

Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento

FLÁVIA JANIASKI

■ 436

Flávia Janiaski é doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduíche pela CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education e professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas. Tem experiência na área de artes cênicas, com ênfase em Teatro-Educação, Produção Cultural, Contação de História, Orientação de Estágio, Improvisação e Montagem Teatral.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2394281053017478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0325-739X>

■ RESUMO

Seria possível preparar e desenvolver processos de *drama* na rotina de docência brasileira em face das características e particularidades da educação nacional? Para discutir esta questão, são descritos e analisados neste artigo três percursos de trabalho, em etapas que vão da educação infantil a superior, e trazem o *drama* como um recurso capaz de unir teatro e educação. O primeiro percurso apresentado está focado na união entre *drama* e *Role-playing game* – RPG para trabalhar com adolescentes e orientar estágio curricular supervisionado na licenciatura em teatro; o segundo percurso versa sobre a utilização dos *estímulos compostos* para ministrar oficinas de formação continuada aos professores da educação infantil e ensino fundamental I; o terceiro percurso apresenta o trabalho com o *drama* para a construção de um produto artístico, utilizando especialmente o professor-personagem e a ambientação cênica. Os exemplos trazidos têm o intuito de responder positivamente a questão levantada, destacando a necessidade de apropriação e adaptação deste método inglês visando sua funcionalidade e a construção de experiências artísticas.

437 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, estímulos compostos, ambientação cênica, professor-personagem, processo criativo.

■ ABSTRACT

Would it be possible to prepare and develop drama processes in the routine of Brazilian teaching in view of the characteristics and peculiarities of national education? To discuss this issue, three work paths are described and analyzed in this article, in stages ranging from early childhood education to higher education, and bring drama as a resource capable of connect theater and education. The first path presented aim on the union between drama and Role-playing game to work with teenagers and guide internship in higher education. The second path is about using compound stimulus in workshops for teachers in early childhood and elementary education. The third path presents drama as a possibility for construction of an artistic product, using especially the teacher in role and the scenic setting. The examples brought intended to answer positively the question raised, highlighting the need for appropriation and adaptation of this English method aiming at its functionality and addressed for artistic experiences.

■ KEYWORDS

Process drama, compound stimulus, scenic setting, teacher in role, creative process.

Desenhando os percursos e recursos “dramáticos”

Meu primeiro contato com o *drama* foi durante minha graduação em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC (1999-2003), quando tive o prazer de trabalhar com a professora e pesquisadora Beatriz Ingrida Vieira Cabral (Biange) responsável por apresentar o *Process Drama* ao Brasil na década de 1990. Na época, uma das primeiras coisas que me encantaram neste método foi o fato de que não existia uma forma única de trabalhar com ele, e isto abre um campo de infinitas possibilidades e experimentações.

Durante a realização da minha graduação e mestrado na UDESC pude ter aulas teóricas com Biange; participar de processos de Drama organizados por ela e realizar processos sob sua orientação¹. O que me permitiu, além de conhecer o método, me encantar por ele. Desta forma, desde que comecei a lecionar, primeiro na educação básica e, depois, na educação superior, sempre utilizei do *process drama* em sala de aula.

No entanto, desde minhas primeiras experiências enquanto aluna, e depois, enquanto docente, questioneei a mim mesma e a Biange em relação ao desenvolvimento do *drama* na realidade da educação pública brasileira, especialmente a básica. Na prática diária de um arte educadora, se apresentam inúmeras dificuldades, além da carga horária e logística, nos deparamos com outros desafios na educação, entre eles destaco: o excessivo número de alunos em sala e a falta de espaço físico adequado; tempo de preparo das atividades reduzido devido à grande carga horária dos professores que, para ter um salário mais digno, assumem o máximo de aulas permitidas; precariedade ou falta de formação continuada; falta de material didático; falta de apoio da direção e demais professores, que por vezes encaram a disciplina de teatro e/ou artes como secundária.

Diante deste quadro, meu primeiro questionamento em relação ao *process drama* foi saber se seria possível para um docente com carga horária de 40 horas aulas, ou seja, uma média de 14 a 18 turmas diferentes (por vezes em escolas diferentes) construir e desenvolver processos de drama para suas turmas. No decorrer de minha prática na educação – básica e superior - fui buscando alternativas para responder a esta pergunta de forma positiva, realizando diversos processos, às vezes de *drama*, às vezes com elementos do *drama*, com o intuito de descobrir a aplicabilidade do método no ensino brasileiro.

