Enquanto a dimensão individual acessa mais aspectos subjetivos a dimensão coletiva acessa mais os aspectos coletivos do grupo.

2.2.6 Transformando comportamentos por meio do jogo

Sexto episódio - O planeta de Pedro: Era 06 de junho de 2019, neste encontro nosso objetivo era que os exploradores espaciais criassem coletivamente um novo planeta para Pedro a partir da junção das características dos dois planetas visitados, *Purblue* e Planeta Solar. A ideia era criar um planeta com todas as cores, estabelecendo a cultura, as regras do planeta, os lugares que o compõem e também um ritual de boas-vindas para receber Pedro.

Iniciamos a aula com nosso ritual diário, arrastar as classes e abrir espaço, para que iniciássemos a prática teatral. Antes de iniciar a experimentação dramática desse dia, como de costume, fizemos alguns jogos, dentre eles o jogo de espelho em duplas. Durante a formação das duplas uma das estudantes se recusou a fazer dupla com a estudante autista. Não foi a primeira aula que notamos esses comportamentos em relação à estudante com autismo, nesse momento a professora da turma, percebendo o acontecido, resolveu intervir e conversar com a estudante que se recusou a fazer dupla com a colega.

Esse acontecimento nos atravessou de inúmeras formas, visto que, estávamos justamente abordando a questão das diferenças, das diversidades e do respeito ao outro ao longo dos episódios. Naquele momento, era possível perceber a importância de discussões a respeito das diferenças nesse contexto, uma vez que os/as estudantes acabavam reproduzindo padrões de comportamentos muitas vezes desrespeitosos com os colegas. Tal fato acabou evidenciando alguns pontos que já havíamos notado e tentado mobilizar desde o início do processo, como a reprodução de padrões, estereótipos, exclusões, preconceitos e violências que todos assimilamos e reproduzimos em determinada medida, mas que acreditamos estarem distantes de nós.

Agora durante a análise, percebo que acabamos deixando passar esse acontecimento sem problematizar com a turma a questão da deficiência não ser só um papel social³⁰, visto que o autismo se fazia presente também nas experimentações dramáticas propondo outras dinâmicas para o jogo e para a performance da estudante. Além disso, mesmo que no contexto ficcional a questão das diferenças pudesse estar sendo mobilizada, no contexto atual, da sala de aula e das relações entre os/as estudantes, o fato vivenciado mostra como os comportamentos preconceituosos estão arraigados e não são facilmente mobilizados.

Após o acontecido, iniciamos o episódio de construção do novo planeta para Pedro, iniciamos vestindo os figurinos e apetrechos dos personagens instaurando assim o contexto ficcional por meio dos nossos corpos. Ao colocarmos as roupas fomos lembrando que toda vez

³⁰ Esse outra percepção que tenho agora da deficiência só foi possível graças as discussões levantadas no Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFMS), do qual fui Bolsista de Iniciação Científica (FIPE/UFMS) durante o segundo semestre de 2020 e janeiro de 2021.

que fazíamos essa ação deixávamos de ser, temporariamente, professores e estudantes, e passávamos a assumir outros papéis e funções ao longo do processo como, por exemplo, a figura do comandante da base espacial, as figuras dos exploradores espaciais, habitantes de outros planetas etc.

Depois que todos colocaram os figurinos e pegaram suas mochilinhas, o comandante relembrou as características dos dois últimos planetas visitados e a decisão dos exploradores espaciais de criarem um novo planeta para Pedro a partir da junção das características dos dois planetas, *Purblue* e Planeta Solar. Dessa forma, o comandante informou que encontrou, no mapa estelar, um planeta desabitado e que os exploradores poderiam criar nele o lugar ideal para Pedro viver.

Nesse episódio os exploradores receberam uma nova carta de Pedro, **recurso material**, com informações que haviam solicitado, a respeito de suas cores preferidas e do tipo de pessoas com quem ele gostaria de conviver, juntamente com a carta havia duas fotos de Pedro de costas, e os exploradores deduziram que o menino tinha medo de mostrar seu rosto e ser perseguido. Quando leram a carta e viram as fotos, no primeiro momento os exploradores pensaram que Pedro era eu, Mateus, visto que o menino também tinha cabelos compridos e brincos na orelha. Depois, falaram que em uma das fotos era Pedro e na outra era sua Mulher, mas não tinham certeza sobre quem era quem.

Na carta, Pedro falava que gostava de todas as cores do arco-íris e de pessoas diferentes e diversas, segundo o menino ele adoraria conviver em um lugar sem guerras e onde as pessoas se respeitassem. Nas duas fotografias estava Lucas José de Souza, amigo que convidamos para assumir o personagem Pedro no processo de Drama. Lucas é mestre em Educação Matemática pela UFSM, pessoa não binária de estatura alta, na época da prática possuía cabelos longos castanhos com mechas nas cores rosa e verde e vários brincos nas orelhas. Quando lhe convidamos acreditávamos que essas características físicas e identitárias poderiam criar tensionamentos nas expectativas dos/das estudantes e quebrar de alguma forma os estereótipos do que se espera que seja um menino de dez anos refugiado de guerra.

