

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES - CEART
PROF-ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM
ARTES**

ANA KARINA DO NASCIMENTO ZANIN

**DRAMA NO ENSINO MÉDIO: COMPARTILHANDO
DIFERENÇAS**

**FLORIANÓPOLIS SC
2016**

ANA KARINA DO NASCIMENTO ZANIN

**DRAMA NO ENSINO MÉDIO: COMPARTILHANDO
DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Artes. Curso de Mestrado Profissional em Artes na Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof. Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral.

**FLORIANÓPOLIS SC
2016**

Z31d Zanin, Ana Karina do Nascimento

Drama no ensino médio: compartilhando diferenças / Ana Karina do Nascimento Zanin. - 2016.

109 p. il. color ; 21 cm

Orientadora: Beatriz Ângela Vieira Cabral

Bibliografia: p. 100-105

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

1. Ensino médio. 2. Ética política. I. Cabral, Beatriz Ângela Vieira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDD: 373 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ATA DA SESSÃO PÚBLICA - DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes

Atendendo à legislação vigente, às 13h30min do dia 22/07/2016, nas dependências do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela Doutora Orientadora **Beatriz Angela Vieira Cabral**, a fim de arguirmo sobre o Trabalho de Conclusão para o Mestrado da Aluna **Ana Karina do Nascimento Zanin** intitulado *“Drama no Ensino Médio: Compartilhando diferenças”*, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pela Presidente, coube à mestranda, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado **Aprovado com alterações** **Reprovado**

Destaca-se:

A apropriação do drama como proposta artística-pedagógica no Ensino Médio e a contextualização feita pela pesquisadora entre os eixos da sujeitos envolvidos na prática e o referencial teórico. Recomendo-se publicar o trabalho.

Recomendam-se as seguintes alterações: _____

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela acadêmica.

Florianópolis, 22 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Beatriz Angela Vieira Cabral

Dr. Vicente Concilio

Dr. Diego de Medeiros Pereira



Presidente/Orientadora

Membro – UDESC

Membro externo – UFSM

De acordo:

Ana Karina do Nascimento Zanin

Acadêmica

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as pessoas que colocou em meu caminho;

Aos meus familiares, especialmente ao meu esposo Maycon e filho Matheus por compreender minhas ausências e permanecer com calorosos abraços e aconchegos;

Aos membros da banca, Dr. Diego de Medeiros Pereira, Dr. Vicente Concílio e Dra. Marcia Cebulski, pela disponibilidade e pelas significativas contribuições para o aprimoramento dessa pesquisa;

A minha orientadora professora Dr^a Beatriz Ângela Vieira Cabral pelos apontamentos, pela confiança e por ter me apresentado o Drama;

Aos professores, funcionários e direção do Colégio Estadual Cesar Stange, especialmente a Maristela e João pelas contribuições, risos e desabafos;

Aos professores Doacir e Wagner pela participação fotografando e atuando no processo desenvolvido;

A Marcia Novakoski pelas conversas, experimentos, livros disponibilizados e dramas vivenciados;

Aos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa, por toda cooperação, entrega e carinho;

Aos amigos Denise e Felipe pela companhia, risos, desabafos, nas longas viagens semanais até Florianópolis e aos demais colegas do mestrado por todos os momentos compartilhados;

Aos meus pais pelo incentivo e confiança, a minha sobrinha Ladynara pela disposição em ajudar e pelo carinho que teve com o Matheus enquanto me dedicava à produção desse trabalho.

A todos os profissionais da educação que fizeram parte da minha formação e aos que hoje são companheiros nesse papel de mediador do conhecimento.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LAROSSA e KOHAN *apud* RANCIERE 2002, p. 3)

RESUMO

Esta dissertação focaliza um processo de Drama (método de origem inglesa de abordagem teatral na educação) realizado com estudantes do segundo ano do ensino médio de um Colégio Estadual, localizado na cidade de Guarapuava no estado do Paraná durante o primeiro semestre de 2016. O processo dramático foi realizado em quatro episódios a partir do texto “Nós e Eles”, de David Campton (1977). Entre as características próprias do Drama, realizadas nessa intervenção, destaca-se o contexto de ficção em consonância com o contexto real, processo através dos episódios e professor personagem. O objetivo foi observar se a experiência estética vivenciada através do Drama propiciou o debate de questões referentes à ética e a política reconhecendo e problematizando a questão das diferenças entre os indivíduos. Para isso, foram utilizados procedimentos da pesquisa ação e a transcrição de alguns diários e relatos de cenas observadas com vistas a considerar a voz do discente como elemento fundamental na construção do conhecimento e motivar as suas percepções da experiência dramática que tiveram. Entre os aspectos mais evidentes dessa ação destacam-se a interação entre a política, a ética e a estética que, problematizadas, ampliaram o repertório dos discentes com relação às formas de ver, sentir, agir e dizer na sociedade.

Palavras-chave: Drama. Ensino Médio. Ética. Estética. Política.

ABSTRACT

The focus of this dissertation is a *Process Drama* (an English teaching method for approaching theatre in education) with students of the second year of High School of a State College in the city of Guarapuava/State of Paraná, during the first semester of 2016. The drama process took place through four episodes based on the text “Us and Them” by David Campton (1977). Among the *drama* methodological approaches used in this intervention stands out a fictional context according to the real context, a process through episodes and teacher-in-role. The objective was to observe if the aesthetic experience the students lived through drama enabled to debate questions regarding ethics and politics, through recognizing and problematizing differences among the participants. As such, it was used action research procedures and transcription of some diaries and reports of the observed scenes, aiming to consider the students’ voice as a key element to the construction of knowledge and to motivate the experience perception they have lived. Among the evidence, it is possible to point to the interaction among politics, ethics and aesthetics, which enlarged the students’ repertoire regarding ways of seeing, feeling, acting and speaking in society.

Keywords: Drama. High school. Ethic. Aesthetics. Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Realização de projeto de planta baixa para moradia	45
Figura 2	Estudantes compondo uma tabela de atividades domésticas	45
Figura 3	Composição de planta baixa	46
Figura 4	Planta baixa 1	46
Figura 5	Planta baixa 2	47
Figura 6	Planta baixa 3	47
Figura 7	Planta baixa 4	48
Figura 8	Planta baixa 5	48
Figura 9	Preparação para dormir	56
Figura 10	Conhecendo a ementa do curso	56
Figura 11	A caminho da universidade	57
Figura 12	Rotina da moradia	57
Figura 13	Encanador com o objeto encontrado	59
Figura 14	Encanador entregando o objeto	59
Figura 15	Primeiro contato com os objetos contidos na embalagem	60
Figura 16	Grupo 1 analisando os objetos	60
Figura 17	Grupo 2 analisando os objetos	61
Figura 18	Grupo 3 analisando os objetos	61
Figura 19	Grupo 4 analisando os objetos	62
Figura 20	Grupo 5 analisando os objetos	62
Figura 21	Estudante descrevendo suas interpretações	63
Figura 22	Objetos contidos na embalagem entregue pelo encanador	63
Figura 23	Assembleia e votação	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultado da votação para escolha da planta baixa da moradia.	45
Tabela 2: Descrição realizada pelos alunos como investigadores.....	64
Tabela 3: Votação a respeito do que deve ser feito com os estudantes que transgrediram algumas regras de convivência.	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 QUE DRAMA É ESSE?	23
2.1 DRAMA E EDUCAÇÃO	30
2.2 A ESCOLA	33
2.2.1 O Ensino Médio	33
3 TRILHAS DO EXPERIMENTO.....	39
3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO.....	39
3.2 ESTRUTURA DO PROCESSO	41
3.3 CONTEXTO DOS PARTICIPANTES.....	42
3.4 DESCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS.....	44
3.4.1 Um sonho realizado.....	44
3.4.2 Convivendo com o diferente	49
3.4.3 A confusão.....	58
3.4.4 Assembleia	67
4 ANÁLISE DO EXPERIMENTO TEATRAL À LUZ DOS CONCEITOS DE POLÍTICA, ÉTICA E ESTÉTICA	73
4.1 SOBRE POLÍTICA.....	73
4.1.1 Política na moradia estudantil: As negociações entre os sujeitos.....	75
4.2 FALANDO DE ÉTICA.....	80
4.2.1 Ética na moradia estudantil	82
4.3 SOBRE A ESTÉTICA	86
4.3.1 Sobre a estética: Uma experiência comum com singularidades.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERENCIAS:.....	100
APÊNDICE 1	106
APÊNDICE 3	108
APÊNDICE 4.....	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu do meu interesse em promover experimentos teatrais na escola. Parto do pressuposto de que o teatro oportuniza a vivência de momentos constituídos de reflexões, conversas, risos e desabafos, nos quais se pode encontrar na voz do outro uma dúvida, uma sugestão ou uma referência.

Como professora da rede estadual, na disciplina de Arte, há oito anos, em uma cidade do interior do Paraná, na qual as oportunidades de experiência cultural advinda da arte nas linguagens do teatro, da dança, da música e das artes visuais de forma presencial é escassa, percebi que, muitas vezes, o único meio de conhecer ou participar de algo referente a arte só acontece na escola. Assim, procurei fazer das minhas aulas de arte um espaço de apreciação e produção das linguagens artísticas. Minha formação na área de arte corresponde à graduação no curso de Arte-Educação oferecida pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), cujo curso atualmente é denominado apenas como “Arte”. Nesse curso, obtemos licenciatura para atuar com formação básica nas basilares linguagens artísticas – teatro, dança, música e visuais, tendo em vista o hibridismo presente na arte contemporânea.

Entretanto, desde minha infância tenho singular apreço pelo teatro. Lembro-me das primeiras apresentações que fazíamos ainda na pré-escola, o figurino que vestíamos para apresentar uma peça em que todas as meninas eram “pequenas bruxas”. O contexto da peça foi esquecido, mas lembro do chapéu feito de cartolina, do *colant* preto e saia rosa que utilizamos para compor o figurino, da vassoura que empregamos para fingir estar voando pelo palco em volta do caldeirão da bruxa maior, representada pela professora. Tempos depois, fizemos outra apresentação - uma dança, a qual ensaiamos por várias semanas todos os dias antes de

apresentar.

Após esse período referente a primeira etapa da educação básica, o teatro, e qualquer outra atividade que envolvia corpo, (com exceção de educação física) foi desaparecendo no meu contexto escolar. Na segunda fase do ensino fundamental o teatro foi realizado uma vez pela professora de português: lembro de termos colocado fogo em papéis, recorro também da professora nervosa com a situação. Outra vez que o teatro “apareceu” foi na aula de ensino religioso, sendo que o assunto era o personagem bíblico “Bartimeu” um homem cego de nascença. No Ensino Médio realizamos atividades referentes ao teatro duas vezes, apenas na disciplina de português. Em uma delas, trabalhamos com fantoches, fizemos uma cena que reproduzia um quadro da “Praça é nossa”. Outra vez fizemos uma releitura do romance “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. Após o término do Ensino Médio participei em um grupo infantil da igreja, fazíamos várias peças narrando episódios bíblicos. Nesse mesmo período lembro de ter comentado com uma amiga sobre meu desejo de fazer teatro, e sua resposta foi: Você quer morrer de fome? Teatro não é profissão!

Não pude fazer faculdade de teatro, já que a universidade mais próxima que oferecia o curso era em Curitiba, fator que tornava impossível para minha família, pois tínhamos poucas condições para que algum dos filhos fosse morar fora, principalmente dependendo do financiamento dos pais. Três anos após terminar o Ensino Médio descobri que na UNICENTRO, Universidade que fica a 60 km de onde eu morava existe o curso de Arte-Educação e, entre as disciplinas da grade curricular, o teatro se fazia presente. No mesmo dia que soube da notícia lembrei da frase da minha amiga: “Quer morrer de fome? Teatro não é profissão”, mas o encantamento deixado pelas simbólicas vivências teatrais da infância “gritou mais alto”. Então, realizei a inscrição passei no vestibular e iniciei o curso que tinha uma parte do objeto tão sonhado.

Assim, desde minha formação acadêmica, passando por minhas práticas como professora de Arte, sempre procurei evidenciar essa linguagem artística. Além da minha particular afinidade por essa linguagem, percebo que ela se caracteriza por permitir ao participante adentrar em novos mundos, onde outras realidades são possíveis e o aprendizado necessário pode ser mais divertido e atraente. Com o desejo de tratar de temas referentes a aspectos da realidade iniciei minhas proposições utilizando o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1931-2009), mas com o temor de colocar a realidade do aluno que já se sente em opressão em evidência preferi empregar apenas algumas técnicas dessa forma teatral, utilizando, também, os jogos de Viola Spolin (1906-1994).

Ao adentrar no curso de mestrado, oferecido pelo programa de Mestrado Profissional da UDESC, fui direcionada para orientadora Beatriz Ângela Vieira Cabral. Esta docente, precursora do Drama no Brasil, possibilitou-me tomar conhecimento dessa proposta de trabalhar com o teatro na escola. Percebi que a abordagem realizada pelo Drama permite ao professor submergir juntamente com o discente em um processo no qual aspectos da realidade podem surgir dentro de um contexto de ficção, onde os participantes podem tratar de diversos temas de forma indireta, facilitando o diálogo com outros modos de se ver e ver o mundo. Isso foi o que mais me chamou a atenção para escolher a forma do Drama para promover teatro na escola.

A partir desses pressupostos e das palavras de O'Toole (*apud* CABRAL, 2014, p. 111) “o professor não precisa superatuar ou mesmo ser de fato um ator”, encorajei-me a propor uma vivência dramática a partir das propostas do Drama com os alunos do segundo ano do Ensino Médio.

Intuímos que o Drama, configuração teatral que será descrita com mais detalhes a frente, oportuniza ao professor adentrar no contexto de aprendizagem de forma indireta, pois irá intervir, não como professor, mas como uma outra pessoa

que faz parte do contexto inventado para construção do processo artístico, promovendo a possibilidade de imersão num fazer ficcional que pode se refletir na constituição de uma nova maneira de se relacionar com as coisas e as pessoas no contexto real. A própria história do participante do processo dramático pode ser analisada através da interação com outras pessoas, o acervo cultural e a compreensão de formas de relações presentes na sociedade podem ser ampliados.

Para que o teatro tenha tal potencial, percebemos que as aulas não podem considerar apenas os resultados finais de um processo. Mas perceber que todo o processo possibilita experiências que enriquecem e medeiam a criação, sendo de imensa importância nas práticas pedagógicas e teatrais levar em conta o percurso integral do aluno diante das decisões que vai tomando para se compor a narrativa.

Desgranges (2011) aponta que um dos aspectos pedagógicos presentes na experiência com a arte está na atitude proposta ao contemplador, quando as provocações feitas pelo autor levam a uma elaboração por parte do sujeito que vê e esta elaboração é autoral, dando ao sujeito participação no evento estético, o qual só é possível na relação entre objeto, criador e receptor. Essa forma de se relacionar com a arte implica na interação do indivíduo com o objeto, na qual um se completa no outro, dando um sentido particular a cada ser que se propõe a interação, pois cada um se relacionará do seu lugar, da sua história, dando a obra um valor inesgotável.

A partir dessas qualidades próprias da arte, trazemos a seguinte questão: A experimentação de um processo de Drama pode levar o estudante do Ensino Médio a reflexões sobre ética, estética e política percebendo e problematizando a questão das diferenças?

Entre os objetivos deste estudo está a intenção de construir estratégias com expectativa de diálogo com a realidade, ampliando a percepção e o debate das questões das diferenças na vida real com imersão no contexto ficcional.

Outro objetivo seria: analisar se o processo dramático, vivenciado por meio da proposta de Drama quanto à negociação das diferenças através das experiências estética e artística, leva o discente a refletir sobre a pluralidade humana.

No Drama, abordagem escolhida neste estudo para investigar o potencial do teatro na escola, o envolvimento dos participantes é fundamental. Através dele, eles mergulham no universo ficcional e submergem emocionalmente com a situação, num processo no qual a negociação e renegociação dos objetivos dos participantes possibilitam a vivência das diferenças, dos dissensos. E, em decorrência disso, à abertura para o desconhecido, oferecendo ao participante uma experiência singular.

Cabral (2012) assinala ainda que o Drama é um fazer teatral baseado num processo contínuo de episódios com conteúdos relacionados a um determinado foco de investigação, o qual pode ser escolhido pelo professor ou negociado entre docente e aluno. Esse modo de fazer teatro implica na imersão dos participantes em uma situação ficcional, a qual é motivada por diversos estímulos como jornais de uma época passada, imagens, baú com objetos que criam um personagem, conflitos, entre outros que serão explorados no decorrer dos episódios podendo levar o discente a assumir o controle da situação, se responsabilizar pelos fatos ocorridos se envolvendo emocionalmente. Cabral (2009, p.2) cita ainda que:

Um dos papéis da arte é permitir que possamos nos perder dentro ou entre diferentes mundos, e lá re-conceitualizar e re-experimentar relações entre nós e os outros: outras pessoas, histórias, práticas, realidades, epistemologias.

Dessa forma, é possível perceber que a construção de distintos contextos ficcionais traz ao indivíduo a possibilidade de experimentar diversas formas de relações e interações que

podem levar o participante, se este se envolver de fato com a proposta, a sentir, criar e pensar algo que é particular.

A partir dessas exposições conceituais, entendemos que uma proposta desenvolvida com vários participantes pode desencadear em diversas experiências, pois o que se passa para cada um também está relacionado àquilo que a pessoa já é, que já está em sua história, em sua memória.

No Drama o participante torna-se coautor, pois a construção da narrativa dramática se dá em grupo conforme a interação dos participantes em cada episódio. Pereira (2014, p. 69) descreve que “este método não impõe uma metodologia fechada, mas propõe um modelo adaptável ao contexto em que será desenvolvido, além de preocupar-se com a participação efetiva e afetiva do grupo.” O discente como coautor produz discursos que soam de forma significativa porque são criados a partir de metáforas do cotidiano de cada estudante, que recorre ao seu patrimônio vivencial para interpretar e agir na ficção proposta pelo Drama. Cabral (2012, p. 118) destaca que:

O drama, neste sentido, é um método de ensino cujos aspectos estruturais e estratégias garantem ao professor o exercício de ouvir o discente e abrir oportunidades para que ele investigue as situações dramáticas a partir de seu capital cultural.