Antes de adentrar nos caminhos que percorri e desenhei como possíveis, acho que vale a pena, de forma sucinta (pois atualmente existe uma extensa bibliografia na área), explicar do que se trata este método de ensino de teatro conhecido como *drama in education*, *process drama* ou *drama*. Ele nasce na Inglaterra e, como citado acima, chega no Brasil através das pesquisas de Beatriz Cabral². A ideia principal é que o *drama* incorpora formas dramáticas ao âmbito educacional. Alguns nomes importantes que pesquisam este método na Inglaterra, são: Dorothy Heathcote; Cecily O’Neill; Gavin Bolton; Jonathan Neelands, John

¹Soma-se uma oficina que participei em 2001 no Centro de Artes da UDESC com o professor inglês John Somers, criador da teoria do estímulo composto dentro da prática com *drama*.

²Biange realizou seu doutorado na Inglaterra (1990-1994) onde participou de processos de drama sob a coordenação Dorothy Heathcote, pioneira na prática do *drama*.

Somers e John O'Toole. No Brasil, destaco as pesquisas de Heloise Baurich Vidor, Wellington Menegaz e Diego Medeiros.

De acordo com Cabral (2006), o *drama* é um método de ensino no qual os aspectos estruturais e estratégias escolhidas garantem ao professor o exercício de ouvir o aluno e criar oportunidades para que ele investigue as possíveis situações dramáticas que podem surgir a partir do capital cultural de cada participante, que se envolve de forma ativa no processo, ora na recepção, ora na produção, e é esta dinâmica que torna possível a construção narrativa ser tecida a cada atividade proposta.

Flávio Desgranges (2010) define o Drama como uma maneira de construir coletivamente uma narrativa cênica, em que é fundamental a existência de um conflito que irá mover a construção da história e guiar as escolhas de estratégias a adotar durante um processo. Vidor corrobora com a ideia de Desgranges e afirma a importância da existência de um conflito, segundo ela o drama vai compreender:

[...] uma série de procedimentos que visam à construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento. Por isso, quando pensamos em uma proposta de drama, temos um tema que gera conflito e que dá o mote para a construção da história e, conseqüentemente, para a escolha das estratégias que serão utilizadas. (VIDOR, 2010, p. 29)

439 ■

Cada processo será pensado e organizado de acordo com o(s) objetivo(s) do coordenador e/ou do grupo, passando por seus temas de interesse e conteúdo. Estes temas e conteúdos podem ser trabalhados a partir de uma investigação e/ou apropriação de um texto literário ou teatral já existente; através de conteúdo de uma disciplina específica; através da exploração de fatos históricos; montagens teatrais; entre outras formas de condução e abordagem. Como dito acima, as possibilidades são inúmeras e tudo irá depender dos objetivos de cada processo de *drama*. Em geral, existem duas formas mais tradicionais de conduzir um *process drama*: a primeira é adotar a esfera da apreensão da linguagem teatral; a segunda é dirigir um aprendizado a partir da reflexão e análise do que foi experienciado pelo grupo.

Importante ressaltar que o envolvimento emocional do grupo na narrativa explorada durante o processo e a atenção aos aspectos da evolução dramática são de suma importância para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, torna-se um desafio para o educador que conduzirá o processo fazer com que todos os participantes se envolvam e assumam tarefas na construção de cenas e da história. De acordo com Cabral (2006), a investigação e participação dos alunos dependerá dos estímulos que estes receberam por parte da história, das atividades e do coordenador do processo. Ao fazermos um processo de *drama* “entramos em uma situação imaginária – no contexto de ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano” (CABRAL, 2006, p.12).

Cada processo de *drama* terá estrutura, perfil e objetivos específicos, sendo composto por episódios que irão se desenvolver a partir de um pré-texto. Os episódios (espécie de capítulos, eventos ou fragmentos da narrativa) são constituídos por ações e atividades que mantêm relação direta uma com a outra e

com o tema e conflitos suscitados no/pelo grupo, cada episódio instigará no grupo algo que será explorado no episódio seguinte, definindo e delineando o próximo.

Já o pré-texto é um texto, história ou roteiro que dará o *start* ao processo, como um ponto de partida, mas também vai organizar as escolhas das atividades e circunstâncias a serem usadas durante todo o processo, ele irá “funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas” (CABRAL, 2006, p. 15). Segundo O’Neill, o texto enquanto pré-texto “opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma suporte’ para os demais significados a serem explorados” (O’NEILL, 1995, p. 22), auxiliando na delimitação da interação dos participantes e na construção de todo o processo, levando em conta suas escolhas e contribuições.