Depois de lermos a carta e conversamos sobre os gostos do Pedro, mostramos por meio da estratégia **estímulo composto**, os materiais que tínhamos à disposição para criar o planeta de Pedro, porém eles estavam tão dispersos, que ficaram correndo com os tecidos e materiais pela sala, qualquer outra atividade, que não a atividade proposta, parecia mais interessante naquele momento. Pedimos então que criassem uma caracterização mais elaborada e colorida

para seus personagens de acordo com as características do novo planeta, visto que, a partir desse momento, os exploradores se tornaram também moradores do Planeta Arco-Íris.

Posteriormente, começamos a organizar e **ambientar cenicamente** a sala de aula, criando os espaços específicos do planeta, colocando tecidos no teto e nas paredes, organizando as carteiras e criando os diferentes lugares que Pedro poderia frequentar no planeta. Assim, aos poucos fomos transformando a sala de aula do quinto ano no planeta imaginado por todos, cada um criando um espaço diferente e necessário para Pedro e os moradores do Planeta Arco-Íris ali viverem.

Após percebermos que alguns espaços como pista de patinação, boate, fazenda para criação de cachorros, plantação de alimentos, lago para beber água e tomar banho, florestas com muitas árvores e uma cabana para Pedro viver tinham sido criados, sugerimos que criássemos também coletivamente as características e regras do planeta. Porém eles estavam tão agitados que decidimos convidar todos a sair da sala de aula. Do lado de fora, explicamos que voltaríamos ao Planeta Arco-Íris, mas agora percebendo e observando cada detalhe e lugar do planeta. Quando entramos novamente na sala, eles ficaram fascinados, pois estavam tão agitados criando e organizando o espaço que nem percebiam como o espaço estava ficando, tão pouco o que os colegas estavam criando.



Imagem 09 - Construindo o Planeta Arco-Íris.



Imagem 10 - A criação do Ritual do planeta.

Assim, mais calmos, cada pessoa mostrou o espaço que tinha criado para Pedro no planeta. Um fato que chamou muito nossa atenção foi quanto aos meninos, que ao invés de criarem muralhas, torres de comando, prisões e centros de armas, como sempre faziam nos demais episódios, nesse dia eles decidiram criar um lago cristalino para Pedro pegar água para beber e se banhar, e uma fazenda para ele plantar seus alimentos, criar seus animais e os cachorros que protegeriam o planeta.

Depois discutimos sobre o planeta e algumas regras foram sendo estabelecidas. Todos queriam falar algo, contribuir dando sugestões. Após um momento de conversa coletiva eles decidiram que como estávamos num planeta onde há pessoas com poderes, poderíamos defender o planeta com os poderes de proteção de cada um ou então com os cães de guarda criados na fazenda. Além disso, decidiram que o casamento no planeta era livre, todos poderiam casar com todos, visto que, Pedro gostava da diversidade e de todos os tipos de pessoas. Os exploradores também lembraram que esse era um planeta sem preconceitos e sem violências, onde não havia desmatamento e nem poluição. Depois de estabelecer as regras passamos para a criação de um ritual de recepção para receber Pedro, uma cerimônia com uma música e uma coreografia criada pelo coletivo.

Neste episódio, percebemos que algumas mobilizações dos padrões e estereótipos estavam de fato acontecendo ao longo do processo de Drama no contexto ficcional, apesar do acontecido no início da aula. Isso ficou perceptível quando percebemos que os meninos, que no início do processo relacionavam seus personagens a militares e a armas, agora estavam assumindo uma figura de pastores que criavam cães para proteger o planeta e não mais utilizavam armas. Esse acontecimento evidenciou também como o ato de experimentação coletiva na sala de aula, por meio do Drama, despertou nos(as) estudantes um agenciamento de seus repertórios sociais, culturais e artísticos. Por meio das estratégias utilizadas por nós, professores, os/as estudantes foram sendo estimulados a reorganizar seus comportamentos e ações a fim de que pudessem acessar suas subjetividades. Se reconhecendo assim, como sujeitos capazes de ressignificar o seu próprio corpo, suas ações, comportamentos e escolhas, visto que ao longo do processo os participantes foram incentivados a perceber que suas ações e suas escolhas tinham impacto sobre o coletivo e sobre o desenvolvimento da narrativa.

Lembro que quando os meninos, durante esse episódio, apresentaram a fazenda que haviam criado para Pedro cuidar de seus cachorros, eles comentaram que esse planeta não poderia ter armas porque Pedro vinha de um planeta em guerra e supostamente ele deveria ter traumas envolvendo armas e militares. Dessa forma, ao analisar esse episódio, fiquei me perguntando se em algum momento os meninos perceberam que suas escolhas, a respeito das figuras de militares com armas, não agregavam nada ao coletivo e às situações vivenciadas na narrativa, para que assim pudessem modificar suas performances. Se de fato esse momento aconteceu, me parece que ele só foi possível por meio de um ato de reflexão sobre a experimentação dramática e sobre suas próprias performances. Dessa forma, os meninos

tiveram de investigar novos comportamentos e ações que mais se adequavam às ideias e ideologias presentes do novo planeta criado pelo coletivo.

Essas transformações despertadas e percebidas no corpo e na vivência dos meninos, por exemplo, deixaram evidente a capacidade do jogo (*play*) de mobilizar, reorganizar e modificar comportamentos e ações socialmente construídas e instituídas. Como lembra Schechner, a performance, como comportamento restaurado e ritualizado, é permeada pelo jogo, no sentido de possibilitar transformar e jogar criativamente com os comportamentos, estabelecendo novas sequências de ações (SCHECHNER, 2012). Além disso, “o jogo pode subverter os poderes estabelecidos” (SCHECHNER, 2012, p. 92), tanto aqueles poderes estabelecidos em um determinado contexto, quanto os poderes incorporados e performados nos corpos durante o contexto ficcional.