Esse motivo é suficiente para destacar sua importância na realidade escolar, pois permite a interação professor aluno e aluno-aluno de forma democrática, baseando-se numa ficção que leva em conta a realidade e promove um processo de questionamentos e reflexões acerca de situações reais, sem expor o discente quanto a sua realidade específica. Esse interage com a metáfora dramática de acordo com seus próprios pensamentos e opiniões sobre determinado assunto, podendo refletir sobre sua forma de interagir com o meio e, em condições favoráveis, reformular suas concepções sobre si

mesmo e sobre o outro.

O Drama pode ser desenvolvido com inúmeros pré-textos¹, a escolha do texto “Nós e Eles” do dramaturgo David Campton² está relacionada à forma como nele se pode abordar os conceitos de diferença, identidade, culturas, pré-conceitos, disputas, ajuizamentos, política, entre outras coisas. Esse texto traz questões que abordam uma problemática universal e o Drama irá desafiar as formas com que os participantes lidam e respondem a essas questões, permitindo que pensem, observem e relatem o que pensam sobre si e sobre o outro na sociedade. Assim, vão observar, como indivíduos díspares respondem e se comportam a determinadas situações de formas diferentes. Essa observação da diferença é pedagogicamente importante, pois esse tema se faz presente em muitos aspectos da vivência humana. Reagir diante da diferença com o desejo de conhecer, argumentar e partilhar é imprescindível para o amadurecimento do ser social e, nesse sentido, a interação com o diferente pode gerar desenvolvimento e autonomia.

No Drama, o professor não estará explicando um assunto o qual o aluno deve compreender, mas estará oferecendo possibilidades de olhar por vários ângulos, de discutir, analisar e se posicionar diante do outro. Rancière

¹O pré-texto funciona como uma espécie de roteiro que servirá de apoio para o desenvolvimento do processo dramático, O’Neill destaca que o pré-texto “opera em diferentes momentos como uma espécie de <forma-suporte> para os demais significados a serem explorados” (O’Neill, *apud* CABRAL, 2012 p. 15) ele orienta e define os limites do contexto dramático sugerindo papéis e tarefas aos participantes. Um pré-texto é mais ou menos potente conforme os papéis que ele sugere.

² “David Campton nasceu em 1924 em Leicester/Inglaterra. Tornou-se dramaturgo ‘tempo integral’ em 1956. A maior parte de suas peças são de um ato só e se caracterizam como comédias de costume ou intervenções. Geralmente é apresentado como dramaturgo de ‘comédias sérias’ e, na década de 90, escreveu inúmeras peças sobre a ameaça da *bomba* e sobre pessoas como fantoches, encurraladas em situações de pânico em seu próprio trabalho” (CABRAL, 2005, p.40).

(2009. p. 45) descreve que “não há ator social, por mais ínfimo que seja, que não se constitua, ao mesmo tempo, em um ser pensante”. Quer dizer que, independentemente da posição social que nos encontramos, temos a capacidade de pensar, e, se houver oportunidade de partilhar de situações distintas como um igual na sociedade, será possível ampliar o pensamento e refletir sobre possibilidades de mudar sua própria forma de se relacionar com o meio.

Rancière no livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação cultural” (2002) traz a fala de Destutt de Tracy, o qual relata:

Todo homem que fala tem ideias de ideologia, de gramática, de lógica e de eloquência. Todo homem que age tem princípios de moral privada e de moral social. Todo ser, apenas por vegetar, desenvolve suas noções de física e de cálculo; e, somente pelo fato de viver com seus semelhantes, desenvolve sua pequena coleção de fatos históricos e sua maneira de julgá-los. (TRACY apud RANCIÈRE, 2002. p. 45).

Todo enunciado proferido está respaldado na ideologia, nos princípios morais do pronunciante, na participação social que tem ou vê presente no meio de seu convívio; o fato de se relacionar com diferentes ideias desenvolve e amplia a forma de se relacionar com seus próprios pensamentos. Consideramos que a experiência vivenciada no processo dramático pode proporcionar ao aluno a condição de se posicionar ante uma situação que, anteriormente, não era percebida ou questionada. Mesmo na falta da coragem de pronunciar, ocorrerá a capacidade de julgar e refletir sobre cada uma das situações vivenciadas no processo do Drama.

No texto “Nós e Eles”, de David Campton, a narração relata o encontro de dois grupos diferentes em um lugar que era tido por ambos como excelente para estabelecer moradia. Para

que cada grupo pudesse viver naquele ambiente decidiram fazer um muro, dividindo igualmente o espaço. No decorrer do tempo, com tudo organizado, os pensamentos ficaram livres para se dispersar, os membros de um grupo começam a desconfiar do outro sugerindo que eram perigosos, com más intenções. O estado de ânimo que vinha sendo alimentado através da imaginação das diferenças e periculosidade que o outro grupo poderia oferecer retira a possibilidade de diálogo. As conclusões se precipitadas impelem ações no sentido da derrubada do muro e, em consequência uma guerra. Tudo é destruído em pouco tempo; muitos são mortos restando apenas alguns poucos vivos os quais vão embora deixando para traz o lugar antes tão desejado, assim como membros que fizeram parte de suas histórias.

Esse texto foi escolhido porque possibilita a discussão sobre os conflitos que são construídos nas relações humanas por motivo das diferenças ou de suspeitas sobre o outro. Na proposta realizada na escola, pretendeu-se levar os estudantes a problematizar as relações que estabelecem uns com os outros, como se percebem em relação ao outro, a possibilidade de conviver em um mesmo ambiente com pessoas diferentes da forma mais democrática possível.

O muro criado pelos grupos do texto do Campton é substituído por possíveis divisões que os próprios estudantes criam em suas relações no ambiente que convivem. Assim, pretendeu-se abordar como uma comunidade lida com o outro em um ambiente no qual as divisões não são feitas por separações materiais mas, mesmo assim, estão presentes nas relações de convivência, de maneira simbólica. Neste sentido, verificamos como os elementos da ética, estética e política se traduzem nas relações ficcionais que realizaram na “moradia estudantil”.

Acreditamos que esse pré texto pode contribuir para a composição de uma estrutura que pode levar os discentes a percepções das diferenças e ao debate das formas como as

relações se estabelecem. Percebemos que os conceitos de ética, política, estética e diferença adentraram na performance dos alunos/atores fomentando discussões que partem de seus acervos culturais experimentados e interferem em suas formas de ser e se relacionar com o mundo.

Para esta pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa fenomênica com objetivos explicativos e com procedimentos da pesquisa-ação. Segundo Kauark *et.al* (2010, p.26) a pesquisa é considerada qualitativa quando “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Fenomenológica por preocupar-se com a exposição direta do experimento tal como ele é, prevendo a coleta de dados a partir das interações que serão vivenciadas durante o processo em sala de aula, no qual os participantes e pesquisadora estão envolvidos. Também é explicativa porque, conforme a descrição de Gil (2007), pretende identificar os fatores que geram ou colaboram para a ocorrência dos fenômenos. É de ação, por estar associada ao experimento desenvolvido cooperativamente.

Para aproximar o fazer teatral da experiência empírica dos participantes na vida em sociedade, utilizamos o método do Drama que viabilizou problematizar a convivência em uma moradia estudantil ficcional na qual os relacionamentos puderam ser negociados e renegociados, podendo gerar observações a respeito da ética, da estética e da política, das diferenças e identidades nas relações dos estudantes, considerando as vozes individuais e coletivas dos participantes.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, organizamos o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo realizamos uma descrição do que é o Drama que estamos propondo, onde surgiu e em que aspectos verificamos que pode colaborar na formação do estudante almejando autonomia e interação no contexto de aprendizagem. Nesse mesmo capítulo expomos um breve histórico a respeito do Ensino Médio e sobre os estudantes presentes na realidade desse tempo escolar.

Consideramos essa informação importante por haver poucas pesquisas no Brasil que relacionam o Drama ao público do Ensino Médio.

No segundo capítulo, apresentamos a descrição do processo dramático realizado com uma turma do segundo ano do Ensino Médio, do período noturno, do Colégio Estadual Cesar Stange, localizado na cidade de Guarapuava, no interior do Paraná. Nesse capítulo, partimos da estrutura que foi desenvolvida para o processo, apresentando como foi o desenvolvimento de cada episódio. Algumas imagens e discursos referentes a cada episódio são mostrados com o objetivo de colocar o leitor mais próximo da narrativa.

No terceiro capítulo, aventuramos uma análise do processo dramático, relacionando aos conceitos de ética, política e estética. Retomando algumas descrições feitas por alguns alunos sobre cada episódio proposto, trazemos suas análises e nossas observações a respeito dos comportamentos durante a proposta dramática. Consideramos fundamental descrever o relato dos alunos, visto que suas vozes retratam a experiência vivenciada, bem como formulam as percepções que fazem de si mesmo e do outro na ficção em que foram participantes, tornando possível a percepção do fazer teatral no decorrer de toda proposta e dando ao estudante crédito na construção do aprendizado.

Por fim, incluímos algumas palavras que demonstram em que aspectos consideramos que nossos objetivos foram alcançados, relatando possíveis sugestões para proposta realizada e como pensamos o Drama ser uma forma de trabalhar teatro com os alunos do Ensino Médio.

2 QUE DRAMA É ESSE?

O Drama de que trataremos aqui tem início na preocupação de alguns educadores a respeito do propósito do teatro na escola. Entre os precursores britânicos da abordagem do Drama-Educação, Gavin Bolton (1998) cita cinco nomes que influenciaram na concepção da prática de teatro na sala de aula introduzindo práxis inovadoras, são eles: Harriet Finlay Johnson (1871-1956), Henry Cadwell Cook (1886-1937), Peter Slade (1910- 2004), Brian Way (1923- 2006) e Doroty Heathcote (1926-2011).

A educadora Johnson lecionou para crianças na faixa etária de oito a treze anos em um período de pós guerra com forte tendência progressista. Bolton (1998) aponta que a metodologia desenvolvida por Johnson considerava o aprendizado da criança de uma forma mais autônoma na qual as crianças podiam aprender mutuamente no contexto de preparação de uma peça. Para Johnson as crianças deveriam explorar suas próprias formas de jogar ao invés de receber um material dramático pronto. Essa autora acreditava que a criação do jogo elevaria os padrões de pesquisa e aprendizagem. Sua metodologia previa que o professor fosse retirado de sua função tradicional de transmissor do conhecimento e colocado como parceiro do aluno.

Pereira (2015, p.97) relata que Johnson discutia também “a errônea valorização do produto artístico (montagem de peças, memorização de falas, habilidades técnicas) em detrimento do processo de aprendizagem sobre a peça”. Bolton (1998) pondera que para Johnson a apresentação de uma peça é considerada a ponta do *iceberg* que mostra parte do conhecimento recém adquirido. Sua metodologia dispõe da criação de uma própria forma dramática para apresentação a partir do ato criativo e colaborativo da partilha de conhecimentos. Johnson desenvolveu a ideia da construção de um mundo “ficcional” no qual os alunos lidavam com a

metáfora do jogo. Ela é considerada a pioneira por excelência por não haver nenhuma experiência igual ou semelhante descrita antes dela.

O segundo antecessor do Drama a ser descrito é Henry Cadwel Cook, contemporâneo de Harriet Finlay Jonhson e lecionava no setor privado para crianças entre onze e quatorze anos. Bolton (1998) relata que Cook desempenhou um importante papel no movimento progressista tendo ele sua própria leitura quanto à liberdade. Uma de suas práticas foi a livre escolha da abordagem para o currículo. Cook é criador do método *play way* descrito no livro *The Play Way an Essay in Educational Method* (1917). Ele era professor de inglês e seu método era para o ensino de inglês, mas não se restringia a isso. Cook acreditava que o jogo é para criança um ensaio para a vida adulta e que o jogo deveria libertar a criança para aprender, sendo a experiência prática considerada o núcleo da aprendizagem da criança.

Yoda (2010) aponta que no ensino prático de Cook a identidade dos alunos era ressaltada enquanto um grupo e não como indivíduos, pois confiava que a espontaneidade dos alunos era mais livre dentro de um grupo no qual o professor interagisse minimamente. Cook verifica que este método era significativo na “preparação” de bons cidadãos para sociedade, na escrita literária e na experiência teatral como parte da natureza humana.

Para a construção de um jogo conforme o método de Cook, Hodgson (1972, p.146) relata que se faz imperativo emprestar uma história, pegar dela o que for necessário e reservar o restante. “Você pode adicionar, dividir e multiplicar, mas deve começar emprestando”. Para Cook era fundamental a escolha de uma história já existente como ponto de partida. Dentre a seleção de histórias ele destaca que varia conforme o “nível” da classe, suas opções preferidas se referem a Shakespeare, contos de fadas e contos populares.

O próximo precursor do drama a ser abordado é Peter

Slade, ator, escritor, apresentador, diretor que assumiu vários cargos relacionados ao treinamento e aconselhamento sobre como o jogo dramático poderia ser aplicado para o desenvolvimento das crianças. Slade *apud* (BOLTON, 1998, p. 131) expõe que “drama foi a palavra que melhor descreve a arte de viver, ele utilizava a palavra para designar a atividade espontânea gerada pela criança”. Empregava a improvisação como base para seus trabalhos, defendendo a espontaneidade das encenações sendo que a aprendizagem de conceitos específicos da linguagem teatral era secundária. Slade propõe um espaço próprio para o jogo dramático no currículo escolar, pois considerava que ao invés de servir de processo de ensino de outras matérias, a atividade dramática deveria constituir uma “‘disciplina’ independente, com seu próprio lugar no horário escolar” (COURTNEY, 2010, p. 46).

Bolton (1998, p. 122) descreve que para Slade “o drama deveria estar no centro da vida e conseqüentemente no centro da educação, mais especificamente no centro de todas as artes”. Sua compreensão de drama estava ligada ao jogo realizado livremente pela criança. Anderson (2012) relata que, para Slade, o drama da criança é uma arte em si e precisa ser cuidadosamente nutrida. A sustentação para o jogo da criança pode advir de um adulto, o qual não tem a função de mostrar como se deve fazer algo, mas o adulto irá, quando necessário, alimentar o jogo para que nesse se obtenha um desenvolvimento educacional.

Slade (1978) descreve que o jogo dramático pode ser distinguido entre duas formas: o jogo projetado e jogo pessoal. Essas duas formas condizem com uma evolução da criança no jeito que ela lida com o jogo, sendo que na idade cronológica entre um e cinco anos é mais comum que a criança realize o jogo projetado, no qual sua mente é a parte mais ligada ao jogo. O jogo pessoal consiste no mergulho por inteiro do jogador dentro do jogo e todo seu corpo responde aos estímulos que estão sendo proporcionados. O autor vê significativa

importância nessas duas formas de jogar. Para ele a realização do ser humano dependerá da forma como mistura estas duas maneiras distintas de usar a energia equilibrando o eu pessoal e a projeção. Slade descreve que, “o jogo tem uma significativa importância no desenvolvimento do homem como ser social, pois através do jogo a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas” (1978, p.18) “sendo que a oportunidade de jogar significa ganho e desenvolvimento e a falta do jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida” (SLADE, 1978, p. 20). O autor acreditava no potencial da dramatização para o desenvolvimento infantil visando o benefício para a vida toda, sendo o mais importante dar liberdade para a criação e para a livre expressão da criança.

Brian Way aparece influenciado pelas ideias de Slade no que tange ao potencial da dramatização para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, Hornbrook (1989, *apud* BOLTON, 1998, p. 148) comenta que sua abordagem se direcionou mais em favor de uma teoria abrangente do desenvolvimento pessoal do que se pautou no drama na educação. Way reforçou a distinção descrita por Slade entre Teatro e Drama, e descreveu que no teatro há uma preocupação com a comunicação entre os atores e o público enquanto no Drama a apreensão gira em torno da experiência do participante, livre do diálogo com o público.

Bolton (1998, p. 164) descreve que a abordagem de Way previa que seus alunos “praticassem habilidades pessoais tais como concentração, imaginação, intuição, linguagem e movimento”. O desenvolvimento dessas habilidades acontecia a partir de um conjunto de exercícios desenvolvidos, os quais iniciavam com um relaxamento individual e iam, progressivamente, aumentando o número de participantes dentro de um jogo. Ele criou o conceito de singularidade do indivíduo, o qual reconhecia o desenvolvimento e experiência individual. Sua preocupação estava no crescimento das pessoas

mais do que no desenvolvimento do drama, embora sua escolha de vocabulário tendia a ser do teatro.

A última desbravadora mencionada por Bolton é Dorothy Heathcote. Ela é uma das principais referências no que diz respeito à abordagem do Drama na educação. Seu trabalho foi embasado em algumas práticas dos autores nesse estudo já citados e, segundo O' Toole (2009) nos pioneiros do drama improvisado com base em jogo dramático e *role play* como o já citado Slade, mas também Ward, Bishop Burton e Jacob Moreno, além deles as técnicas de ensaio improvisado de Stanislavski e as ideias educacionais de Walter Benjamin e Bertolt Brecht também são influências na construção do Drama que foi desenvolvido por Heathcote.

Os estudiosos do Drama anteriores a Dorothy haviam dado diferentes enfoques ao Drama, porém “ela traz o drama para a trilha do conhecimento, juntamente com Gavin Bolton definiram as normas e parâmetros para o movimento (DIE) Drama in Education - Drama na Educação”. (O'TOOLE 2009, p.101, tradução nossa) Essa proposta colocava o drama como facilitador da aprendizagem de conteúdos previstos no currículo escolar.

Para Heathcote (1984) por meio da experiência prática na qual o aluno se coloca dentro de uma situação, ligando-se ao problema, ele se torna mais receptivo do que antes de estruturar uma situação de aprendizagem, facilitando assim não apenas a compreensão, mas moldando um novo pensamento ao invés de ser ensinado a olhar intelectualmente sobre um determinado conteúdo. Dorothy foi criadora de métodos que revolucionaram a concepção do ensino, em destaque os métodos professor no papel³ e manto do perito⁴ são invenções que contribuíram para

³ Essa estratégia propicia que o professor interfira na narrativa ficcional, não como professor, mas como personagem que desafia, questiona e introduz novos materiais que contribuirão para o desenvolvimento do processo dramático.

uma nova abordagem do Drama, na qual o professor se coloca como desbravador do conhecimento juntamente do aluno, o qual, igualmente, elabora e transforma o ato de aprender.