Porém ainda era possível, no contexto da sala de aula, perceber alguns atritos e preconceitos envolvendo as diferenças, como aconteceu no início da aula. Contudo, acredito que um maior investimento na linguagem do teatro, de modo contínuo, poderia aos poucos reverter esse cenário, possibilitando aos estudantes cada vez mais perceber e vivenciar as diferenças no jogo e fora dele. Além disso, não podemos ser ingênuos de que as amarras sociais e condicionamentos são facilmente modificados, mas podemos reconhecer as micro ações, que, recebendo um investimento contínuo, podem levar a algum tipo de transformação. Ou seja, a mobilização no contexto ficcional pode aos poucos transformar também o contexto real dos(as) estudantes.

Dessa forma, o processo de Drama em questão convidou os participantes a embarcarem em um jogo de articulação de seus repertórios, comportamentos e ações para a criação de novas figuras e performances no contexto ficcional. Esse processo envolve sobretudo um ato lúdico e experimental, de jogar com o comportamento restaurado apontado por Schechner, o qual por ser “[...] marcado, enquadrado, e separado, [...] pode ser trabalhado, armazenado e recuperado mais uma vez, jogado com, feito em algo completamente novo, transmitido e transformado” (SCHECHNER, 2013, p. 35, trad. nossa)³¹.

Se o jogo segundo Schechner é a “[...] parte da performance que cria o “como se” (2012, p. 93), e o ato de “[...] jogar crie sua própria realidade múltipla, com fronteiras porosas e escorregadias” (2012, p. 95), me parece que o processo de Drama ao envolver o “como se” e a criação de uma nova realidade, ficcional, possibilita também a vivência de novas possibilidades

³¹ No texto original: “[...] marked, framed, and separate, [...] can be worked on, stored and recalled, played with, made into something else, transmitted, and transformed”.

longe das amarras sociais, culturais e religiosas presentes na escola e no contexto dos(as) estudantes. O jogo cria uma realidade liminar de permissão, de invenção e de novos caminhos, um espaço seguro para a experimentação performativa, na qual os participantes embarcaram em um território de descobertas, sem medo de ser, momentaneamente, outro, sem apegos aos padrões e comportamentos esperados, sendo instigados a encontrarem outros “eus” e criarem outros mundos.

Assim, me parece que o Drama possibilita um ato de brincar e jogar com os comportamentos por meio da experimentação corporal. Nesse espaço forjado por meio do processo de Drama tudo é possível, basta que nos desprendamos um pouco da nossa realidade objetiva e passemos a explorar nossa subjetividade. Mas isso só é possível quando mobilizamos alguns padrões e estereótipos que moldam nosso corpo e nossa subjetividade, assim como limitam nossa capacidade de jogar, brincar e imaginar novas possibilidades.

2.2.7 Planeta Arco-Íris: Tensionando construções sociais

Sétimo episódio - A chegada de Pedro: Era 13 de junho de 2019, nosso sétimo e último episódio tinha como objetivo reconstruir o Planeta Arco-Íris que havíamos criado para Pedro, relembando os lugares do planeta, suas regras e seu ritual. Posteriormente, aconteceria o resgate de Pedro, em que os exploradores sairiam com a nave espacial em busca do menino.

Iniciamos a aula reconstruindo o Planeta Arco-Íris, pendurando os tecidos no teto, organizando as carteiras, reconstruindo os lugares do planeta etc. Em seguida, organizamos nossos materiais de exploradores espaciais, as mochilinhas, os figurinos e os apetrechos individuais.

Durante esse primeiro momento, a todo instante eles perguntavam “é hoje que o Pedro vem?”, então tínhamos que falar que não sabíamos, e que deveríamos primeiro reconstruir o planeta e lembrar do ritual para podermos recebê-lo. Durante o momento de lembrar e reconstruir o planeta, algumas estudantes resolveram criar um novo espaço no planeta, um salão de beleza e estética para quem quisesse fazer maquiagens, pintar as unhas e arrumar os cabelos. Posteriormente, passamos a lembrar o ritual de recepção criado para receber Pedro. Nesse momento eles não se contentaram com o que haviam criado na aula anterior, e então uma das estudantes disse ter criado o restante da música do ritual e a turma toda se mostrou disposta a criar novos movimentos para toda a música do ritual de recepção de Pedro.

Assim, com o Planeta reconstruído e o ritual lembrado, consultamos as regras e características do Planeta Arco-Íris e encontramos um representante para ler as regras do planeta

para Pedro quando ele chegasse. A representante escolhida foi uma estudante que no início do processo era a personagem da vilã, que queria destruir tudo, e que agora não queria mais ser vilã, mas sim prefeita do planeta para ajudar a todos os moradores. Posteriormente, os exploradores iniciaram a busca por Pedro. Depois de um certo tempo avistam um menino de cabelos compridos e uma roupa colorida, brincando pelo espaço (pátio da escola).

Nesse momento, a nave e o espaço estelar se esfacelou e eles saíram correndo gritando “é o Pedro, é o Pedro”. Ao chegarmos perto, o menino informa que ele era o Pedro e que havia chegado a pouco tempo ali e que estava com frio e com medo. Os exploradores então contam que eles conseguiram encontrar um planeta ideal para ele. Pedro fala que está ansioso para conhecer o planeta. Os exploradores colocam Pedro na nave e pedem para que ele feche os olhos, até chegarem na sala de aula, ou melhor no Planeta Arco-Íris. No planeta, Pedro foi colocado no centro do círculo, quando pôde abrir os olhos iniciamos a cerimônia de recepção composta por um ritual. Pedro estava feliz em conhecer o planeta e conseguíamos perceber a felicidade dos exploradores por terem encontrado aquele que há tanto tempo eles ajudavam. Estavam felizes por Pedro existir, “ser de verdade” e estar ali com eles.

Quando o ritual termina surge no espaço as vozes dizendo: “Bem-vindo ao Planeta Arco-Íris”, Pedro então fala que amou o planeta e que aceita morar ali desde que ele não fique sozinho e os exploradores fiquem morando com ele. Naquele momento, cada pequeno grupo disputava a atenção de Pedro e iniciamos um tour pelo planeta para conhecer todos os espaços e coisas que Pedro teria a sua disposição.



Imagem 11 - A chegada de Pedro.



Imagem 12 - Pedro e as exploradoras espaciais.

Depois de passar por todos os espaços a prefeita lê as regras do planeta para Pedro, as quais são aceitas pelo mesmo. Feito isso iniciou-se uma grande comemoração no planeta, Pedro andava pelos lugares e conversava com os exploradores sobre o seu antigo planeta e sobre sua cultura. Os exploradores então falavam sobre o Planeta Arco-Íris, que ele era livre de violência

e preconceito, um planeta de todas as cores e da diversidade. O salão de beleza estava aberto a todos, com exceção dos meninos que não quiseram fazer maquiagens. Pedro já estava maquiado, segundo ele, isso fazia parte de sua antiga cultura.

No fim da aula, antes dos(as) estudantes começarem a sair encerramos o processo, conversando sobre o planeta que havíamos criado e sobre Pedro. Lucas foi então retirando o seu figurino, e começamos a conversar, dissemos que assim como nós nos tornamos personagens quando vestimos nossos figurinos, Lucas da mesma forma teria assumido a figura de Pedro. Lucas então se apresentou e disse que dava aulas de matemática e eles disseram: “queríamos ter um professor de matemática assim”. Como já estava em cima da hora, ficamos depois da aula desmontando o espaço, as crianças se organizaram rapidamente, abraçaram Lucas, se despediram de Pedro e foram embora.

Agora, durante a análise, reconheço que algo muito significativo durante esse episódio foi a transformação da figura da vilã em Prefeita. No início do processo a estudante que assumiu a figura de vilã não se envolvia muito nas discussões coletivas, quase sempre o objetivo dela era criar empecilhos nas ideias e criações dos colegas, era como se ela assumisse um papel de estudante rebelde que sempre foi destinado a ela e que ela assumia também na criação ficcional. Dessa forma, percebo que pode ter ocorrido com ela, o mesmo que ocorreu com os meninos, em algum momento ela percebeu que poderia assumir outros papéis, funções e status no processo e que não precisava ficar presa a alguns padrões impostos para ela na escola ou em casa. Assim, durante o desenvolvimento do processo ela foi se soltando e percebendo que nesse espaço instaurado todos eram ouvidos e tinham possibilidade de serem os criadores tanto da história, como das figuras, planetas, espaços, ambientações na sala de aula etc.

Por meio da análise que teço aqui, percebo que o Drama possibilita rever os comportamentos, ser e fazer diferente na experimentação, fato que envolve um olhar mais consciente para si, um olhar que permite ver que não preciso ser o que dizem que eu sou, ou o que querem que eu seja. Eu posso ser o que eu quiser nessa criação ficcional. Para além disso, o Drama também envolve um ato de percepção e reflexão para suas performances e papéis sociais como pré-adolescentes, filhos e estudantes, a fim de que acessem suas subjetividades e joguem com sua identidade, gostos, vontades, desejos e sonhos.

A vida envolve as dimensões do “ser” e do “fazer”, mas mesmo sendo e fazendo algo sozinho, todo meu ser e minhas ações são construídos a partir de um reflexo do coletivo e do meio social em que estou inscrito. Para “ser” ou para “fazer” eu restauro um comportamento

que eu aprendi com outros e, portanto, um comportamento coletivo e social. Segundo Schechner o comportamento restaurado é:

[...] o processo chave de todos os tipos de performance, seja na vida cotidiana, na cura, no ritual, na brincadeira e nas artes. O comportamento restaurado está “lá fora”, separado do “eu”. [...] o comportamento restaurado “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi”. Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu “eu” não foram por “mim” inventadas. (2013, p. 34)³²

Assim como na vida, no Drama não podemos nos isolar do coletivo achando que não fazemos parte dele, ou que não dependemos dele. No processo de Drama até mesmo a dimensão individual pressupõe uma dimensão coletiva, eu só posso ser se houver outro que também é juntamente comigo em processo. E assim no coletivo eu vou aprendendo a negociar e articular minhas ações e meu ser, pois percebo que elas têm impacto sobre os demais participantes e sobre a narrativa.

Ter uma figura que se diz “vilã” em meio a um coletivo que se diz do “bem”, desestabiliza o coletivo e leva-os a pensar em suas ações, tanto aquelas que eles fazem e mostram que estão fazendo porque querem ser percebidos, quanto aquelas ações individuais do ser, aquilo que o constitui. E como aponta Schechner, a partir da reorganização do comportamento “[...] posso experimentar ser “além do que sou”, “não eu mesmo”, ou “dominado” em transe. O fato de que existem múltiplos “eus” em cada pessoa” (2013, p. 34, trad. nossa)³³.