Cabral (2014), enfatiza que a partir da década de 1990 outros respeitáveis autores se destacam no Drama pelas formas particulares de suas práticas, são eles: Cecily O’Neill, Jonothan Neelands e John O’ Toole. O’ Neill traz dois conceitos que acompanharam sua prática e teoria: o “drama processo” e o “pré-texto”. O primeiro se desenvolve quase simultaneamente na América do Norte e na Austrália em finais de 1980, “com o objetivo de indicar uma forma de Drama mais complexa do que a improvisação e para localizá-lo em um contexto dramático e teatral mais amplo” (O’NEILL, 1995, p. xv).

A autora enfatiza ainda que há diferença entre uma peça de teatro como um produto final, o qual dá uma experiência para o público, e um processo dramático, o qual será explorado, reformulado, atualizado pelo participante e que pode, ou não, acarretar em uma apresentação pública. O outro conceito desenvolvido por O’ Neill denominado de “pré texto” tem como função agir como auxiliar no contexto da história, como um “ponta pé inicial” para o desenvolvimento do trabalho. Ele pode advir de um conto, uma notícia, uma carta, etc., e deve aguçar nos participantes o desejo de explorar novas abordagens.

Com relação à Neelands, Cabral (2014) destaca que o autor busca afastar a dicotomia entre drama e teatro que foram enfatizadas por Slade e Way. Neelands enfoca o Drama no ensino do teatro como metodologia de aprendizagem. Para isso, identifica um ponto de partida que pode advir de uma notícia, imagem, texto, etc. e deve ter eficácia suficiente para traduzir uma experiência humana e motivar o grupo a buscar maiores

⁴ Por meio desta estratégia é proposto ao participante agir como especialista em determinada situação, motivando-o a se envolver na narrativa ficcional, testar suas capacidades e demonstrar seus interesses e habilidades.

informações reais ou ficcionais. Neste contexto de investigação propiciado pelo teatro, mas que também pode advir das outras artes, o aluno poderá representar as relações sociais moldando e definindo, conscientemente, os significados na forma ficcional, traduzindo num maior controle sobre a mídia teatral, no uso pessoal e social.

O’ Toole é professor, editor e autor, criou a expressão “professor ator”, enfatizando que o professor não precisa super atuar ou mesmo ser de fato um ator. Sua atuação, entretanto, como professor no papel, foi salientada por Akroyd (*apud* CABRAL, 2014) por sua atenção, habilidade e respeito à teatralidade como a mais explícita no campo do Drama, pois o autor, quando em atuação, abre mão de elementos teatrais como figurino, objetos de cena, mudança de voz e gesticulação ampla. O trabalho de O’Toole considera que o processo de composição de um drama precisa levar em conta uma “negociação dos elementos da forma dramática de acordo com o contexto e os objetivos do participante”, isso conduz o drama a uma interação com a aprendizagem. (CABRAL, 2014, p. 111)

No Brasil, o Drama foi difundido pela professora e pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral a partir dos anos de 1990, quando retornou do seu doutoramento realizado na Inglaterra. Biange, como é mais conhecida, promoveu inúmeros processos de Dramas que foram realizados nas escolas, comunidade e universidade. Como professora do quadro próprio da Universidade do Estado de Santa Catarina, propiciou aos estudantes experiências dramáticas dentro do curso de teatro e fora da academia, na qual os alunos/acadêmicos eram orientados a produzir Dramas na comunidade. Pereira (2015) aponta algumas características peculiares do trabalho de Cabral, como por exemplo, o fato do seu se diferenciar do trabalho desenvolvido nos países anglo saxões por priorizar uma experiência teatral capaz de levar ao aprendizado de estruturas e conceitos teatrais, enfatizando o

trabalho corporal e a imersão no mundo ficcional.

O conhecimento do contexto histórico do Drama possibilita a compreensão da importância desse elemento como eixo curricular para a educação. Cabral (2014) aponta que as teorias a respeito de Drama mostram o potencial presente neste método para o cruzamento com outras áreas de conhecimento, bem como para reflexão sobre a interação entre arte, pedagogia e política na prática em drama. O desenvolvimento de um processo de Drama pode gerar aprendizagem e debate acerca de vários aspectos da sociedade e mesmo dos conteúdos curriculares que podem ser abordados estabelecendo uma conexão direta com o teatro. O'Toole salienta que “a pré-condição básica do drama é que todos os participantes devem voluntariamente e, juntos, suspender a sua descrença, e concordar em adentrarem um mundo ficcional compartilhado” (O'TOOLE 2009, p.106 tradução nossa).

Entre outros elementos, o uso da improvisação, assegurado pelo direcionamento advindo de um pré-texto e pelo “mundo ficcional”, concede ao aluno autonomia no processo de aprendizagem, instigando a curiosidade e a busca pelo conhecimento e transformando o professor num pesquisador em constante aprendizado e expansão em parceria com os alunos.

2.1 DRAMA E EDUCAÇÃO

O Drama na educação valoriza o conhecimento e pretende dar significado à aquisição do saber. Além de tratar dos conteúdos curriculares vinculados a variados assuntos possibilita o encontro com situações possíveis na vida real e a vivência da prática teatral. Howell e Heap (2013) descrevem que no Drama os elementos comuns do teatro (foco, tensão, metáfora, símbolo, tempo, espaço) estão presentes.

Para Heathcote (1984, p. 49, tradução nossa), “O drama é um dos meios mais eficientes de informação na área da

experiência emocional sem ter a experiência real”. A autora descreve que, por meio da atividade dramática ficcional, pode-se saber como se sente ao estar no lugar do outro em determinada situação social. Esta nova forma de ver determinada situação, colocando-se no lugar do outro pode alterar a forma como se comportará diante de novas situações vivenciais, sensibilizando o participante para histórias de outras pessoas que ele não seria capaz de compreender ou que passariam despercebidas em sua vida se não fossem colocadas em evidência através do Drama.

Heathcote (*apud* HODGSON 1972, p.161, tradução nossa) aponta que se houver sucesso no uso do Drama na educação das crianças elas podem se “tornar sensíveis, conscientes, cidadãos maduras, capazes não só de ver o mundo a partir de seu próprio ponto de vista, mas através dos olhos dos outros.”

Presumimos que a vivência do Drama pode levar também o adolescente, o jovem e o adulto a experiência de se colocar no lugar do outro e assim mudar sua maneira de se comportar. Consideramos ainda que essa seria a contribuição da escola na formação de pessoas capazes de realizar uma reflexão crítica da realidade, possibilitando a participação consciente em uma sociedade cada vez mais incoerente, excludente e seletiva. Dessa forma, por meio do Drama se cumpriria na escola o papel social dessa instituição de assegurar a inclusão e a qualidade de ensino.

Ao comparar o Drama com uma “caixa de pandora”, O’Toole (2009) descreve que através do Drama é possível encontrar alguns dos valores sociais, culturais, políticos e os costumes da nossa sociedade que estavam guardados. Através de um lugar ficcional relativamente seguro, na maior parte livre das implicações do mundo real oferecido pelo Drama, esses valores poderão ser congelados, reconstruídos, examinados, analisados, reorganizados e avaliados. Os desejos, medos e sonhos dos participantes também podem aparecer favorecendo

a organização de novas histórias a partir de decisões conscientes para cada episódio. Essas manifestações de aspectos reais da sociedade ao serem discutidos, elaborados, pensados no “mundo ficcional” podem levar ao debate plural e democrático gerando responsabilidade nas escolhas do “mundo real” e autoconhecimento. O Drama torna possível a discussão de valores dentro do processo, sem impor um juízo de valor com antecedência.

Tom Stabler (*apud* O’NEILL e LAMBERT.1982, p. 20, tradução nossa) assinala que:

O drama oferece possibilidade de uma síntese entre linguagem, sentimento e pensamento, que pode enriquecer o mundo interior do indivíduo e aumentar sua consciência e compreensão do mundo exterior, bem como a sua competência e confiança em atuar dentro dele [...] A lição conterà mais do que pode ser dito discursivamente e uma variada gama de processos de aprendizagem, tanto cognitiva quanto afetiva.

Colaborando ainda para a importância do Drama na educação, O’Toole (2009, p. 152, tradução nossa) diz que “Drama é uma forma de arte que gera e encarna significados importantes suscitando questões significativas. Todo ato dramático é um ato de descoberta e reconhecimento da nossa humanidade.” Isso torna a abordagem teatral do Drama profundamente educativa e contribuinte na formação de sujeitos menos alienados, mais críticos, sensíveis e responsáveis, os quais poderão contribuir na formação de uma sociedade mais humana na qual a coexistência das pluralidades seja possível de forma mais justa.

2.2 A ESCOLA

Temos conhecimento que para muitas das crianças e adolescentes o único meio de disseminação do conhecimento historicamente acumulado e das práticas culturais diferenciadas instituídas pelo homem é a escola. Em alguns casos, é também na escola que o estudante faz sua única refeição do dia e, se estiver com a frequência regular, pode participar de programas do governo que auxiliam nos recursos financeiros para famílias que comprovam carência nesse quesito. Assim, verificamos que esse ambiente não se restringe à disseminação de conhecimentos, mas assume outras responsabilidades referentes à formação do educando, o qual, por direito assegurado pelo estado e dever da família, precisa estar matriculado no ensino básico oferecido a todo cidadão brasileiro em idade entre quatro e dezessete anos, compreendendo as modalidades da educação básica compostas pela Educação Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como nossa proposta foi realizada para estudantes do Ensino Médio, faremos uma breve descrição a respeito desse período escolar.

2.2.1 O Ensino Médio

O Ensino Médio é marcado pela dualidade estrutural que apresentou ao oferecer diferentes propostas educacionais. Ao longo do tempo as concepções a respeito da necessidade deste período da educação ser propedêutico ou profissionalizante foram se alterando em cada época vivenciada em nossa sociedade. Com o estabelecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica, oferecida gratuitamente e obrigatória para os estudantes com até 17 anos, houve um crescimento no número de matrículas para esse nível de ensino, assim, a escola “tradicional”, com um público mais homogêneo, é tomada pela diversidade trazida pelos filhos da

classe trabalhadora, que agora também tem oportunidade de adentrar no “mundo escolar”.

Para essa etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação destaca, em seu artigo 35º, que uma das finalidades dessa fase está no “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” (BRASIL, 2012(a), p.23). Na reestruturação do Ensino Médio verificamos uma busca pelo humanismo como um meio para superação das fragmentações das relações ocasionadas como possíveis sequelas do período pós industrialismo no qual a substituição tecnológica, o desemprego, a violência e a velocidade das informações distanciaram o homem do homem. As reformas do Ensino Médio recorrem à escola para difusão de uma realidade mais humanitária, na qual a escola contribui na formação de “pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (BRASIL, 2000, p.59).

No parecer homologado em 2012, a respeito das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio descreve-se:

a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formada por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades (BRASIL, 2012(b), p.29)

Considerando essa realidade, na qual o Ensino Médio se coloca como final de uma etapa e que pode servir de preparação para o trabalho ou para a entrada no nível superior,

como também a realidade das juventudes que estão inseridas no Ensino Médio, as diretrizes nos orientam no sentido de oferecer uma formação humana integral a qual não se limita à preparação para o vestibular ou para a formação tecnológica.

Neste sentido Kuenzer (2000):

[...] chama a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se resumem [...] no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (*apud* BRASIL, 2013, p.170).

Em junho de 1998 o presidente da câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, Ulysses de Oliveira Panisset, institui a resolução responsável por fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM. Nestas diretrizes um conjunto de definições estabelecem as bases sobre as quais cada colégio irá compor seu currículo, tendo em vista conectar a “educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, p.1).

Nesta resolução, os artigos 2º e 3º, descritos abaixo evidenciam a ligação da escola com a formação integral do aluno abrangendo suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática, considerando a ética, a estética e a política como fatores essenciais na preparação dos alunos do Ensino Médio. O artigo 2º dessa resolução descreve que a organização do currículo deverá ser orientada pelos valores descritos na lei 9.394, são eles:

- I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Os dois artigos dessa resolução demonstram que o currículo escolar precisa estar relacionado com a formação de sujeitos capazes de bem viver em sociedade, não devendo estar totalmente voltado ao preparo do estudante para um emprego imediato ou para a realização de uma prova conteudista, como a do vestibular. A escola recebe uma significativa responsabilidade de “educação” do sujeito que está em convívio na sociedade como um todo, abrangendo desde a esfera familiar.

No artigo 3º consta que, para que se cumpram os valores descritos no artigo 2º, se faz necessário que todo mecanismo escolar (práticas administrativas e pedagógicas, formas de convivência no ambiente escolar, formulação e implementação de política educacional, etc.) devesse ser coerente com os princípios estéticos, políticos e éticos abrangendo a “Estética da sensibilidade”, a “Política da Igualdade” e a “Ética da Identidade”. Em consonância com a Resolução de 1998, a UNESCO (PCN, 2000, p.59) no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, aponta quatro necessidades para o aprendizado do sujeito do novo milênio: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Nesse sentido, inferimos que o estudante da atualidade não deve ser tratado como o estudante da educação bancária⁵,

⁵ Este termo foi concebido pelo educador brasileiro Paulo Freire. Se refere à educação tradicional na qual o educando deve apenas absorver o conhecimento sem questionar tornando-se um espectador no processo de aprendizagem.

na qual, o ser em formação era visto como um frasco vazio, que seria preenchido pelo saber advindo do superior, no caso da escola, do professor. O estudante do nosso século, que pode estar conectado com diversas formas de informações sobre qualquer assunto, não tem mais como referência de conhecimento apenas o professor.

Desta forma, percebemos que os documentos direcionam para uma perspectiva na qual a escola, sem contradizer ou abandonar sua finalidade de lugar de conhecimentos específicos, deve se preocupar também com a formação de seres humanos mais solidários, responsáveis e éticos que, atuem de forma que lhes possibilite agirem com autonomia. Também sejam capazes de fazer uma reflexão crítica sobre si mesmos e o meio em que estão inseridos, visando e contribuindo para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as diferenças não serão evitadas, mas reconhecidas e problematizadas, de forma que a busca pela equidade possa levar a igualdade de direitos.

Assim, entendemos que dar voz ao estudante e fazê-lo compreender a importância de se colocar diante do outro, de ter opiniões, ouvir, respeitar e estar atento com criticidade às alterações na sociedade é uma das conquistas fundamentais na contribuição da escola para uma sociedade mais humanitária e um cidadão mais autônomo. Essa declaração do estudante como centro do processo de aprendizagem no qual a escola torna-se mediadora do conhecimento confere ao público escolar uma vivência diferenciada, na qual o discente deve tornar-se participante do seu processo de aprendizagem, interagindo de forma reflexiva e crítica com relação à sociedade e a prática escolar. Ao promover o aprendizado a partir do contexto real do aluno, no qual o estudante participa da construção do aprendizado, a escola torna-se menos conteudista e favorece a formação de um sujeito mais independente para pensar e agir na sociedade de forma mais ética.

Assim, percebemos que também nesse período escolar a formação deve abranger o estudante de forma integral, possibilitando, entre outras discussões, a problematização das diferenças com o intuito de promover um diálogo capaz de, ao mesmo tempo, evitar as violências e não tirar a visão a respeito das desigualdades. Neste sentido, consideramos o método do Drama como condutor para tratar de situações relevantes para o público do Ensino Médio, considerando tanto o teatro na escola, quando o possível contexto do mundo ficcional com o real.

Neste capítulo abordamos o Drama que estamos propondo e como percebemos que este método pode ser endereçado ao público do Ensino Médio. No seguinte capítulo descreveremos as trilhas percorridas no desenvolvimento da experimentação dramática.

3 TRILHAS DO EXPERIMENTO

Neste capítulo descreveremos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da proposta dramática em sala de aula. Serão apresentados os principais fatos percebidos em cada episódio, algumas falas e fotos dos discentes com o intuito de contextualizar e aproximar o leitor da atividade que foi realizada. Iniciamos expondo a estrutura do processo. Para a descrição dessa estrutura utilizamos tabelas que foram baseadas nos estudos realizados pelo professor Diego de Medeiros Pereira, descritos em sua tese de doutoramento, publicada em 2015.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO

Contexto ficcional
Os estudantes conseguiram realizar o sonho de adentrar num curso superior e, por isso, irão conviver com desconhecidos em uma moradia estudantil. O desenvolvimento desse experimento está nas relações que irão estabelecer dentro desse ambiente que será por um período de tempo comum para todos. Irão interagir tendo que tomar decisões a respeito de como deve ser um lugar de convivência comum, como reagir diante de suspeitas sobre o outro, percebendo e convivendo com as diferenças sobre um objetivo comum, permanecer na moradia para terminar os estudos.
Resumo do processo
Este processo de Drama está estruturado em quatro episódios que apontam para a construção de um contexto no qual os participantes irão interagir como personagens de uma vivência teatral, explorando suas capacidades de expressividade corporal, oral, escrita, improvisação, imaginação e argumentação através de estratégias como: entrada no mundo ficcional, improvisação, estímulo composto ⁶ , professor no papel,

⁶ “A estratégia e a teoria do estímulo composto propõem um conjunto de estímulos – objetos, escritos, imagens, fotos – os quais sugerem propriedade e uso por parte de um ou mais personagens contidos no pré-texto. A

<p>etc.. Essas estratégias pretenderam encaminhar uma vivência na qual as questões éticas, políticas e estéticas pudessem ser percebidas e discutidas pelos estudantes em um contexto ficcional. Buscamos construir com os discentes um aprendizado acerca da importância de respeitar, ouvir e não agir com antecipação diante de situações que podem ser originadas de um mal entendido. Assim, pretendeu-se abordar como uma comunidade lida com o outro em um ambiente no qual as divisões não são feitas por separações materiais, mas mesmo assim, estão presentes nas relações de convivência.</p>
<p>Papel dos estudantes: Universitários vindos de várias regiões do Brasil e intercambistas.</p>
<p>Professora no papel: Funcionária da Universidade responsável pelos estudantes, Assistente Social e Encanador (sendo o último vivenciado pelo professor convidado Wagner Kolc).</p>
<p>Aspectos teatrais trabalhados: situações ficcionais, construção de personagens, improvisação teatral, exploração da imaginação.</p>
<p>Principais estratégias: estímulo composto (bilhetes, embalagem de remédio vazia, carta, bituca de cigarro, tampinha de bebida alcoólica), assembléias de personagens, manto do perito, professor no papel.</p>
<p>Linguagem oral e escrita: leitura, interpretação e apresentação da compreensão sobre os objetos contidos no pacote de estímulo, representação de personagem e descrição da interpretação acerca do material encontrado.</p>
<p>Linguagem visual: composição de projetos para moradia estudantil, composição do seu espaço na moradia.</p>
<p>Linguagem corporal: criação e personagem.</p>
<p>Duração do processo: Quatro episódios de 100' cada.</p>

significação do conjunto de estímulos decorre da associação possível de ser estabelecida entre eles: a história de sua origem, a interação entre os documentos e fragmentos de texto (por exemplo: uma receita médica, uma página de diário, uma anotação de endereço, um boletim escolar, um bilhete, etc.). Documentos e objetos estão embutidos em uma história que requer a imaginação do grupo para ser completada” (CABRAL, 2007, p.6).