Dessa forma, talvez a participante que assumiu num primeiro momento o papel vilã tenha percebido que não era necessário vivenciar o papel que lhe foi delegado, “a aluna birrenta”. Visto que, estávamos suspensos da realidade a partir do espaço de liminaridade instaurado ela poderia traçar diversos caminhos e vivenciar outros papéis. Deixando de lado os papéis sociais assimilados na vida, ela pode ter sido instigada a forjar seus próprios espaços no coletivo. Fato que evidencia o potencial do teatro de espelhar, refletir e tensionar as construções sociais. Essa perspectiva aponta para um reposicionamento dos comportamentos sociais, que são também reforçados pela escola, oferecendo uma possibilidade dos(as) estudantes forjarem

³² No texto original: “[...] the key process of every kind of performing, in everyday life, in healing, in ritual, in play, and in the arts. Restored behavior is “out there,” separate from “me”. [...] restored behavior is “me behaving as if I were someone else,” or “as I am told to do” or “as I have learned” Even if I feel myself wholly to be myself, acting independently, only a little investigating reveals that the units of behavior that comprise “me” were not invented by “me””.

³³ No texto original: “[...] I may experience being “beside myself”, “not myself”, or “taken over” as in trance. The fact that there are multiple “me”s in every person [...]”.

outros modos de ser e fazer para além dos padrões estabelecidos pela sociedade. Além disso, o espaço ficcional instaurado pelo Drama estimula os participantes a articularem e a jogarem com seus papéis ficcionais, tornando-os mais maleáveis do que as máscaras sociais que assumimos e assimilamos diariamente em nossas vidas, desde o dia em que nascemos.

VIAJANDO ENTRE-LUGARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DA SALA DE AULA ATRAVÉS DO PROCESSO DE DRAMA

Ao longo dos escritos e das reflexões aqui desenvolvidas, fui pouco a pouco compreendendo que a noção de performance, ao ser tomada como uma lente de análise das ações de professores(as) e estudantes na sala de aula, possibilita segundo Bonatto “[...] a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino” (BONATTO, 2015 p. 90). Assim, ao analisar o que acontecia com meu corpo de professor e com o corpo dos(as) estudantes na sala de aula durante o processo de Drama “Um planeta para Pedro”, fui levado a partir dos estudos de Schechner (2013), a compreender que toda ação é performance, e nesse caso, todo o processo de Drama poderia ser visto como performance, uma vez que ele se constitui de ações que os/as estudantes e professores(as) experimentam vivenciando diferentes situações como personagens ou como eles próprios em um estado de presença intensificado. Mas de fato onde estaria a performatividade do processo de Drama e como essa performatividade pode levar estudantes e professores(as) a desenvolverem outras formas de ser, estar e habitar a escola?

Em relação a “Um planeta para Pedro”, durante a análise dos episódios, percebi que a performatividade estava presente nos corpos que chegavam na sala de aula, no próprio ser dos(as) estudantes, um ser que é resultado de uma construção social performativa e em constante fluxo. Percebi performatividade nesses mesmos corpos que deixam transparecer suas referências e seus repertórios culturais (os quais não são estáticos, e que podem assim serem mobilizados). Vi performatividade nas ações que os corpos desempenhavam e nas suas experimentações individuais que mostravam-se fazendo para o coletivo. Havia também performatividade no espaço, espaço esse que era tomado pela performatividade dos corpos que ao fazerem uma ação ou mostrarem-se fazendo ações se relacionavam e resignificavam o espaço e o tempo da sala de aula.

Era possível perceber também performatividade na estruturação do processo, já que me parece que o planejamento dos episódios do Drama pode ser visto como um Programa Performativo, na ideia apresentada por Eleonora Fabião (2013), uma vez que serve de impulso e para a experimentação e enunciado da performance. Além disso, reconheço que há inúmeros atravessamentos entre o Drama e a Performance que não foram desenvolvidos nessa pesquisa, a qual ficou restrita a uma análise teórico performativa de teor antropológico, etnográfico e educacional. Contudo, me parece que há outras aproximações que podem ser tecidas entre o

Drama e a Arte da Performance, de modo a investigar a organização de um processo Perfor(Drama)tivo, desenvolvendo uma prática e uma estética performativa para o processo de Drama, centrada na investigação e no desenvolvimento de estratégias de criação de cenas performativas por meio de um processo de Drama, mas esses questionamentos ficam aqui apenas esboçados, sendo possivelmente articulados em pesquisas posteriores.

Sendo assim, a partir dessas observações da performatividade envolvida no processo, me parece que o Drama pode ser observado a partir de duas perspectivas. A perspectiva do(a) professor(a), que estrutura o processo e dá o estímulo para que a performance aconteça. E a perspectiva do(a) estudante, que investiga dramaticamente e corporalmente a narrativa sem ter conhecimento dos estímulos anteriores à prática, o pré-texto e o roteiro do episódio, por exemplo. Se a perspectiva do(a) professor(a) é a estruturação do processo de Drama organizado por meio de episódios, a perspectiva do(a) estudante é a performance em si, são os fragmentos de vivências que compõem a narrativa. Isso porque, é somente por meio da performance dos corpos na sala de aula que a narrativa vai sendo criada, é um processo sempre em vias de se fazer, um *work in process* como bem apontado por Pereira (2015).

Dessa forma, por meio de uma experimentação corporal em um espaço coletivo forjado pelo Drama, cada participante em experimentação agencia os seus referenciais comportamentais do mundo real em relação a sua construção imaginária de determinado papel assumido. Assim, os/as estudantes se utilizam de comportamentos restaurados do mundo real para criar a performance de um determinado papel ficcional, sem estar operando totalmente na ficcionalidade, mas sim em um espaço liminar de experimentação entre os dois contextos, real e ficcional.

Nesse sentido, reconheço que o Drama está imbuído de performatividade porque o corpo é o que está no centro do processo de experimentação e não o texto. No Drama o texto é só mais um elemento, dentre os vários outros que temos à disposição para a construção da narrativa como, por exemplo, os elementos cênicos, os objetos, figurinos, adereços e as diferentes estratégias que impulsionam os corpos a uma performance, a uma investigação de outras organizações corporais, papéis, funções e status no processo. A questão da centralidade do corpo no processo educativo é um dos debates levantados pelos Estudos da Performance na Educação, e reconheço que ao analisar o processo “Um planeta para Pedro” a partir de uma lente performativa, o que vejo na centralidade desse processo de experimentação são os corpos. Sendo assim, reposicionar os corpos nos processos artístico-pedagógicos traz à tona uma atitude performativa na sala de aula e, segundo Bonatto, essa atitude é “[...] pautada pela ação, pela

intervenção no cotidiano, pela busca por lugares de transformação da realidade que encontramos nas escolas” (2015, p. 103).

A performance é assim o produto e ao mesmo tempo o processo da experimentação dramática, é ela que alimenta ela mesma, dá-se estímulo à performatividade e dela veem novos estímulos para continuar performando, transformando os espaços e o tempo, a partir das diferentes ressignificações e intervenções que o corpo em ação pode criar. É um jogo de ação e reação, de troca de estímulos para que a performance continue acontecendo. Assim como na performance, a ênfase do Drama está para mim na ação, no ato de criar, intervir, fissurar a realidade e experimentar ‘aqui e agora’ a inserção do corpo em uma experiência, a qual envolve ficção, mas nunca deixa de ser real.

No Drama, os/as estudantes recebem os estímulos, e tem à disposição para a criação figurinos, tecidos, objetos, móveis, espaço etc. tudo faz parte desse jogo, desse ato performativo, no qual os participantes são levados a criar uma história que envolve o corpo, o tempo e o espaço presente. O espaço da sala de aula é assim transformado pela ação dos(as) estudantes como performers, o tempo já não é mais o tempo cotidiano, instaura-se a suspensão do tempo real e tem-se a possibilidade de retroceder, avançar, alongar, tornar o tempo mais veloz ou mais lento. Tudo isso a partir do corpo. O corpo se relaciona com o espaço, com o tempo, com os elementos, com as estratégias do Drama e com os outros corpos, os quais, juntos vão ressignificando a sala de aula, ao passo que possamos compreendê-la como um espaço liminar entre a realidade e a ficção. Que se assemelha para mim à ideia de um entre-lugar apresentado por Bonatto (2015) ao discutir sobre os estudos de Garoian (1999).

Na perspectiva de Garoian, compreender a sala de aula como espaço liminal, que aqui chamo de entre-lugar, nos leva a convocar os estudantes a pensar e agir de forma crítica, desafiando os pressupostos históricos e culturais trabalhados nas escolas, em casa, nas instituições religiosas, nos meios de comunicação e em outros lugares nos quais suas identidades e expressões estão em risco. (BONATTO, 2015, p. 95)

Assim, ao longo do processo de Drama, mesmo que de forma inconsciente naquele momento, eu como professor-performer, tendo meu corpo atravessado pelas questões, debates e reflexões advindas da noção de performance, fui convidando os/as estudantes a reposicionarem seus papéis na sala de aula. Assumindo assim, uma postura mais crítica, reflexiva, corporal e criativa, deixando de operar em um estado de estudante e passando a ocupar um estado mais lúdico e experimental no qual o corpo tem sua presença intensificada e o(a) estudante passa a ser visto como performer.

Além disso, o corpo neste processo de Drama pode ser entendido como um corpo performativo, visto que, quando os/as estudantes juntamente com os(as) professores(as) “[...]”

se colocam como performers, trabalhando colaborativamente, [essa ação] pode gerar o momento de suspensão em que o tempo-espaço escolar podem ser reinventados a partir da subjetividade e da ação dos participantes” (BONATTO, 2015, p. 117). Ou seja, o corpo performativo dos(as) estudantes e professores(as) têm a capacidade de juntos ressignificarem o espaço e o tempo da sala de aula, transitando entre figuras e contextos ficcionais. Esses corpos performativos dos(as) estudantes e professores(as), eram os corpos que personificavam todos os papéis, os corpos que coletivamente representam a nave e que possibilitavam as viagens espaciais, os corpos que davam forma aos habitantes dos planetas e também os corpos que criavam outras comunidades e culturas. Ou seja, o corpo ganha outra dimensão no processo, a dimensão performativa do fazer, do colocar-se em uma performance transitória e efêmera, na qual o corpo é permeado pelos deslocamentos de signos e significantes, não é nem isso e nem aquilo, mas ainda assim pode ser tudo, a partir da imaginação e da experimentação.