3.2 ESTRUTURA DO PROCESSO

Episódio 1: Um sonho realizado	
<p>Objetivos: Instaurar o contexto dramático do processo, cada participante deverá criar um personagem; trabalhar em grupo para compor e escolher as regras e divisões para o ambiente.</p> <p>Estimular a participação na composição do espaço ficcional, a responsabilidade e arbitrariedade de escolha.</p>	<p>Etapa 1: Acolhida e apresentação dos estudantes que irão coabitar a moradia estudantil. Professora no papel: funcionária da universidade.</p> <p>Etapa 2: Realização de um projeto para organização dos ambientes da moradia que por um tempo seria improvisada em um lugar que continha 4 banheiros e uma cozinha, sendo que os outros ambientes deveriam ser criados pelos estudantes.</p> <p>Etapa 3: criação de regras para convivência na moradia.</p> <p>Etapa 4: Votação individual para escolha da planta baixa e das regras da casa.</p> <p>Etapa 5: Contagem dos votos, espaço para argumentação em defesa de propostas diferentes das escolhidas.</p>
Episódio 2: Convivendo com o diferente	
<p>Objetivos: Mostrar um fragmento da convivência dos estudantes na moradia.</p> <p>Propiciar a composição de uma cena improvisada que represente como um grupo percebe o outro no ambiente de convívio.</p>	<p>Etapa 1: Composição de cenas que demonstrassem aspectos da convivência na moradia.</p> <p>Etapa 2: Mostra dos resultados das composições e comentários.</p> <p>Etapa 3: Entrega de frases do texto “Nós e Eles” para cada participante.</p> <p>Etapa 4: Inserção das frases no contexto do cotidiano, dentro da moradia, para composição de cena.</p> <p>Etapa 5: Apresentação das cenas dentro do contexto de cotidiano.</p>
Episódio 3: A confusão	

<p>Objetivos: Instigar o imaginário dos participantes sobre quem é o outro e como está reagindo à convivência em grupo. Promover a reflexão de como o diferente é percebido no cotidiano.</p>	<p>Etapa 1: Estímulo composto (bilhetes, embalagem de remédio vazia, carta, bituca de cigarro, tampinha de bebida alcoólica). O grupo recebe um pacote encontrado pelo encanador que veio arrumar a encanação dos banheiros da casa.</p> <p>Etapa 2: Manto do perito. Os estudantes irão investigar o significado do que encontraram no pacote recebido do encanador.</p> <p>Etapa 3: Descrição das conclusões que chegaram sobre os objetos contidos na embalagem.</p>
<p>Episódio 4: Assembleia</p>	
<p>Objetivos: Promover a reflexão sobre o espaço privado e público, a ética, pertencimento a um grupo, encaminhar a proposta para uma finalização.</p>	<p>Etapa 1: Assembleia com os estudantes. Professora no papel de assistente social, para verificar como está a convivência na moradia.</p> <p>Etapa 2: Decisão por meio de votação do que deve ser feito com quem não está se encaixando nas regras estabelecidas em conjunto.</p>

3.3 CONTEXTO DOS PARTICIPANTES

Este experimento foi desenvolvido em um colégio periférico da cidade de Guarapuava localizada, no interior do Paraná. Os participantes são alunos regularmente matriculados no segundo ano do Ensino Médio no período noturno. Nessa escola as disciplinas são cursadas por blocos, por isso a carga horária semanal é dobrada em relação à outras escolas que não tem sistema de blocos. Sendo assim, os estudantes dessa escola tem quatro aulas semanais distribuídas na quinta e sexta-feira, sendo, nos dois dias, as duas últimas aulas do horário escolar.

A turma é composta por vinte e um estudantes, com faixa etária entre quinze e dezoito anos, desses, a participação se alterou entre dezesseis participantes no primeiro episódio e vinte e um participantes no último. Uma das características dos estudantes do Ensino Médio é o início da entrada no “mundo do trabalho”. Com uma pesquisa realizada com vinte estudantes dessa turma, percebemos que aproximadamente trinta e cinco por cento trabalham e estudam, sendo que, aproximadamente vinte e nove por cento contribuem parcialmente na renda familiar.

Com relação a esfera da arte, dos vinte alunos que responderam à pesquisa, vinte e seis por cento descreveu ter assistido uma peça de teatro em outro ambiente que não a escola, aproximadamente cinquenta por cento nunca foi a um museu, os outros cinquenta por cento estão divididos entre o museu histórico da cidade, museus não descritos e apenas um foi ao museu Oscar Niemeyer⁷, referência de espaço dedicado às artes mais próximo da cidade. A totalidade dos participantes advém de pais da classe trabalhadora, são moradores dos arredores da escola e todos moram com os pais ou avós.

Os nomes utilizados durante as descrições correspondem aos nomes criados pelos discentes para o personagem que vivenciaram no processo dramático e não aos seus nomes originais, respeitando a não exposição dos estudantes. As imagens utilizadas estão amparadas pela autorização dada pelos pais ou pelos estudantes com idade igual a dezoito anos completos.

⁷ O museu Oscar Niemeyer (MON) está localizado na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná. É um espaço dedicado à exposição de Artes Visuais, Urbanismo, Designer e Arquitetura. Possui um setor de Ação Educativa, o qual diariamente atende alunos, professores e a comunidade em geral. Possui também um “Centro de Documentação e Referências com um acervo de mais de nove mil publicações e periódicos para pesquisa”. Sua área expositiva é de 17 mil metros sendo considerada a maior da América Latina.

3.4 DESCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS

3.4.1 Um sonho realizado

Os estudantes acolheram prontamente a proposta realizada pela professora no papel de funcionária da universidade, criaram personagens que não se manifestavam apenas pela escolha do nome, curso e cidade, mas através de entonações de voz e tentativas de imitar os sotaques que imaginavam corresponder a cidade escolhida. Nenhum deles optou por escolher o mesmo nome ou cidade da vida real.

Todos participaram na composição das plantas baixas para moradia e na escolha de qual iriam morar. Ao serem questionados se alguém gostaria de argumentar em favor de outra planta que não a escolhida percebemos que um dos estudantes pensou em argumentar a favor de sua proposta, mas em seguida desistiu, continuando a “vitória” da planta baixa que ganhou mais votos.

Após serem informados que deveriam realizar o que imaginavam que poderia ocorrer durante um dia, espontaneamente criaram o que achavam necessário para que a convivência fosse mais harmoniosa, surgindo assim uma escala de organização da casa. Em seguida, fizeram atividades que imaginavam que poderia ser a rotina dessa moradia, surgindo cenas que demonstravam os estudantes entrando e saindo da moradia, tomando o ônibus, lanchando e estudando. As imagens a seguir se referem ao primeiro episódio. Todas as imagens são do acervo da pesquisadora.

Figura 1 Realização de projeto de planta baixa para moradia

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

Figura2 Estudantes compondo uma tabela de atividades domésticas

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

Tabela 1- Resultado da votação para escolha da planta baixa da moradia.

Planta1	Planta 2	Planta 3	Planta 4	Planta 5
3	0	3	7	3

FONTE: A autora, 2016.

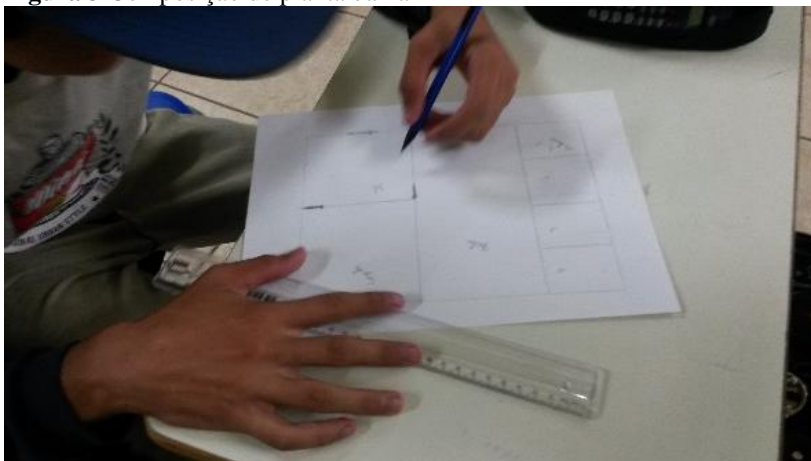
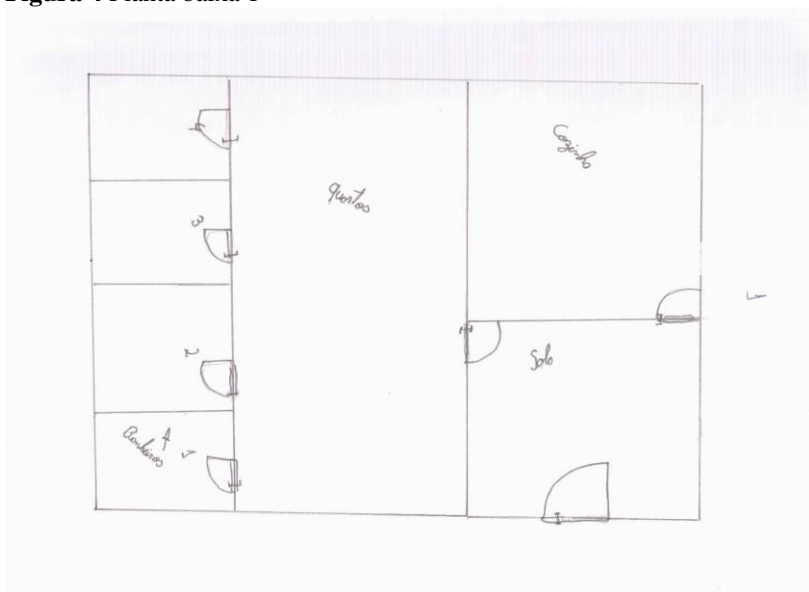
Figura 3 Composição de planta baixa**FOTO:** Maristela Nunes, 2016.**Figura 4** Planta baixa 1**FOTO:** Maristela Nunes, 2016.

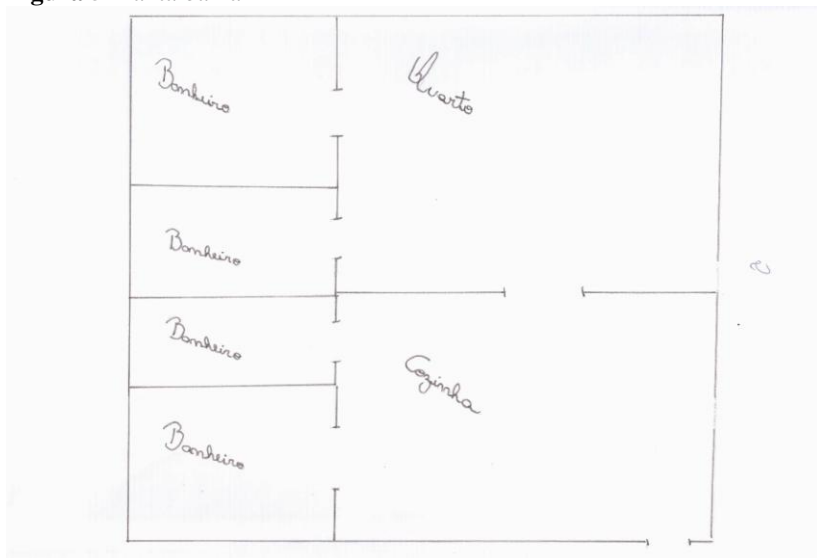
Figura 5 Planta baixa 2

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

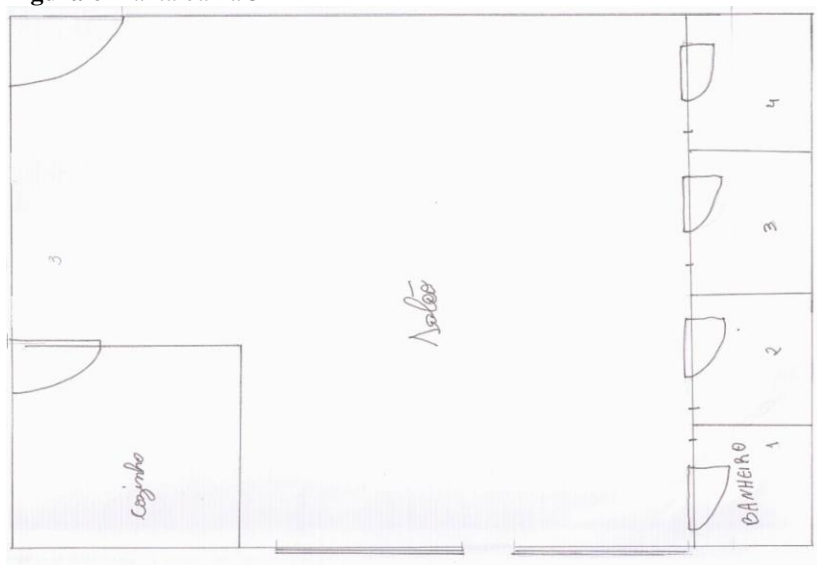
Figura 6 Planta baixa 3

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

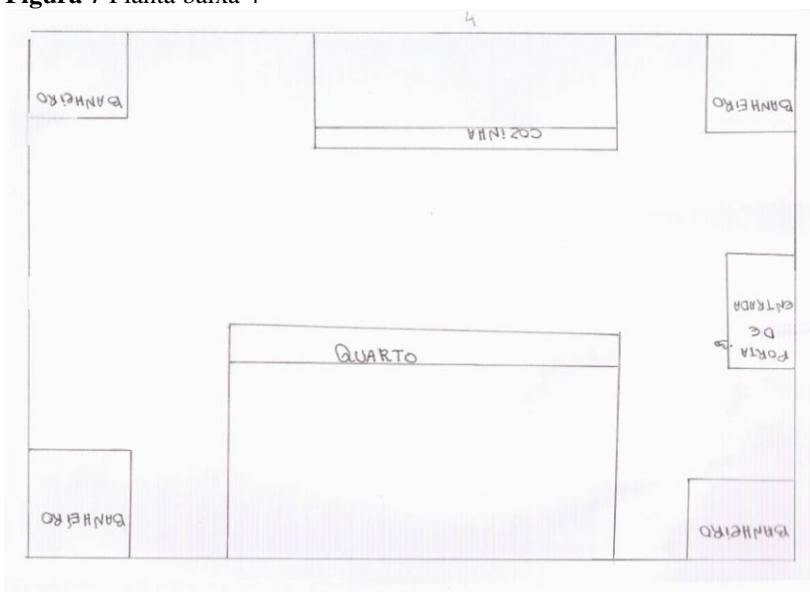
Figura 7 Planta baixa 4

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

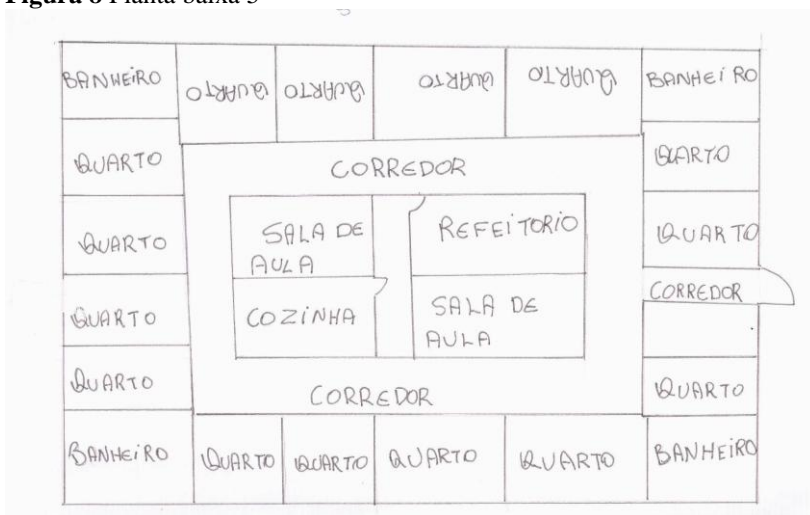
Figura 8 Planta baixa 5

FOTO: Maristela Nunes, 2016.

3.4.2 Convivendo com o diferente

Nesse dia, quando chegamos à sala, os estudantes já estavam esperando com a sala de aula organizada conforme a planta baixa que tinha sido escolhida no episódio anterior. Consideramos importante destacar esse fato, uma vez que o envolvimento dos estudantes foi intenso, conduzindo-os a se mobilizarem conjuntamente para a organização antecipada desse “cenário”.

Solicitamos que cada um organizasse o seu espaço com o objeto que trouxe de casa da forma que achasse melhor. Nem todos trouxeram um objeto, mas todos organizaram com as carteiras um espaço para dormir. Nesse dia entrou um estudante que havia faltado no episódio anterior e faltaram quatro que estavam no episódio anterior. Era uma sexta-feira, os discentes que estavam relataram que os alunos faltantes tinham em uma festa a fantasia que estava acontecendo naquela noite no bairro.