Assim, me parece que durante o desenvolvimento do processo de Drama os participantes eram tomados pela performatividade, pela transitoriedade do ato de experimentar-se e imaginar novas possibilidades. Isso porque, as performances dos participantes foram se refazendo e se modificando ao longo do processo. E quando passamos a analisar o Drama a partir de uma lente teórica performativa, essa análise nos permite visualizar e perceber as ações desencadeadas no processo a fim de compreender como elas acontecem e se modificam.

Aliado a isso, durante a investigação da performatividade no processo de Drama foi possível assemelhar os espaços-temporais de suspensão à ideia apresentada por Jan Masschelein e Maarten Simons em seu livro *Em Defesa da Escola* (2013), ou seja, a capacidade da escola (*skholé*³⁴) de suspender a ordem social e oferecer um tempo livre, longe da produtividade, no qual os(as) estudantes são suspensos de seu contexto e de seus papéis e inseridos em um tempo tornado livre para o estudo e o exercício. Como na educação atual essa capacidade de suspensão não é operativa, visto que a instituição escolar é tomada como um negócio regulamentado pelas necessidades do mercado e da produtividade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), a suspensão pode ser assim instaurada, temporariamente, por meio de práticas educativas emancipatórias e reflexivas.

Nesse sentido, acredito que o processo “Um planeta para Pedro” convocou os/as estudantes a se colocarem como performers assumindo um estado de esquina de rua (McLAREN, 1992) em um tempo tornado livre na escola, no qual a sala de aula pode ser

³⁴ *Skholé* (σχολή) é uma palavra grega que designa “tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25). Está relacionada à oferta de um tempo livre, para o estudo e o exercício, longe do tempo produtivo do trabalho.

ressignificada e transformada em um entre-lugar, um espaço performativo, liminar e cheio de possibilidades.

A partir desse outro olhar proporcionado pela lente teórica performativa sobre o processo de Drama, reconheço agora novas formas de analisar as práticas escolares, os rituais de ensino e as ações desempenhadas pelos corpos na escola. Percebendo, mesmo em meio a reprodução de padrões e estereótipos, uma potência, da qual fala Bonatto, para “[...] se instaurar a ruptura, gerando uma perspectiva que ressignifica nosso olhar sobre estruturas cristalizadas e aponta a importância de procurarmos as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser. (2015, p. 112).

Dessa maneira, ao tomar as características da performance como lente conceitual para pensar o processo de Drama, a sala de aula, a escola, os processos educativos e os sujeitos escolares, foi possível também vislumbrar outras formas de habitar o espaço da escola e principalmente da sala de aula como um entre-lugar de suspensão das hierarquias e dos rituais escolares (BONATTO, 2015). É por meio desse reposicionamento dos sujeitos na escola, que a sala de aula pode ser vista como “[...] um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício à exploração de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 26).

Reconheço que quando a Performance entra em nossas práticas, mesmo que por meio de uma análise conceitual como essa aqui realizada, ela interrompe, cria rupturas, abre brechas e instaura novas ideias que nos possibilitam refletir e intervir em nossas abordagens pedagógicas presentes e futuras. Vislumbrando assim, a criação de novos territórios, em que as relações e práticas tecidas em sala de aula sejam amparadas na colaboratividade, na alteridade, no respeito as diferenças e na busca pela reinvenção da própria escola.

Chego ao fim dessa viagem compreendendo que ser professor e artista, no contexto em que estou inserido, é um ato político que envolve performatividade, luta e transformação. É sobretudo um ato de coragem e esperança. É acreditar no poder revolucionário da educação e na capacidade da arte de instaurar espaços criativos e potentes para a emancipação dos sujeitos. Ser professor-performer-artista-viado é sobretudo um ato de representatividade, de intervenção e de presentificação de outros corpos, identidades e narrativas na sala de aula. Afinal, como disse uma estudante, “eles acham que todo mundo tem que ser igual, não pode ter diferenças, mas são as diferenças que fazem as pessoas”.

REFERÊNCIAS

BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, Estudante-performer: Notas para pensar a escola.** 2015. 124 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - UFRGS. Porto Alegre, 2015.

CABRAL, B. **Drama como método de ensino.** 2. Ed. São Paulo: Hucitec, p. 127, 2006.

CABRAL, B.; PEREIRA, D. D. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento** (UDESC), Florianópolis, v.01, n.28, p. 285-301, julho 2017.

CARLSON, Marvin. **Performance uma Introdução Crítica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARLSON, Marvin. O Entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as Correntes Atuais em Antropologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun. 2011.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **ILINX - Revista do LUME**, Campinas, n. 04, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58 Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, Henry. Prefácio. In: McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1992. P. 15-20.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 09-22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, abr. 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138, 2010.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1992.

MOSTAÇO, Edécio. **Incursões e excursões: a cena no regime estético.** Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro- PPGT) - UDESC. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros; FAZZIONI, Mateus J. A brincadeira como performance em um espetáculo para crianças. **Moringa Artes do Espetáculo**. João Pessoa, UFPB, v. 10 n. 1, p. 129-148, 2019.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 37-58.

SCHECHNER, Richard. O que pode a Performance na Educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar./ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard. Ensaios de Richard Schechner - Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. P. 49-90.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: An introduction**. New York: Routledge, 2013.