Entregamos as grades dos cursos que haviam escolhido no episódio anterior para que pudessem planejar seus horários e perceber a necessidade de se organizar para dar conta dos estudos. Fomos marcando o tempo em um relógio de papelão controlado com as mãos. Os estudantes realizaram atividades da rotina conforme as horas que iriam sendo indicadas pelo relógio. No início cada hora correspondia a dois minutos, depois trinta segundos, depois quinze segundos. De maneira que os estudantes foram realizando as atividades do cotidiano conforme iam passando as horas do dia, como num ritual de repetição das atividades.

Descrição de algumas falas da rotina referente a 24h:

Estudante 1: Estou dormindo!

Estudante 2: Acabei de chegar...

Estudante 1: Da para apagar a luz?

Estudante 3: Quero dormir!

(ruídos de risos e roncos)

Estudante 4: Fiquem quietos!

Estudante 5: Eu vou dormir as três todo dia...

Estudante 6: Você é louca tia!

Estudante 1: Respeitem quem está dormindo.

Estudante 5: Você está dormindo?

Estudante 1: Era para estar.

Estudante 7: Sai chulezento!

Estudante 8: Ah pelo amor de Deus!

Estudante 9: (imitações de galo)

Estudante 10: Acende a luz!

Estudante 5: Apaga a luz!

Estudante 10: Chimarrão...

Estudante 11: Quem vai fazer o café?

Estudante 1: Nossa... pelo amor de Deus, já acordaram todo mundo?

Estudante 10: Olha o ônibus!

Estudante 12: Não vai tomar banho?

Estudante 13: (varrendo a casa) Foram para aula só para não ajudar na casa.

Estudante 1: Vou fazer tarefa!

Estudante 12: Preciso usar o banheiro.

Estudante 11: Quero tomar um banho.

Estudante 1: Não deixam a gente estudar em paz.

Estudante 11: Perdemos a aula.

Estudante 13: Vamos chegar atrasados.

Continuamos a utilizar o relógio para contabilizar o tempo com intenção de instigar o imaginário quanto a possível rotina de uma casa de estudantes. Quando chegou sexta-feira os estudantes promoveram uma festa, utilizando som e iluminação dos celulares. Utilizaram o tempo, que caracterizava uma noite inteira, dançando, conversando e se divertindo. Alguns dos participantes demonstravam o uso de bebida e cigarro, evidenciando estar alcoolizados. Após transcorrer quatro dias

de convivência, perguntamos como estavam percebendo essa rotina. Então, descreveram que quase não tinham tempo para dormir, que eram acordados pelos colegas antes da hora que precisavam acordar, que quem era o responsável pelo café da manhã não fazia essa tarefa no horário necessário. Alguns já haviam faltado três dias de aula, realizaram festas, alguns fizeram atividades da casa, outros não. Relatamos que os estudantes que não tivessem bom comportamento na moradia e não realizassem todos os créditos necessários para o semestre seriam desligados da bolsa que recebiam.

Em seguida, entregamos para cada estudante uma frase do texto “Nós e Eles” e informamos que deveriam inserir essa frase em alguma atividade que realizavam em pequenos grupos durante as atividades de rotina da moradia. Cada grupo realizou essa atividade duas vezes. Abaixo estão as frases que foram entregues em forma de sorteio para cada integrante e em seguida os contextos que inseriram as frases de forma improvisada. As falas eram realizadas cada vez que um grupo iria realizar a atividade que era responsável na moradia. Os demais assistiam a improvisação dos colegas em silêncio, mas do lugar em que se encontravam no momento da cena. Algumas falas foram preservadas como eram ditas pelos estudantes com intenção de conservar o contexto da narrativa.

Frases retiradas do texto “Nós e Eles”:

Este é o nosso lugar.

Não há lugar suficiente para todos nós?

Eu gostaria de saber o que eles estão fazendo do outro lado.

Eles não são como nós.

Eles estão fazendo exatamente o que nós estamos fazendo.

Eles podem estar espionando a gente agora.

Mas eles não fariam. Não

Não é como deveria ser.

Nós todos temos hábitos estranhos.

Sim, eles têm alguns hábitos estranhos.

Por que você quer saber o que eles estão fazendo lá?
Do outro lado. O que você acha que eles estão fazendo?
Nós não somos como eles.

Contexto que inseriram as frases de forma improvisada:

Grupo 1

Primeira cena:

Sergio: Nós não faríamos isso.

Carlos: Isso o que?

Machado: Eles tão espionando nós!

Carlos: Por que você quer saber o que eles estão fazendo lá?

Machado: Ficam falando mal de nós, eles estão espionando nós.

Sergio: Quem que é? Por que, Carlos, você quer saber o que eles estão fazendo lá?

Machado: Por que eles falam mal de nós, eles estão espionando nós (olha para os outros alunos).

Sergio: Nós não faríamos isso.

Machado: A gente gosta deles né... o que a gente vai fazer?

Segunda cena:

Machado: Adivinhe cara eu pus uma câmera outro dia dentro do quarto

Sergio: Pô? Mas será que eles vão estar espionando a gente ainda? Por que a gente que está espionando eles agora.

Carlos: Cara, mas eles não iam fazer isso com a gente.

Machado: Será? Disseram que a gente estava roubando eles.

Sergio: Machado por que você quer saber o que eles estão fazendo lá?

Machado: Não é justo, eles estão falando de nós.

Carlos: É, isso não é justo.

Grupo 2:

Primeira cena:

Beatriz: O que você acha que eles estão fazendo?

Flora: Sei lá gente, devem estar na aula

Alessandra: Parece que quando está todo mundo aqui é uma bagunça, chega a ser horrível, ninguém consegue fazer nada, só a gente faz as coisas.

Beatriz: Não está fácil.

Flora: Não é como deveria ser.

Segunda cena:

Beatriz: Não sei o que eles ficam fazendo.

Flora: Escutei uns papos ontem, estavam falando mal da gente... Não é como deveria ser.

Alessandra: Faz tempo que tão falando da gente, nós que não percebemos

Beatriz: Vamos ter que falar... só a gente que está limpando os banheiros.

Grupo 3:

Primeira cena:

Yohana: Meus Deus, meu Deus, o que eles estão fazendo?

Clara: Eles estão fazendo exatamente o que a gente está fazendo.

Yohana: Como? O que eles estão fazendo? Eu estou louca... eles não podem fazer o que a gente está fazendo, não podem... estou ficando louca.

Segunda cena:

Clara: Está pronto o almoço.

Grupo 4:

Primeira cena:

Diego: Impressionante como tem andado apertado aqui a casa.

Tião: Mas não há lugar suficiente aqui para todos nós, né? muita gente.

Maria: É, principalmente por que tem essa galera fazendo anarquia.

Diego: Eles tem alguns hábitos muito estranhos.

Tião: Por exemplo?

Diego: É, se bem que todo mundo tem alguns hábitos muito estranhos.

Tião: Principalmente o ...(não identificamos de quem se tratava).

Diego: Se for falar sobre ele a gente pode passar o dia inteiro falando sobre isso.

Tião: Não tem jeito.

Diego: E fazer o que? tem que aguentar.

Segunda cena:

Diego: Tem muita gente só atrapalham com nosso serviço.

Tião: É, estou perdendo uma aula.

Diego: O espaço não é suficiente...não vou conseguir lavar a louça.

Maria: Fiquei sabendo que a Ana está falando de nós.

Tião: A Flora? (Destacamos nessa fala que o personagem Tião lembra sua amiga Maria que estão falando como personagens, por isso, de quem falam é Flora, e não Ana)

Maria: A Flora e as amigas dela tão mandando WhatsApp de nós.

Tião: Tudo ranhenta (gíria Guarapuavana).

Tião: É, todo mundo aqui tem hábitos muito estranhos.

Maria: Só sabem reclamar.

Tião: Aham.

Diego: Só fazem intriga contra a gente, somos os mais prejudicados.

Grupo 5:

Primeira cena:

Paulo: Nossa veio, quanta louça...dava pra mandar eles fazer né, mas eles não fariam.

José: Eles não são como nós, né?

Paulo: É, pelo jeito esse é o nosso lugar.

João: Nossa, né mano.

Paulo: Essa é a vida da gente.

Segunda cena: (a segunda cena desse grupo não foi registrada devido a falta de bateria na câmera, por isso não pode ser descrita.)

Um dos grupos pediu atenção de todos os colegas dizendo que deveriam resolver essa situação, tentar ter uma convivência melhor. Respondendo a esse apelo os participantes relataram:

Diego: Desejem sorte, ninguém aqui ta se gostando.

Outro aluno: pois é!

Diego: Tem uns quatro grupos que só sabem falar mal dos outros, tem que começar a se identificar como grupo mesmo.

Tião: Fazer um whats.

Sérgio: A gente precisa sentar junto pra se conhecer melhor também.

Flora: Sim, mas eu acho que cada um pode cuidar melhor do que tem que fazer, por exemplo, quem faz a comida, quem lava a louça...e cada um poderia ajudar os outros.

Personagem não identificado: A gente não pode depender dos outros, cada um tem que fazer sua parte.

Flora: Vamos tentar se conhecer melhor também, mas cada um precisa fazer a sua parte.

Abaixo algumas imagens representativas do segundo episódio:

Figura 9 Preparação para dormir



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 10 Conhecendo a ementa do curso



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 11 A caminho da universidade



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 12 Rotina da moradia



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

3.4.3 A confusão

Nesse episódio, que ocorreu uma semana após o último aqui descrito, foi introduzido o estímulo composto criado a partir de percepções que tivemos no transcorrer dos episódios passados, nos quais os próprios estudantes expuseram uma realidade na qual elementos como uso do cigarro e de bebidas alcoólicas foram representados por eles. Prosseguiremos a seguir com a descrição do episódio.

O encanador, vivenciado pelo professor de educação física Wagner Kolc, relatou para os moradores da casa que encontrou em um dos banheiros da moradia um pequeno pacote de papel com coisas dentro. Informou que iria molhar o banheiro e, para não “aguar” o que continha dentro dessa embalagem, foi até onde estavam os estudantes para ver de quem era aquele invólucro para entregar. Assim que o encanador perguntou de quem era o pacote, uns começaram a apontar para ou outros. Dois estudantes receberam o invólucro e começaram a abrir. Em seguida, outro estudante chamou a atenção desses, dizendo que a professora não havia mandado abrir. Relatamos a eles que deveriam investigar o que significava o conteúdo que estava dentro da embalagem. E para que pudessem analisar melhor pedimos para que formassem grupos de três ou quatro pessoas. Cada grupo recebeu um pacote contendo objetos idênticos aos que tinham no invólucro do outro grupo. A divisão aconteceu para facilitar o acesso a todo material contido na embalagem.

Percebemos que formularam várias hipóteses sobre o que poderia significar e quem poderia estar envolvido nessa história. Neste dia, dois alunos que não estavam presentes nos episódios anteriores participaram. As colegas que ficaram no grupo deles contextualizaram o que havia acontecido antes desse dia. Após a investigação, cada estudante descreveu sua hipótese final acerca da história contida nos objetos.

As figuras abaixo pretendem demonstrar um pouco de como foi esse episódio.

Figura 13 Encanador com o objeto encontrado



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 14 Encanador entregando o objeto



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 15 Primeiro contato com os objetos contidos na embalagem



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 16 Grupo 1 analisando os objetos



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

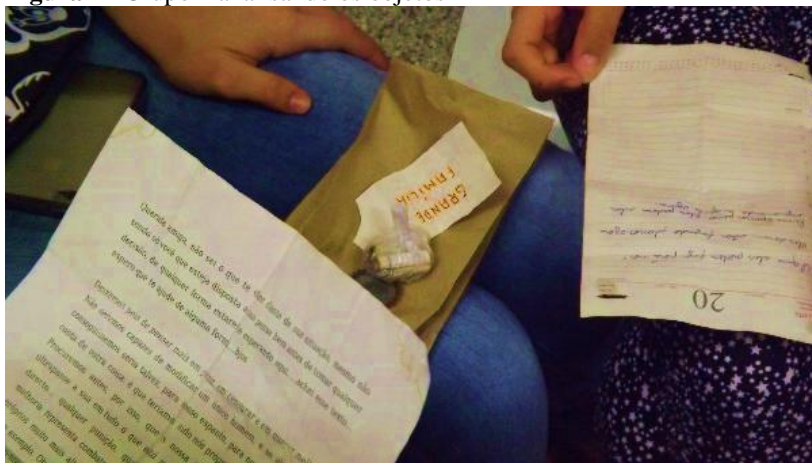
Figura 17 Grupo 2 analisando os objetos**FOTO:** Doacir Domingos Filho, 2016.**Figura 18** Grupo 3 analisando os objetos**FOTO:** Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura19 Grupo 4 analisando os objetos



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 20 Grupo 5 analisando os objetos



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 21 Estudante descrevendo suas interpretações



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Figura 22 Objetos contidos na embalagem entregue pelo encanador

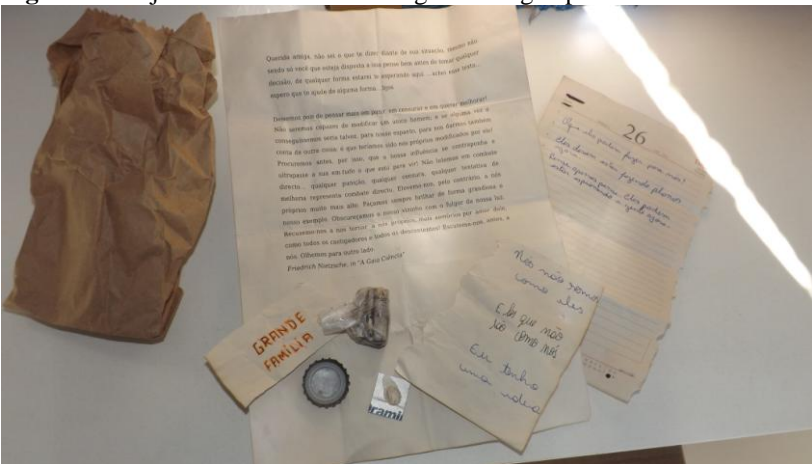


FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

A tabela a seguir descreve algumas interpretações que os estudantes fizeram dos itens encontrados no pacote de estímulos. Dividimos as respostas entre os discentes que disseram ter encontrado os objetos e deram nomes às pessoas

que estavam envolvidas no assunto referente aos elementos encontrados, e entre os estudantes que relataram possibilidades de acontecimentos sem predeterminar quem estava envolvido com a situação problema.

Tabela 2: Descrição realizada pelos alunos como investigadores.

Personagens que relatam ter encontrado os objetos, identificando quais foram os estudantes envolvidos na situação.	Personagens que sugerem possíveis situações a partir das informações encontradas sem identificar os estudantes envolvidos.
<p>Personagem: Beatriz Bom, eu fui ao banheiro e encontrei certos itens como: cigarros, bebidas, cartas de amor e cartas de desconfianças. Eu acho que a Patricia bebeu um pouco mais da conta e passou mal, os cigarros eram da Alessandra, pois ela fumou demais na festa, as declarações de amor eram do Tião para sua namorada que estava longe. Yorana estava desconfiada de muita gente na casa, por isso, acho que as cartas de desconfiança são dela e ela queria que alguém achasse por isso as escreveu e jogou no banheiro. Bom, o remédio eu também acho que era da Patricia, pois na festa ela bebeu muito.</p> <p>Personagem: Alessandra No dia em que aconteceu a festa, Fabiane bebeu demais e passou mal, então, Beatriz aparece e dá um remédio para ela. Fabiane descontrolada pega cigarros e fuma, então Dos Santos espera por ela fora do banheiro para se declarar para ela. Os dois confusos</p>	<p>Personagem: Diego A formação de grupos isolados era e é inevitável, tal formação poderia ter sido passiva, porém a curiosidade de um grupo X pode estar causando discórdia em um grupo Y. O grupo Y aparentemente é composto por um conjunto de pessoas que incluem fumante/s, alcoólatra/s, dependente/s químicos, tal atos possuem repercussões negativas em grande parte dos indivíduos. O grupo X está extremamente curioso sobre quem são os membros do Y, e talvez, rumores começaram a correr e logo alcançaram o estado de ânimo onde todos irão saber. O grupo Y ficou sabendo, e aparentemente planeja ... de alguma maneira que causa preocupação em familiares. Esta casa está ficando interessante.</p> <p>Personagem: Tião Bom, minha primeira teoria seria que elas fumavam, bebiam, se drogavam e se escondiam no quarto delas para fazerem isso sem ninguém da casa saber, pois teriam punições porque tudo o que elas</p>

conversam. Eles falam que pode haver alguém espionando os dois. Eles desconfiam que Rodrigo pode estar desconfiando deles.

Personagem: Rodrigo

Num certo dia que ocorria uma festa na casa, eu acabei encontrando o Tião bebendo uma garrafa de cerveja já não aguentando mais beber aparece Sergio com um remédio que ajudaria o Tião a vomitar tudo para fora para que ele tirasse tudo para fora. Logo depois chega Dos Santos para ver o que está acontecendo e resolve ajudar levando Tião até a sua cama. Logo após todo mundo ter saído eu me deparo com o José todo nervoso com um pedaço de papel e uma caneta, logo que ele saiu do banheiro havia deixado o papel que estava escrito uma certa carta para Flora, sua grande amizade na casa e eu não resolvi ler tudo porque se tratava de uma amizade e logo depois de tudo isso, encontrei Alessandra com algumas carteiras de cigarro em sua mão, eu não quis falar nada por provavelmente todos estarem totalmente chapados na casa. Logo que todo mundo se acalmou, virou uma grande família, virou mais que isso, viraram todos amigos naquela noite, uns apaixonados, outros bêbados, outros que não ligam para as regras sobre fumar na casa e etc. Mas tudo acabou mal pela manhã porque ficamos sem banheiro porque esconderam as cartas e

faziam era proibido, elas faziam isso e elas estavam com medo de serem descobertas. E minha segunda teoria era que todos da casa não seguiam as regras e só elas que não estavam de acordo com isso e começaram a reunir provas para desmascará-las só que as pessoas da casa já estavam desconfiadas delas e por isso estavam apreensivas.

Personagem: Valeria

Eu acho que essa história que aconteceu na realidade que elas tinham um segredo de tomar uma decisão, entre elas duas amigas, elas acabaram entrando em uma confusão com drogas e uma das meninas não sabia o que fazer e escondeu as drogas no banheiro mais um dos colegas da casa encontrou e acabou descobrindo que as meninas tinham entrado em uma confusão com drogas e precisavam de ajuda.