TAYLOR, Diana. **Performance**. 1. ed. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2012.

ANEXOS

Anexo 01: As estratégias do Drama

Ao longo do processo de Drama o professor organiza os episódios com base nessas estratégias aqui apresentadas, estruturando um roteiro para a exploração dramática. Contudo esse roteiro não é fechado, pelo contrário, ele é um esquema aberto, a ser preenchido pelas experimentações práticas. Além de servir de impulso para a ação, o roteiro do episódio está sempre se refazendo e se modificando durante a performance que surge no ‘aqui e agora’. Dentre as estratégias do Drama apontadas por Pereira (2015) tem-se:

Manto do perito e Jogo de papéis: a estratégia manto do perito é utilizada principalmente no início do processo, refere-se à compreensão dos participantes como especialistas ou experts de um determinado assunto. Além disso, no decorrer do processo o professor pode incentivar o jogo ou troca de papéis (role play/role rolling), por meio do qual os participantes experimentem outros papéis em diferentes situações ficcionais e podem também sugerir novos papéis ou variações para o papel proposto. Por meio de separação de grupos os participantes podem, por exemplo, criar um papel ou personagem coletivo (collective role).

Cadeira quente: é um jogo de improvisação por meio do qual se fazem perguntas para um determinado personagem ou papel suas respostas servem com novas informações para o desenvolvimento da narrativa.

Narração: essa estratégia pode ser utilizada pelo professor para introduzir um contexto, contar um novo fato, criar tensões ou fazer ligações entre um episódio e outro. Os participantes também podem ser incentivados a contar as suas perspectivas da história, ou então vivenciando novos papéis eles podem narrar histórias para os outros e assim lançar novos fatos e acontecimentos que podem ser explorados no processo.

Recursos materiais: são materiais que podem ser introduzidos para dar suporte ao processo. Esses materiais podem ser cartas, manchetes de jornais, documentos, fotografias, objetos pessoais de algum personagem etc. servem para dar pistas e informações para as novas explorações. Os participantes podem ser incentivados a criarem juntamente com o professor alguns materiais como cartazes, mapas, desenhos, documentos e acessórios para os seus personagens.

Estímulo composto ou pacote de estímulos: é a reunião de uma série de artefatos que têm uma certa relação entre si e com o processo, esses objetos são apresentados aos participantes em um invólucro, que traz também um significado a experimentação, podendo ser

uma caixa, um cofre, uma sacola etc. Tais elementos servem para criar tensões e apresentar novas informações que provoquem uma investigação na narrativa. Por meio desse pacote de materialidades concretas os participantes sustentam seus jogos e se envolvem na narrativa. É importante frisar que os objetos têm certa

Ambientação cênica: os espaços reais onde o Drama acontece (na escola ou na sala de aula) podem ser transformados em ambientes cênicos com inúmeras possibilidades interativas e lúdicas. Por meio de materiais e elementos diversos como tecidos, objetos, mobiliários, luminárias e projeções, a sala de aula pode ser transformada nos espaços ficcionais onde os eventos da narrativa se passam, provocando assim diferentes sensações, emoções e percepções dos participantes. Os participantes podem ser estimulados a criarem, juntamente com o professor, diferentes ambientes cênicos, jogando com o espaço e provocando transformações nele.

Ambientação sonora: assim como a estratégia anterior, a ambientação sonora também possibilita ampliar a imersão dos participantes na proposta dramática, porém isso ocorre por meio da utilização de estímulos sonoros. Esses estímulos podem ser sons, ruídos, textos, músicas que foram gravados anteriormente e que são utilizados para criar climas e atmosferas nas situações vivenciadas ou servirem de trilha sonora. Os participantes também podem ser estimulados a produzirem sons e canções com instrumentos musicais, com objetos ou com o próprio corpo.

Cerimônias e rituais: podem ser estratégias realizadas no processo de Drama como uma forma de promover eventos especiais para marcar acontecimentos, celebrando a chegada de personagens, aniversários, festas, funerais, manifestações sociais e artísticas. Nessas cerimônias e rituais é possível criar movimentações, coreografias, canções, palavras mágicas entre outras.

Imitação: trata-se de uma estratégia que exige um maior engajamento corporal, colocando os corpos dos participantes em ação por meio da imitação de outro ser ou outra pessoa. Por meio dessa estratégia os participantes podem trazer elementos e códigos sociais do mundo para a narrativa, experimentando diferentes comportamentos, movimentações, ações e organizações corporais, esse ato de “[...] mímica permite aos alunos desenvolverem precisão e clareza em seus movimentos que, por sua vez, ajuda em suas habilidades de comunicação e performance” (FARMEN, 2011, p. 79, apud PEREIRA, 2015, p. 157).

Imagens e quadros congelados: os participantes podem ser estimulados a criarem imagens e quadros congelados para representar outras pessoas, objetos ou sentimentos. Além disso, é possível reconstruir corporalmente imagens e fotografias impressas estimulando a linguagem corporal e as capacidades de observação e expressão dos participantes.

Registro: essa estratégia está presente no desenvolvimento de todo o processo de Drama, visto que é por meio dos diversos registros das falas, discussões, respostas, apontamentos e ideias dos participantes, e também por meio das fotografias, que o professor vai organizar os próximos episódios. Além disso, é por meio desses registros que o professor retoma o que foi levantado anteriormente, propondo uma nova exploração. Os registros são importantes materiais de conservação e documentação do processo.