Eu pensei que são duas pessoas que escondem um grande segredo no caso que elas não querem que ninguém descubra esse segredo, eu acho que elas fumam, bebem e se drogam. Eles ou elas acham que são excluídos dessa família que não tem lugar pra elas lá.

Grupo: Sem nome

Essas coisas encontradas no banheiro são de pessoas que estavam precisando de descanso e ficando irritada com os demais integrantes da casa e precisaram de um desabafo, por isso acabaram

<p>bitucas de cigarros nos canos do banheiro, enquanto havia pessoas desconfiando de outras pensando que elas não eram o que diziam ser e quem porém não prefiro comentar. Porém ninguém conseguiu descobrir quem colocou todos esses itens sobre os canos do ralo.</p>	<p>escondendo esses objetos. Achamos que uma certa pessoa está passando por momentos difíceis e está pedindo ajuda, e sua amiga mandou uma carta com um texto querendo acalmar e ajudar ela nesse momento difícil. Chegamos nessa conclusão: que ela bebeu, fumou e usou remédio para acalmar o enjôo e acalmar ela, pois ela está grávida e está longe da família e não sabe quem é o pai do seu bebê.</p>
---	---

FONTE: A autora, 2016.

Estas descrições apontam as percepções que os discentes tiveram a respeito dos itens encontrados no pacote de estímulos. Percebemos que as narrações realizadas pelo grupo que não nomeou os estudantes assinalam para a interpretação de que está havendo divisões dentro da casa. Eles sugerem que alguns colegas estão passando por dificuldades pautadas nos relacionamentos que envolvem pessoas de dentro e de fora da moradia. Utilizam o pronome “elas” demonstrando que o problema se refere às meninas da casa, que na percepção desses investigadores estariam envolvidas com problemas com vícios e possibilidade de gravidez de uma moradora. Já para o grupo que identifica os estudantes envolvidos na situação problema, há predominância de interpretação de que há conflitos amorosos entre alguns membros da casa. Também verificamos que os estudantes perceberam que há entre eles a questão do alcoolismo e do tabagismo. De modo geral, verificamos que os discentes analisaram que toda a casa pode estar envolvida nessa situação, a qual remete a um problema que precisará ser resolvido por todos os integrantes da moradia.

3.4.4 Assembleia

Neste episódio os estudantes foram convocados para uma reunião com a assistente social, representada pela professora no papel, iniciamos relatando que a reunião se referia a uma avaliação sobre como está sendo a convivência dentro da moradia, se eles achavam que deveria mudar alguma coisa e o que poderiam fazer para melhorar o convívio.

Os estudantes começaram a relatar suas percepções, alguns disseram que está tendo muitas “panelinhas”, intrigas, fofocas. Outros relataram sobre o pacote encontrado pelo encanador, disseram que algumas pessoas estão transgredindo as regras da casa. Narraram diferentes percepções sobre os colegas da moradia, apontando a possibilidade de uso indevido de drogas, gravidez, brigas, uso de bebidas alcoólicas e cigarros. Outros afirmaram que há muita bagunça e desentendimentos, relembrando as descrições que fizeram com relação aos objetos encontrados. Ao serem questionados sobre o que deveria ser feito com o grupo do qual desconfiavam estar realizando algo que era mau para casa, surgiram as opções expulsão, punição, conversa e separação. Um deles argumentou que “separado já está”. A segunda proposta foi de expulsão, argumentada por várias pessoas. Outros relataram que deveriam punir e a punição seria a expulsão, pois conversar não adiantaria, porque voltariam a fazer a mesma coisa.

Quando indagados se a expulsão dessas pessoas resolveria os problemas de convivência, argumentaram que “totalmente não”, já que não sabem se é uma ou se são mais pessoas, que muitos seriam expulsos. Um dos estudantes argumentou que se expulsassem algum aluno estariam tirando a chance desse alguém, segundo ele, “está certo que não pode ficar quebrando regras, mas tirar uma chance inteira seria complicado”. Por fim optaram por fazer uma votação. Com relação à opção punição, interrogamos qual punição sugeriam para quem tivesse transgredido a regra. Alguns deram sugestão

que deveriam ser eles os responsáveis pela limpeza da casa, variando as opiniões entre um ano e até o término da faculdade. Interrogamos se uma punição que tornaria a pessoa um “servo” dos outros era correto. Responderam em tom de brincadeira que deveria ficar “ajoelhado no milho”, outros ficaram em silêncio.

Anunciamos que faríamos a votação e que a escolha deveria ser justificada devendo considerar com responsabilidade as consequências que acarretariam às pessoas que infringiram as normas da moradia. Criamos um papel para votação contendo as opções propostas por eles, e um espaço para descrever a justificativa de seu voto. Nesse dia, estavam presentes dezoito estudantes, três se absteram de votar por não ter participado do episódio anterior ou de nenhum dos episódios.

Tabela 3: Votação a respeito do que deve ser feito com os estudantes que transgrediram algumas regras de convivência.

	Punição	Expulsão	Conversa	Separação
Nº de votos:	2	1	11	1
Justificativas	Tem que punir com alguma coisa para que não ocorra de novo. E da próxima vez, se ocorrer, será expulso.	Fazendo assim acabarão as brigas.	Acho melhor nós todos se unirmos, ser um só, não adianta ficar um grupo contra o outro.	Porque assim eles não vão poder influenciar os outros e também punhar (sic.) a culpa nos outros.
	Deveria haver punição porque essas		Eu recomendo que seja usado um sistema de	

	que descumpriram as regras deviam ter uma punição para poder aprender a não descumprir as regras da casa.		3 alternativas, o primeiro e o segundo sendo simples avisos, o terceiro será contactado alguém da universidade sobre a situação, caso não seja possível uma expulsão será a melhor opção.	
			Porque devemos conversar para se unirmos expulsão ou punição e separação não levaria a nada.	
			Fazer com que reconheça seus erros e ver que está agindo de forma errada.	
			Não pode ser algo severo que isso causará uma má impressão da casa.	
			Aconselhar essas pessoas que estão fazendo coisas erradas e falar para não fazerem mais esse tipo de coisa.	

			Dar mais uma chance para essa ou essas pessoas conversar novamente e se acontecer de novo são expulsas.	
			Eu falaria que tudo se resolve na conversa e não com uma punição ou algo assim.	
			Porque com as outras opções ia separar mais ainda o grupo eu acho que conversar porque se todos conversar nós vamos chegar a uma conclusão responsável e favorável para todos.	
			Tentar entender o assunto que está cansando todo mundo, e conversar com quem foi o culpado disso tudo e dar uma punição que não acontecerá mais.	
			Eu penso que a conversa seria o melhor meio,	

			pois é a 1ª vez que isso acontece, uma conversa e uma 2ª chance para pessoas (s) que descumpriram as regras da casa.	
--	--	--	--	--

FONTE: A autora 2016.

Figura 23 Assembleia e votação



FOTO: Doacir Domingos Filho, 2016.

Neste capítulo, que tratamos sobre a prática do experimento, pudemos observar que os estudantes interagiram uns com os outros e com o contexto de ficção proposto, trazendo para discussão assuntos relevantes que contribuíram para a reorganização de seus modos de pensar a respeito do outro e da convivência em grupo. Percebemos também que a partilha de uma vivência comum possibilitou diferentes interpretações e sensações manifestadas por meio de palavras, ações e silêncios. No próximo capítulo trataremos da análise dos episódios. Para isso, retomaremos algumas descrições com

o intuito de examiná-las à luz dos conceitos da ética, da política e da estética relacionando-os às percepções que os estudantes fizeram a respeito das diferenças.

4 ANÁLISE DO EXPERIMENTO TEATRAL À LUZ DOS CONCEITOS DE POLÍTICA, ÉTICA E ESTÉTICA

Para esta escrita não buscaremos um aprofundamento histórico detalhado de cada conceito-chave, mas somente evidenciar a relação existente entre os conceitos de política, ética e estética e como eles fizeram parte do processo dramático vivenciado pelos estudantes do segundo ano do Ensino Médio noturno, do Colégio Estadual Cesar Stange. Com esse fim, utilizaremos descrições feitas pelos estudantes e algumas observações realizadas durante o processo vivenciado pelos discentes para serem ponderadas à luz dos conceitos escolhidos para serem problematizados. Assim, pretendemos evidenciar como percebemos a possibilidade de cumprir o objetivo de fomentar junto ao estudante do Ensino Médio, por meio da vivência de uma experimentação de Drama, à reflexão sobre questões éticas, estéticas e políticas, percebendo e problematizando a questão das diferenças.

4.1 SOBRE POLÍTICA

Para a compreensão de como ponderamos sobre política, iremos tomar como referência as considerações feitas por Dallari (1984). Esse autor toma como ponto de partida a origem da palavra política, originário da Grécia antiga, utilizado por vários filósofos e escritores há alguns séculos antes da era Cristã. Os gregos denominavam *pólis* à cidade, o lugar onde as pessoas viviam juntas. Assim, compreendia-se que “política se refere a vida na *pólis*, ou seja a vida em comum às regras de organização dessa vida, aos objetivos da comunidade e às decisões sobre todos esses pontos” (DALLARI, 1984, p.8). De acordo com o autor, o termo pode ser utilizado quando nos referimos “a organização social que procura atender à necessidade natural de convivência dos seres humanos; toda ação humana que produza algum efeito sobre a

organização, o funcionamento e os objetivos de uma sociedade” (DALLARI, 1984, p.11). Assim, a política estava intrinsecamente conectada à organização da vivência em sociedade, com objetivos de superar desentendimentos e conflitos para harmonizar a sociedade através do consenso.

Para o filósofo francês Jacques Rancière, política tem um outro sentido:

Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de polícia (RANCIÈRE, 1995, p.42, *apud* GOMES, 2013, p. 42)

O autor se propõe a analisar a concepção do termo distinguindo duas formas diferentes de compreensão. Para ele política também poderia ser considerado como polícia, sendo que a distinção estaria em perceber um como democracia e outro como democracia consensual. A segunda é mais conhecida e praticada na sociedade. Para Rancière, a política só existe quando há dissenso e busca pela igualdade. O autor relata que, na atualidade, democracia e consenso soam como sinônimos, sinalizando a harmonia entre lugares, mas essa interpretação está mais para redução do político ao policial, na qual tudo está, de certa forma, sob controle. Na democracia o dissenso é imprescindível, pois a desigualdade é presente nos vários sistemas sociais e não pode ser dada como natural pelo sujeito, mas revisada constantemente, deflagrando luta pela igualdade. A política está relacionada ao ser que se envolve num processo dissensual, o qual só é possível mediante a interação de um ser com outro semelhante, considerando todos

os seres como iguais, com direito de voz sobre todos os aspectos da sociedade.

A partir dessas concepções, nossa proposta teve a intenção de promover situações de negociações, nas quais os dissensos e consensos seriam problematizados. Analisaremos como o grupo de estudantes, em contexto ficcional, organizou a convivência em uma pequena comunidade da qual fariam parte durante os anos de estudos, com finalidade de se graduar. Inferimos que a vivência de um processo de Drama direcionado à negociação das diferenças pode levar à luta pela igualdade, retirando a forma de “polícia”, na qual o consenso é a maneira mais comum de pensar sobre democracia. Verificamos que a política, na forma de “polícia”, afeta todo ser social, principalmente os menos favorecidos, tornando suas vozes “ruídos” que quando ouvidos não são compreendidos, afastando-os cada vez mais, da dignidade pretendida na busca pela igualdade. Assim, pretendemos adentrar num universo ficcional através do Drama, para que as vozes dos discentes pudessem ser ouvidas, pois consideramos que propiciar o debate pode gerar resistência a práticas preconceituosas e alienadoras.

4.1.1 Política na moradia estudantil: As negociações entre os sujeitos

Para a realização de tal análise, tomaremos três momentos, nos quais os estudantes se reuniram para em grupo decidir sobre situações que diziam respeito a todos. São eles: A eleição da planta baixa da moradia, a reunião realizada após as cenas que improvisaram com o uso das frases do texto “Nós e Eles” e a votação que decidiria o que deveria acontecer com os estudantes que infringiram as normas da moradia.

Iniciamos relatando sobre o momento de composição e escolha da planta baixa para a moradia estudantil. Foram criadas cinco plantas baixas. Dessas, apenas a planta baixa de

número cinco se diferenciava radicalmente das outras, pois nela continha um quarto para cada integrante da moradia e outros ambientes, além dos banheiros e cozinha. Todas as outras faziam divisões que demonstravam um único quarto, o qual seria compartilhado por todos os moradores. Não impedimos a escolha realizada pelos discentes, mesmo tendo a pré concepção que se dividiriam em grupos menores ou entre meninos e meninas. Ao serem indagados se queriam defender outra ideia, que não a da planta escolhida, percebemos que um dos estudantes se preparou para falar, mas logo em seguida desistiu. Ao serem questionados sobre a possibilidade da convivência entre meninos e meninas, eles declararam que conseguiriam respeitar essa convivência. Apenas um deles se manifestou de forma escrita no final do processo dramático, que mudaria a divisão, tendo um ambiente para os meninos e um para as meninas. Outros relataram no final que mudariam a planta, mas não relataram em que.

Esse foi o primeiro episódio do processo realizado. Inferimos que proporcionar a composição do ambiente de moradia, bem como a escolha do ambiente, propiciou ao estudante responsabilizar-se em conjunto com o outro na construção do contexto ficcional. Optamos pela votação para colocar o discente em contato com um processo no qual suas escolhas são fundamentais para a organização da realidade em que estaria inserido no contexto ficcional vivenciado, por entender que momentos nos quais o indivíduo precisa realizar uma escolha que irá afetar seus interesses e os interesses da comunidade podem levar à reflexão crítica. Dallari (1984, p.77) aponta que:

Todo indivíduo tem o direito e o dever de opinar sobre os assuntos e as decisões que afetem seus interesses, assim como tudo que for de interesse comum. É evidente que o direito de opinar não significa apenas a possibilidade de manifestar concordância. O mais importante é

justamente o direito de divergir, de discordar, de manifestar oposição.

Assim, intuímos que nesse primeiro momento foi possível instigar a reflexão crítica, mesmo que essa não tenha sido manifestada verbalmente e foi possível visualizar momentos de dissensos nas opiniões e escolhas, os quais no decorrer do processo apareceram também verbalmente.

O segundo momento escolhido diz respeito à reunião que foi realizada pelo grupo de estudantes sem que houvesse interferência alguma da professora, como professora, ou ainda no papel de funcionária da universidade responsável pela moradia. Após a entrega de frases retiradas do texto “Nós e Eles”, os estudantes elaboraram cenas⁸ do cotidiano, nas quais deveriam utilizar as frases contextualizando à convivência que vinham estabelecendo na moradia. As cenas demonstram que os grupos começaram a perceber o outro como diferente e que possivelmente poderiam estar prejudicando, de alguma forma, a convivência do grupo como um todo. Ao final da realização das cenas, duas estudantes se mobilizam para organizar essa situação, apontando que não podiam continuar convivendo dessa forma, precisavam tomar providências para que a convivência fosse melhor. Logo em seguida, vários estudantes começaram a opinar sobre possibilidades de acertar essa convivência. O “sinal” de fim da última aula de sexta-feira tocou, interrompendo o curso da reunião proposta pelas estudantes, ficando em cada um a motivação para ajustar a convivência através de conversas.

Esse momento foi de grande importância, pois mostrou a iniciativa dos participantes em reorganizar a convivência, demonstrando autonomia e liberdade dentro do grupo para interferir nos objetivos comuns. Dallari descreve que “Todas as

⁸ Essas cenas estão descritas nas observações do segundo episódio, a partir da página trinta e oito desse texto. (p. 51)

ações humanas que produzem algum efeito sobre os objetivos dos grupos sociais ou sobre as regras de convivência são de natureza política” (DALLARI, 1984, p. 81). Dessa forma, verificamos que os estudantes estavam inseridos na proposta, apropriando-se do contexto ficcional no qual todos faziam parte de uma comunidade, com objetivos comuns. Assim, foram capazes de realizar uma observação para além de suas necessidades individuais compreendendo também o bem comum, renegociando situações que não estavam condizendo com as necessidades da moradia.

O último tópico corresponde ao momento de decisão a respeito de que medidas deveriam ser tomadas a respeito do (s) estudante (s) que estavam envolvidos com os objetos encontrados pelo encanador em um dos banheiros da moradia. Os discentes iniciaram propondo que os envolvidos deveriam ser expulsos. Ao serem questionados se tinham outras opções além da expulsão, vários se manifestaram, propondo outras atitudes como a separação, a conversa ou a punição. Nesse momento observamos que houve um debate mais profundo e produtivo sobre o assunto; os estudantes estavam conscientes que estavam a ponto de decidir a respeito do futuro do colega. O debate levou vários estudantes a se manifestarem verbalmente a respeito da atitude que achavam que deveria ser tomada. Após o debate, propusemos uma votação. Nela pudemos perceber que, no decorrer, os argumentos de alguns discursos se tornaram mais fortes, habilitando a mudança de opinião de alguns estudantes e transformando a primeira ideia de “expulsão” na maioria dos votos para uma “conversa”, a qual, na justificativa de alguns, deveria clarificar que uma expulsão poderia ser acarretada, caso as regras fossem novamente quebradas. Rancière aponta que:

Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades. O

dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum (RANCIÈRE, 2012, p.48-49 *Apud* GOMES, 2013 p.102.)

Nesse episódio pudemos perceber um envolvimento maior por parte dos estudantes, sendo que as argumentações eram mais contundentes havendo interpretações diferenciadas sobre o mesmo fato. Evidenciamos que a partilha possibilitou uma reflexão de aspectos que antes não estavam visíveis, possibilitando aos estudantes reconfigurar suas primeiras decisões mediante análises que consideravam os fatos para além de uma situação eventual. Os discentes foram capazes de negociar suas ações e prever possibilidades de renegociar de acordo com os acontecimentos possíveis dentro da moradia demonstrando, dessa forma, responsabilidade e envolvimento com o ambiente de convivência.

Ao refletir sobre a escrita de Rancière, Pallamin (2010, p.11) aponta que, “Sujeito político não é o nome daquele que sofre o dano passivamente, mas daquele que sofre o dano e se envolve num processo dissensual para confrontar certa ordem de subordinações ali envolvida”. O ser político está envolvido com a sociedade, percebendo como os sistemas afetam sua vida, buscando a emancipação e confrontando a reprodução de uma ideia dominante. Em Rancière (1996) *apud* Pallamin (2010, p. 14) “A ação democrática é a ação política, de caráter dissensual, que enfrenta o dano em seus modos específicos e particulares de aparecer.” Assim, percebemos que os estudantes foram agindo de forma política, considerando as vozes de cada indivíduo que se propunha a falar e tratando das situações específicas que iam surgindo no decorrer dos episódios.

4.2 FALANDO DE ÉTICA

A ética tem sido preocupação e ocupação de muitos pensadores que expuseram propostas e sentidos parecidos ou contraditórios a respeito de seu significado. Essa palavra tem origem grega no termo *ethos* que segundo Marcondes (2009, p.9) significa:

O conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura [...] em um sentido mais amplo, diz respeito à determinação do que é certo ou errado, bom ou mau, permitido ou proibido, de acordo com um conjunto de normas ou valores adotados historicamente por uma sociedade.

A ética está relacionada aos vários setores da vida em sociedade, dizendo respeito à experiência cotidiana vivenciada nas interações sociais, nas quais os valores que adotamos transparecem através dos atos e escolhas que fazemos e assumimos responsabilidade por eles. Esses atos são considerados como certos ou errados dentro da sociedade que estamos inseridos, podendo ter significados diferentes conforme a cultura e o contexto. Para que um ato seja considerado ético, esse deve ser realizado conscientemente.

Marcondes (2009) aponta que um dos elementos fundamentais da ética é o do Dever. Segundo esse autor, o dever é uma espécie de compromisso entre os membros da sociedade e restringe a liberdade do ser humano, que a princípio poderia fazer o que quisesse, dando vazão a seus instintos. A ética normatiza o que é considerado certo e o que é considerado errado, dando parâmetros para analisar os atos realizados pelo indivíduo que deve agir eticamente.

Vazquez (2008) narra que a ética parte da moral, de uma série de práticas morais já em vigor em determinada sociedade e, a partir dela, procura determinar a essência, a

origem e as condições objetivas e subjetivas do ato moral. Tem o intuito de explicar o comportamento e não apenas descrever, considerando as mudanças de moral e as pluralidades, sem formular juízos de valor que apontem para uma moral absoluta e universal. Para Vazquez (2008), a ética tem um caráter mais teórico, enquanto a moral lida com o ato praticado.

Rotineiramente nos deparamos com situações problemáticas, nas quais precisamos tomar uma decisão de como devemos agir. O autor citado acima descreve que a tomada da decisão parte de juízos advindos de normas que foram aceitas intimamente e reconhecidas como obrigatórias e que, ao atuar de acordo com a norma o indivíduo está agindo moralmente. Este comportamento prático/moral advém das formas mais primitivas de comunidade, sendo modificado no decorrer da história de acordo com a concepção do que é bom ou mau nas diferentes sociedades.

Para Vazquez (2008), com o passar dos milênios o indivíduo passa a refletir sobre seus comportamentos e a passagem da conduta prático/moral para a reflexão sobre a conduta, configura a esfera dos problemas teóricos – morais ou éticos. Essa passagem coincide com o início do pensamento filosófico e dá à ética um caráter mais teórico, relacionado àquilo que é generalizado. Assim “o problema do que fazer em cada situação concreta é um problema prático moral e não teórico prático” (VAZQUEZ, 2008, p. 17), isto é um problema, da moral, e não da ética, embora não possam ser dissociadas. Dessa forma, compreendemos que as decisões que precisam ser tomadas diariamente diante de situações que podem prejudicar ou ajudar alguém a partir de uma situação considerada errada e as escolhas que fazemos com livre decisão fazem parte da moral que compreendemos como correta e nos torna, de certa forma, responsáveis por determinadas situações. Sendo assim, o objeto de estudos da ética é formado por “um tipo de atos humanos: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a

sociedade em seu conjunto” (VAZQUEZ, 2008, p. 24).

De tal modo, intuímos que todo indivíduo como ser social responde à moral estabelecida em uma sociedade de forma diferente, através de comportamentos que mantêm ou confrontam a moral de determinado grupo. Os resultados e consequências dos comportamentos individuais que afetam os outros são considerados morais, mas os atos realizados pelo indivíduo que em nada podem afetar os outros não são considerados morais.

4.2.1 Ética na moradia estudantil

A partir desse contexto buscamos refletir sobre as relações estabelecidas no processo dramático vivenciado pelos alunos, considerando as interações e decisões que precisaram tomar com relação a si mesmo e aos outros, averiguando como essas tomadas de decisões foram pensadas como uma forma de afetar o conjunto de moradores da casa estudantil. Para isso, escolhemos os assuntos presentes no segundo episódio, quando os grupos receberam frases aleatórias do texto “Nós e Eles” para serem inseridas no contexto de suas falas. A segunda escolha faz parte de um acontecimento ocorrido no terceiro episódio quando um estudante acusa o outro de ser “dono do pacote”, pressupondo que não era algo bom e a última escolha está no quarto episódio, quando em uma assembleia os discentes desejam colocar como punição fazer com que os transgressores da regra passem o restante do tempo de convívio realizando as tarefas domiciliares.

Os relatos abaixo, extraídos do segundo episódio, reportam-se a ocasião em que os grupos relacionaram as frases recebidas diretamente com os colegas. Entre as cenas optamos pelo momento em que um grupo desconfia que está sendo espionado e “mal falado” por outros membros da moradia, tal como percebemos no fragmento que segue:

Machado: Adivinhe cara eu pus uma câmera outro dia

dentro do quarto

Sergio: Pôs? Mas será que eles vão estar espionando a gente ainda? Por que a gente que está espionando eles agora.

Carlos: Cara, mas eles não iam fazer isso com a gente.

Machado: Será? Disseram que a gente estava roubando eles.

Sergio: Machado por que você quer saber o que eles estão fazendo lá?

Machado: Não é justo, eles estão falando de nós.

Carlos: É, isso não é justo.

Esse fragmento demonstra que os participantes reconhecem as situações como certas ou erradas, justas ou injustas. Assim, questionam, a eles mesmos ao perceber que estão cometendo o mesmo fato considerado por eles como errado, como vimos no excerto do texto quando um dos participantes do grupo que está se sentindo espionado relata ter colocado uma câmera para descobrir o que estão falando deles, e do mesmo grupo um dos discentes reflete que agora são eles que estarão espionando. Verificamos que o estudante faz um juízo de valor, entretanto, não tomou uma atitude contrária ao ato realizado pelo seu colega. No mesmo diálogo argumentam que foram acusados de roubo e de sofrer injustiça, demonstrando conhecer que essas ações são consideradas condutas contrárias às normas da sociedade em que estão inseridos, demonstrando incômodo e necessidade de alterar essa situação.

O segundo tema indicado diz respeito ao momento que o encanador apresenta aos estudantes uma embalagem fechada contendo alguns objetos em seu interior. Nenhum dos participantes sabia o que havia dentro desse recipiente e ninguém relatou ser o dono do pacote. Entretanto, não descartaram a possibilidade do verdadeiro possuidor estar presente entre eles, acusando um ao outro de serem os detentores daquele invólucro que, visivelmente, e por meio de falas, presumiam que continha algo que não era bom. Assim,

identificaram que pessoas com determinadas características, poderiam guardar determinadas coisas que, por serem consideradas erradas, precisavam estar escondidas. As ideias que tinham giravam em torno de drogas ilícitas que poderiam ser utilizadas por alguns membros da moradia. Com relação a essa analogia, realizada pelos membros da casa encontramos em Vazquez (2008, p. 230) o seguinte relato:

O indivíduo forma-se gradualmente de acordo com uma moral já estabelecida que lhe é proposta e justificada. Diante desta moral, os indivíduos reagem de maneira diferente, ou deixando que ela os impregne totalmente, ou enriquecendo-a e desenvolvendo-a sob o impacto do seu meio social, ou ainda submetendo-a à crítica pela confrontação com outros princípios diversos da moral em vigor ou com as experiências que a sua própria vida pessoal lhe proporciona.

Nesse sentido, percebemos que se a um determinado grupo de indivíduos é transmitido um conjunto de conceitos valorativos, esse grupo demonstrará os valores recebidos através das atitudes que toma no meio em que está inserido e, com base nisso, eles formam juízos de valores a respeito dos outros, com os quais convivem.

Ainda sobre o momento em que o encanador apresenta a embalagem, quando dois participantes recebem o pacote e abrem, mas são desaprovados por um dos colegas que diz que “a professora não mandou abrir”. Ressaltamos a palavra ‘mandou’ utilizada pelo estudante para salientar que mesmo dentro do contexto que estavam introduzidos, no qual pretendíamos nos colocar como participantes em condições de igualdade com os estudantes, a questão de poder, presente na figura da professora, sobressai, demonstrando essa relação na qual alguém com *status* superior precisa mandar para que os que estão subordinados realizem a ação. Percebemos, dessa

forma, que os discentes demonstraram a moral estabelecida, na qual um ato é considerado bom ou mau, certo ou errado e que há uma hierarquia que deve ser respeitada.

O terceiro momento diz respeito a assembleia realizada pelos discentes quando questionados sobre o que seria realizado com os estudantes que descumpriram a regra da moradia, considerando o contexto compreendido por meio de cada objeto contido dentro da embalagem. Entre as sugestões feitas pelos participantes, eles escolheram uma punição, a qual condizia com o fato de que os “transgressores” passassem o remanescente do tempo de convívio realizando todas as tarefas domésticas da casa. Essa punição foi imediatamente aceita pela maioria dos discentes, mas ao serem questionados pela professora, no papel de assistente social, se essa penalidade poderia ser considerada justa e de que forma ajudaria os colegas que haviam transgredido as regras, alguns começaram a se manifestar narrando por que consideravam que essa não era a melhor solução. Outros permaneceram em silêncio, entre as falas surgiram outras ideias, como por exemplo, ficar ajoelhados no milho por um determinado período de tempo. As argumentações que prevaleceram diziam respeito à possibilidade de dar uma “segunda chance” a alguém que talvez não teria outra possibilidade de dar continuidade nos estudos, se perdesse a vaga na moradia estudantil.

Essa passagem demonstra que vários dos estudantes conseguiram perceber que suas ações implicariam para além do si, possibilitando ou inviabilizando condições que poderiam prejudicar ou ajudar o outro, sobre esse tema, Oliveira (1993, p.140) menciona a reflexão de Kant:

Ao agir, o homem enquanto racional, leva em conta a humanidade como tal, em si e nos outros, ou seja, a moralidade de sua ação implica responsabilidade para com seu ser e dos outros, pois tenho sempre de escolher uma

máxima que ao mesmo tempo valha como lei para todos os homens.

Ao debaterem sobre um assunto, que implicaria na decisão que teriam sobre um grupo de estudantes, os participantes conseguiram se responsabilizar pela atitude que iriam tomar, percebendo as consequências que trariam para seus colegas. Eles não sabiam quem eram os colegas envolvidos na situação problema, entendendo que poderiam ser pessoas muito ou pouco próximas a eles. Assim, estabeleceram uma ação que seria válida para todos os moradores da casa, ressaltando que consideraram a boa convivência como prerrogativa fundamental para essa moradia. A maioria, percebida através da votação realizada, opta por assegurar uma segunda chance aos transgressores, transparecendo se reconhecer na realidade do outro, o qual, para eles, merece oportunidade de reconfigurar suas ações de modo que não afete a convivência e nem prejudique a si mesmo.

4.3 SOBRE A ESTÉTICA

A primeira acepção do termo estética advém da raiz grega *aisthesis* que significa faculdade de sentir ou compreensão pelos sentidos. Duarte Junior (2000, p. 16) descreve que o termo está relacionado “a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. Essa compreensão a respeito da estética dá a ela uma característica de conhecimento, a qual em determinado período é retirada e dada apenas ao conhecimento conceitual. A origem do termo estética está atrelada a sensibilidade como tendo o duplo significado de “conhecimento sensível (percepção) e de aspecto sensível (da nossa afetividade)” (HUISMAN, 1994, p. 9). Compartilhando dessa linha de pensamento, Koudela (2015 p. 61) descreve que:

A palavra “estética” vem do grego *aesthesis*, que designa a sensibilidade e a percepção dos fenômenos pelos sentidos. Trata-se assim de um termo que extrapola a atividade artística *strictu sensu*, designando aspectos implicados nas formas de nos relacionarmos e conhecermos a realidade.

Com esses autores compreendemos que a estética se volta para a questão dos sentidos, de modo que, sua ação é subjetiva, estando na percepção do sujeito que vê, ouve, toca e se sensibiliza, que é afetado pelo significado do objeto para ele. Essa descrição revela que a estética não está restrita ao “belo da arte” teorizado por importantes filósofos.

Jimenez (1999, p.3) descreve que:

Torna-se evidente que a ideia de um “belo” ideal, absoluto e transcendente não mais faz parte dos anseios da estética contemporânea. O belo e o feio são entendidos na sua relatividade, considerando as culturas, as civilizações diversas e os distintos momentos históricos.

Assim, esse teórico complementa as ideias dos autores acima citados, para os quais a questão estética está conexa às formas de relacionamento percebidas pelo sentido e pela sensibilidade que permitem conhecer a realidade, nos levando ao questionamento dos modos como a sensibilidade e os sentidos são reconhecidos de acordo com nosso contexto sociocultural. Dessa forma, entendemos que na educação a questão estética precisa ser tratada de forma que o estudante seja estimulado a sentir os fenômenos que o cercam na sociedade em que estão inseridos, viabilizando um caráter de experiência na qual os sentidos não sejam negados, mas percebidos e acolhidos para serem questionados, estimulados ou rejeitados.

Para Rancière (2005(b), p. 17) a estética pode ser entendida como:

Um sistema de formas ‘a priori’ determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. [...] É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas de arte, do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum.

Segundo o autor, a estética está relacionada à experiência do que se pode sentir. E a experiência estética dá condições ao sujeito de, ao mesmo tempo que compartilha aquilo que é comum, fazer recortes exclusivos, pois são sentidos particularmente pela pessoa de acordo com a sua história. Essa partilha do sensível torna possível ao sujeito que não tem voz ou lugar ter a mesma oportunidade daquele que tem seus direitos resguardados. Essa partilha do comum pretende não apenas permitir a todo sujeito visualizar algo, mas, ao visualizar, compreender e dar sentido aquilo que viu ou ouviu. A possibilidade de compreender, refletir e se posicionar sobre as questões relacionadas à sua própria vivência, buscando a igualdade dos sujeitos, configura o que Rancière define como ser político, um indivíduo que compreende e luta pela igualdade.

Contribuindo com a questão da experiência Bondia (2002, p. 21) destaca que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Essa definição da experiência apresenta o seu caráter singular e particular. Só se configura como experiência aquilo que

aconteceu particularmente com o indivíduo. Mesmo que esse tenha partilhado de algo comum, a sua experiência é especial e intransferível, o acontecimento comum que participou afeta de forma diversificada o ser experimentado de acordo com o seu capital cultural.

Deste modo, confiamos que a vivência do processo dramático, que até aqui viemos descrevendo, tenha efeito capaz de suscitar uma experiência que remexa nos conceitos de ética, política e estética até então adquiridos e aceitos sem reflexões sobre a relação do sujeito com a sociedade. Com o intuito de tratar dessa questão, relacionada à possível experiência estética vivenciada nessa proposta, desenvolvemos um pequeno questionário que foi realizado dois meses após a experiência do processo dramático. Pedimos esse relato com um tempo prolongado por entrever que alguns eventos ocorridos no Drama poderiam ter alcançado um significado que perduraria na história dos participantes. Assim, a partir de alguns relatos, verificamos como a partilha de um fato comum pode sensibilizar os seres que compartilharam de forma diferenciada ou universalmente.

4.3.1 Sobre a estética: Uma experiência comum com singularidades

As descrições que faremos a seguir são algumas respostas referentes às três questões que realizamos. As questões foram apresentadas aos discentes da seguinte forma:

- a) Passados dois meses após a experiência teatral na qual você atuou como morador de uma casa universitária, na qual o teu personagem precisou tomar decisões que interferiam na convivência da moradia, falar, calar, conviver com o outro. Reflita a partir das informações obtidas neste momento de vivência e descreva como foram as tomadas dessas

decisões:

- b) Que momentos foram mais marcantes dessa vivência?
- c) Que aspectos dessa experiência permitem identificá-la como um fazer teatral?

Referindo se a primeira questão algumas das respostas foram:

Bom, nas horas das decisões era difícil, por que eu não teria que pensar só em mim, mas nos demais participantes. Então a gente tentava entrar em um acordo, mas as vezes dava briga, discussões muitas fofocas e realmente conviver com pessoas diferentes não é nada fácil, e cada um tinha que ter sua decisão. (Personagem Flora)

Tomar decisões sempre é complicado, pois tem que ter muita responsabilidade em cima disto, as pessoas julgam pelos erros, mas não veem as coisas certas que são feitas e muitas vezes deixam levar pela aparência e isso muitas vezes acaba atrapalhando em nossas decisões. Pois querer expulsar uma pessoa de algum lugar não é muito difícil é só arrumar uma prova e pronto, mas é bom ver o lado dos outros também, debater as opiniões para ter certeza do que fazer. (Personagem. Sérgio)

A maioria das decisões foram tomadas em conjunto, todos diziam o que achavam e todos achavam uma maneira melhor de tomar certa decisão, porque se tomar as decisões erradas pode prejudicar o próximo. (Personagem José)

Nas falas dos personagens Flora e Sergio percebemos que consideraram suas atitudes de suas responsabilidades e intuíram que seus atos interferiam diretamente na realidade do outro. O personagem Flora destacou que “conviver com pessoas diferentes não é fácil” e o personagem Sergio

descreveu que “prejudicar, promovendo a expulsão de alguém, é facilmente possível”. Entretanto, ambos os personagens consideraram a realidade do outro sem uma antecipada pretensão de mudar o outro, mas criar uma possibilidade de convivência com o diferente. A narração do personagem José toma um posicionamento parecido no que diz respeito a não prejudicar o outro, tomando uma decisão responsável. A diferença está na forma como colocaram que as decisões foram tomadas em conjunto, fala que se repetiu em várias outras descrições, demonstrando o apoio que recebem do grupo quando a escolha era a mesma, podendo gerar um sentimento de vitória mais do que de uma reflexão sobre o que considera certo ou errado.

Por meio do relato descrito pelos discentes, inferimos que esse trabalho levou os participantes a ações, tomando atitudes, sentindo, percebendo, avaliando e compreendendo o outro dentro da proposta ficcional. Esse fator demonstra que posturas e mecanismos que geram uma anestesia, impossibilitando ou incapacitando o participante de agir, deram lugar a voz e a vez com certa igualdade. Mediante a percepção dos vários sentidos vivenciados pelos estudantes, destacamos que, para Duarte Junior (2000, p. 191):

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos.

As descrições a seguir se referem a segunda questão, a qual está diretamente relacionada com a percepção individual e experiência singular, mesmo sabendo que uma experiência estética dificilmente pode ser narrada, pois perpassa todos os

sentidos, podendo deixar registros que não podem ser expressados através da voz ou do gesto.

Os momentos de alegria, humor e até os conflitos, porque grande parte estava levando a sério o trabalho (Personagem José)

Foi conhecer culturas diferentes, que temos que se adaptar e respeitar, por que todos tem modo de agir e isso marca muito por que é algo fascinante. (Personagem Tião)

Na hora da apresentação de todos, todos com histórias diferentes e ao mesmo tempo muito legais, porque cada um teve um tipo de criação que era muito interessante e diferente do normal. (Personagem James)

O início, quando houve a formação do mundo e seus personagens, todos (ao menos tentando) interpretando seus personagens, além disso as situações que fomos colocados foram algo novo e diferente do que estamos acostumados (Personagem Diego)

Através das falas dos participantes percebemos que os momentos marcantes estão relacionados ao mundo ficcional vivenciado na proposta dramática, o que demonstra que o envolvimento dos discentes viabilizou a permanência de fatos relacionados à percepção de si e do outro na memória dos participantes. Esse fato nos permite verificar que a proposta desenvolvida levou cada participante a uma experiência singular, possível devido a imersão dos estudantes nessa proposta. O personagem Tião descreve que conhecer outras culturas, quer dizer, estar aberto para outras formas de ser é fascinante, ser outra pessoa e ver o colega tentando ser alguém diferente que reage com humor, alegrias e tristezas diante das situações que iam sendo colocadas, retirando- os da rotina podendo causar um fascínio, ou seja, propiciando algo que é próprio da qualidade estética, que afeta a pessoa envolvida, retirando-a do lugar de espectador e colocando como alguém

que reage, que se envolve com aquilo que o afetou.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento dos sentidos não é um fim em si mesmo, mas capacita para a reflexão e a alteração da realidade dos sistemas em que os sujeitos estão inseridos. Os momentos vivenciados pelos discentes, na proposta desenvolvida por meio do Drama, possibilitaram uma reflexão que permitiu a revisão individual e coletiva, partindo de algo que é comum e gerando desenvolvimento.

Os relatos abaixo correspondem a terceira questão, a qual teve por objetivo compreender como os discentes perceberam a presença do teatro no processo em que participaram.

Através dos nomes trocados, a maneira de nós falar, de agir, da cultura de cada um.
(Personagem Flora)

A gente sendo o que não é, fingir que está longe da família em uma casa universitária, sem conhecer os outros, de lugares muito diferentes, as regras deixaram com cara mais real, os personagens, imaginar a casa que mora, que pega ônibus. (Personagem Sergio)

Primeiramente, e como o aspecto mais importante, a interpretação do personagem criado por você, que pensou sua própria história, objetivos, personalidade e interesses, e além disso, também houve a criação do ambiente e situações. (Personagem Diego)

Essas falas demonstram que a experiência teatral através do método de Drama promoveu um processo de criação teatral no qual a espontaneidade a interação, o uso da improvisação e a exploração temática propiciaram que o teatro se tornasse experiência concreta no contexto escolar. Por meio do Drama os estudantes se envolveram espontaneamente nas atividades, relacionando seus afazeres dentro da moradia com

aspectos da vida real, buscando nas vivências do cotidiano e no conhecimento sobre outras culturas uma maneira de desenvolver suas formas de atuar nas situações que iam sendo colocadas em cada episódio. Hitotuzi (2007, p.187) aponta que “o evento dramático pode converter-se em um espaço criativo, espontâneo, amigável e de amplas possibilidades de aprendizagem”. Assim, verificamos que este processo realizado nessa turma promoveu um espaço tal qual o descrito por Hitotuzi, sendo possível destacar que o método do Drama é um primoroso contribuinte para inserção do teatro no contexto de aprendizagem teatral do estudante também do Ensino Médio.

Para Duarte Junior (2000) a arte só ganha sentido quando pode ser relacionada à vida e às experiências vivenciadas pelas pessoas. E isso só é possível se a sensibilidade for desenvolvida. Nesse sentido vislumbramos que a proposta desenvolvida oportunizou uma crítica via atividade teatral, na qual os estudantes puderam exprimir, fazer e conhecer tratando as diferenças de diferentes formas em uma prática comum. Assim, por meio desses depoimentos e dessa vivência descrita aqui ousamos dizer que houve uma experiência estética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs analisar se a vivência de uma experimentação de Drama pode levar o estudante do Ensino Médio à reflexão sobre questões éticas, estéticas e políticas percebendo e problematizando a questão das diferenças. Para isso se fez necessário uma contextualização sobre o Drama, a modalidade escolar tratada, uma exposição de como realizamos esse experimento e sobre os conceitos escolhidos, como estes foram identificados na construção do processo dramático considerando também a voz dos alunos que participaram da proposta desenvolvida em sala de aula.

Por meio da proposta realizada, descrita e analisada nos capítulos deste estudo, buscamos averiguar se os objetivos de construir estratégias com expectativa de diálogo com a realidade, ampliando a percepção e o debate das questões das diferenças na vida real, com imersão no contexto ficcional. E, deste modo, se a experiência estética e artística levou os participantes a refletirem sobre a pluralidade nas formas de ser, percebendo que a ética e a política são fundamentais para uma sociedade mais humana. Entre os fatores que foram de grande relevância para o êxito desse trabalho, destacamos o número reduzido de alunos em comparação com períodos matutinos, a disposição de quatro aulas semanais bem como o envolvimento que a turma apresentou durante a proposta.

Através das informações produzidas durante a proposta dramática e coletadas mediante observações e questionários, constatamos que a participação dos discentes no Drama propiciou reflexões a respeito da convivência com o outro, apresentando posicionamentos diferenciados a respeito de situações comuns. Essa vivência trouxe aos participantes a constatação de que a identidade e a diferença estão presentes em todas as relações do cotidiano, averiguando que a negação do diferente pode deflagrar em conflitos, confrontos, hostilidades e violências. Para investigar a respeito do primeiro

objetivo, trouxemos a seguinte questão para ser respondida pelos discentes: Você considera que a vivência na moradia estudantil retratou em algum aspecto a sociedade real? Qual? Seleccionamos duas das mais expressivas respostas para analisar esse aspecto.

Para 'João': "Sim, pois na vida real também tem intrigas e é normal isso".

Para 'Maria José': "Sim. Em todos os lugares há problemas, o caso é que devemos saber como lidar com os problemas, conversar, ter um diálogo legal".

A opinião dos participantes retrata a percepção e reflexão sobre a proposta ficcional realizada com a realidade, ambos descrevem que na vida real tem problemas, intrigas. Para Maria José se faz necessário que haja uma forma de resolver os problemas através do diálogo, demonstrando repúdio à violência. Para João, o fato de ter intrigas é normal. O discente não descreve a necessidade de resolver de alguma maneira o problema, nos permitindo entender que, em sua visão, nem tudo pode ser resolvido, mas a convivência com aquilo que tira da rotina, que é diferente deve ser tratada como algo normal. Quer dizer, a partilha do comum gera momentos de consensos e dissensos, os quais devem ser constantemente negociados.

Na perspectiva de Ranciere (2005(b), p. 51):

O dissenso não é, em princípio, o conflito entre os interesses ou as aspirações de diferentes grupos. É, num sentido estrito, uma diferença no sensível, um desacordo sobre os próprios dados da situação, sobre os objetos e sujeitos incluídos na comunidade e sobre os modos de sua inclusão.

No que diz respeito ao segundo objetivo, tomamos como base a resposta à seguinte questão: Você acha que é possível conviver com o 'diferente' sem alterar a sua identidade?

Sobre isso ‘João’ respondeu: “Se uma pessoa faz alguma coisa que o outro não gosta por seus costumes serem diferentes, essa também deve afetar o outro com o seu jeito, então se elas pensarem e conversarem elas se entenderiam.” Nesta resposta o participante destaca que uma pessoa afeta a outra com o seu modo de ser, e quando isso causa algum desconforto pode ser resolvido de uma maneira que prevaleça o respeito, através do diálogo e não da violência. ‘Yohana’ relata que: “a gente quer ser nós mesmos porque nós não podemos ser preconceituosos com os outros porque nós somos diferentes também”.

Tanto essa fala quanto a de João demonstram a afirmação da diferença e da identidade como forma de potencializar a igualdade de direitos, ou seja, não homogeneizar as pessoas para que participem de algo que é comum, mas considerar as diferenças para expandir aquilo que é comum. Assim, percebemos que sem trazer para a vivência as palavras política, ética, estética, igualdade e diferença, pudemos verificar que esses conceitos foram problematizados pelos discentes durante o desenvolvimento da proposta.

De tal modo, sem buscar certezas sobre o Drama ou sobre os estudantes ousamos dizer que o experimento desenvolvido com essa turma teve uma importante relevância, ao possibilitar que os estudantes do Ensino Médio imergissem em um contexto ficcional que propiciou constatar questões relacionadas a diferença, interagindo de forma que elementos da política, da ética e da estética fossem vivenciados ampliando o repertório dos discentes com relação às formas de ver, sentir, agir e dizer na sociedade.

A arte medeia um diálogo com aspectos socioculturais da realidade, utilizando-se do fazer, sentir e pensar para propiciar uma educação estética a qual colabora para uma educação mais democrática. Assim, através desse trabalho, enxergamos que a vivência desse processo de Drama na escola com alunos do Ensino Médio, possibilitou o desenvolvimento

estético capaz de ampliar o conhecimento, diálogo, reflexão e partilha de conhecimentos podendo tornar o sujeito um ser mais apto a decidir de forma mais responsável. Verificamos que a atividade teatral oportunizou aos estudantes a possibilidade de exprimir, fazer e conhecer, tratando as diferenças de diferentes formas em uma prática comum. Para Duarte Junior (2000, p.105):

Consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados- sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se a imposição de valores e sentidos, mas para relacioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.

Inferimos, portanto que o entusiasmo e a participação da maioria dos alunos induzem perceber que o Drama na escola potencializou a consciência estética ao propiciar entre outros aspectos, a autonomia crítica e criativa, a interpretação e formulação de um juízo de valor acerca dos acontecimentos propostos nos episódios, uma re- significação da realidade que está inserido ao articular o contexto da ficção com o real, a ampliação do repertório cultural, a interação, e a construção de identidade.

O Drama oportuniza reflexões e diferentes formas de percepções do conhecimento. Dessa forma, um trabalho como esse pode se desdobrar em outras questões investigativas, aprofundando temas que vão sendo abordados pelos participantes. Reconhecemos que essa proposta de trabalho, desenvolvida com os estudantes da referida escola de Ensino Médio noturno pode ser recebida de forma totalmente diferente por um grupo diferente deste em distintos contextos. Nesse

processo, que descrevemos no decorrer do texto verificamos que algumas situações trazidas pelos participantes poderiam ganhar novos episódios, se desdobrando em um período maior para o processo dramático, entre elas destacamos as culturas de cada lugar escolhido pelos participantes, a não restrição a um pavimento para planta da moradia, a questão da bebida, alcoolismo e gravidez na adolescência. Assim, sugerimos que esse método seja utilizado também no Ensino Médio com vistas a potencializar a percepção estética do estudante, propiciando reflexões sobre si mesmo e a sociedade em que está inserido, ampliando o conhecimento artístico teatral e pessoal. Deste modo, esse trabalho não se fecha em si mesmo, mas abre possibilidades de uma prática educativa aliada ao fazer teatral do Drama de significância empírica real para o discente, que, ao atuar, colabora na construção do conhecimento individual e coletivo.

REFERENCIAS:

ANDERSON, Michael. **MasterClass in drama education: Transforming teaching and learning**. Continuum, London, 2012.

BOLTON, Gavin. **Acting in classroom drama: a critical analysis**. Oakhill, TX: Trentham Books, 1998.

BONDIA, Jorge Larrosa. “**Notas sobre experiência e o saber de experiência**”. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BOWELL, Pamela; HEAP, Brian S. **Planning process drama: enriching teaching and learning**. Routledge, London 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012(a).

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional da Educação: Parecer CNE/CEB 5/2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário oficial da união**. DF 24/01/2012(b) sessão1 p. 10. Disponível em: <<http://pactoensi>

nomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL, MEC. **PCN: Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **Drama: mapeando percursos**. A[l]berto revista da SP escola de teatro, v.6, 2014. Disponível em: <<http://www.spescoladeteatro.org.br/revista-sp/revista-sp-alberto-06.php>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CABRAL, Beatriz. Angela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo, 2. ed. Hucitec, 2012.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **Entre o efêmero e o processual- o “navegar” como habilidade, metáfora, tema**. O percevejo online, volume fascículo 2 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/603/599>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

CABRAL, Beatriz. Angela Vieira. **O diferente em cena – integração ou interação?**. Ponto de Vista . Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **O professor dramaturg e o drama na pós-modernidade**. In ouvirOUver. Uberlândia: EDUFU, 2007, pp 47-56.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva,

2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: abril cultura: Brasiliense, 1984.

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo, 3. ed. Hucitec, 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, André Gracindo. **O Teatro do oprimido como prática política no contexto de emancipação em Jacques Rancière**. 2013. Disponível em: <<http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2013/andre-gracindo.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

HEATHCOTE, Dorothy. **Collected writings on education and drama**. London, Hutchinson, 1984.

HITOTUZI, Nilton. **Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo**. Diálogos possíveis, Revista da Faculdade Social da Bahia, v. 6. 2007.

HODGSON, John. **The Uses of Drama: Acting as a social and educational force**. London, Eyre Methuen LTD, 1972.

HUISMAN, Denis. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 1994.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Rio Grande do Sul: Unisinos, 1999.

KOUDELA, Ingrid. Dormien; ALMEIDA JUNIOR, Jose Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: Um guia prático**. Itabuna: Via litterarum, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MON. **Museu Oscar Niemeyer**. Disponível em: <<http://www.museuoscarniemeyer.org.br/institucional/sobre-mon>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

OLIVEIRA, Manfredo Araujo de. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

O'NEILL, Cecily. **Drama Words: a framework for process drama**. Portsmouth, Heinemann, 1995.

O' NEILL, Cecily; LAMBERT, Alan. **Drama Structures: a practical handbook for teachers**. London: Stanley Thornes, 1982.

O'TOOLE, John; STINSON, Madonna; MOORE, Tina. **Drama and Curriculum: A giant at the door**. Estados Unidos: Springer, 2009.

PALLAMIN, Vera. **Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière**. RISCO: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44800>> Acesso em: 27 mai. 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil**. 2014 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85651>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. Tese (doutorado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental org./Editora 34, 2005(a).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **Sobre políticas e estéticas**. Tradução Manuel Arranz. Museu d'Art Contemporania de Barcelona, 2005(b).

SANCHEZ, Adolfo Vasquez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

YODA, Manami. **Drama in education and Henry Cadwell ell Cook**. Kyoto university 2010. disponível em: <<http://repo>

sitory.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/180669/1/hes
_21_99.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.

APÊNDICE 1

Passados dois meses da experiência teatral na qual você atuou como morador de uma casa universitária onde aconteceu situações nas quais o teu personagem precisou tomar decisões, falar, calar, conviver com o diferente, descreva:

1) como você se sentiu?

2) que momentos foram mais marcantes dessa vivência?

3) algumas palavras que definem essa experiência:

APÊNDICE 2

Nome aluno (a): _____.
Nome do personagem: _____.

Questões:

1) Você acha que é possível conviver com o diferente sem alterar a sua identidade? Justifique sua resposta.

2) Faça uma auto-avaliação de sua participação nessa vivência teatral.

3) Você considera que a vivência na moradia estudantil retrata em algum aspecto a sociedade real. Qual?

Comente sua resposta.

4) O que você mais gostou?

APÊNDICE 3

Nome: _____.

Idade: _____.

1) Você mora aproximadamente quantos metros da escola?

300m 500m 1000m mais de 1000m

2) vem para escola?

a pé de ônibus de carro

3) Você trabalha fora? Se sim, quanta horas?

não sim 4h 6h 8h

4) Com relação ao sustento da tua família

você é o único responsável você colabora parcialmente

você não colabora

5) Você já assistiu uma peça de teatro?

nunca na escola em um teatro na rua

6) Além de sua cidade, quantas e quais cidades vocês conhecem?

1 2 3 4 mais de 4

7) Você já foi ao museu?

sim não

8) Vai ao cinema com que frequência?

nunca fui mensalmente semestralmente

anualmente fui uma vez.

9) Já viu ou participou de algum evento artístico? Qual?

sim não _____.

APÊNDICE 4**TERMO DE AUTIRIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM**

Eu, _____,
portador da cédula de identidade nº _____, inscrito
no CPF sob nº _____, residente à
Rua _____,
nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o
uso de minha imagem (ou do menor
_____ sob
minha responsabilidade) em fotos, sem finalidade comercial,
para ser utilizado no trabalho de pesquisa de mestrado da
professora Ana Karina do Nascimento Zanin.
Conforme o Art 49 da Lei 9610, concordo em ceder a minha
imagem, de meu (minha) filho (a) ou tutelado (a) para possível
veiculação no meio acadêmico mantendo-se o caráter didático-
pedagógico sem fins lucrativos.

Guarapuava, ____ de _____ de 2016.