Durante o processo, tanto o coordenador como os participantes assumirão diferentes papéis (*role*) e diversas funções – ator, dramaturgo, diretor, espectador. O que deixa o método ainda mais dinâmico e rico. Entre as principais propostas e/ou ferramentas desenvolvidas em um *process drama* destaco³ o *Teacher in role*; pacote de estímulo; ambientação cênica.

Para retomar o debate em relação ao desenvolvimento do *drama* no contexto educacional brasileiro, apresento, a seguir, exemplos de percursos de trabalhos em três perspectivas distintas. A primeira perspectiva diz respeito a ação de mesclar *drama* e *Role-playing game* (RPG) para trabalhar com adolescentes e orientar estágios supervisionados curriculares na graduação de teatro; a segunda é a utilização da teoria do estímulo composto para ministrar oficinas de formação continuada aos professores do ensino básico; e a terceira é trabalhar o *drama* para a construção de um produto artístico, utilizando especialmente o professor-personagem e a ambientação cênica.

Ideias que guiaram o processo criativo

Ao desenvolver qualquer trabalho teatral dentro do campo da docência em arte, acredito ser preciso ter em mente que não deve existir uma dicotomia entre teatro e ensino. O artista-docente precisa pensar em estratégias que unam o fazer pedagógico a poéticas e/ou estéticas que sirvam tanto a sala de aula, quanto ao palco, sem o foco em um produto cênico, mas com a possibilidade de resultar em um. Como bem argumenta Vidor:

Esta associação de campos está no foco de discussão de muitos teóricos da arte-educação, que trabalham com os conceitos de artista-docente ou professor-artista, tais como Cabral (2006, 2010), Marques (2001, 2003), Strazzacappa (2006), Icle (2002, 2010), entre outros, e que acreditam que as diferenças nas atividades configuram-se no contexto e, por isso, não deve haver uma visão dissociativa entre arte e pedagogia. (VIDOR, 2011, p. 84)

³Cada uma delas será explicada ao longo do artigo. A escolha destas três ferramentas/propostas deve-se ao fato de que a maioria dos trabalhos desenvolvidos por mim partiram de uma delas ou de diferentes combinações entre elas.

Por compactuar e me inspirar neste pensamento, procuro trilhar este caminho entre teatro e ensino em cada uma das experiências desenvolvidas ou orientadas por mim, e o *process drama* é um recurso que tem o potencial de unir estes dois caminhos: teatro e educação. A seguir descrevo algumas trajetórias percorridas.

Primeiro percurso: o drama e o RPG

A primeira forma de desenvolver o *process drama* que trago como exemplo é sua fusão com o *Role-playing game* (conhecido como RPG), voltados especialmente para práticas com crianças e adolescentes em espaços não-formais de educação, por questões relacionadas ao tempo e ao espaço que o condutor precisa para realizar o processo.

O *drama*, por sua natureza, aproxima-se das práticas pós-modernas de teatro ao trabalhar com a fragmentação; a abordagem não-linear; redistribuição de papéis; a não divisão entre palco e plateia; investigação que parte de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Características estas que estão presentes também no jogo de RPG.

O RPG é um jogo que nasce na Inglaterra por volta da década de 1970 e se alastra no mundo inteiro, especialmente na vida de crianças e adolescentes. Ele possui diversas formas de atuação, em diferentes mídias e plataformas que vão do jogo de mesa ao *live action*, passando por revistas, videogames, versões on-line, brinquedos, desenhos, jogo de cartas etc. Em termos gerais, podemos dizer que se trata de um jogo vivido integralmente na imaginação, onde cada jogador assume um papel (*role*) e cria uma narrativa coletivamente.

A expressão *role-playing game*, pode ser traduzida como “jogo de papéis” ou “jogo de interpretação”, cada participante assume personagens que interagem entre si e com a história criada pelo narrador (denominado de mestre). Este personagem pode representar um cavaleiro medieval, um feiticeiro, um rei, um ladrão, um espião, uma figura histórica ou fictícia, ou qualquer personagem, de qualquer época – passado, presente ou futuro – desde que seja coerente com a narrativa escolhida pelo grupo. Assim como os personagens, as ambientações onde se passam as narrativas também serão as mais variadas. O jogo tem uma relação direta com o teatro improvisacional e técnicas de contação de histórias.

Tanto no RPG de mesa, quanto no *live action*, os jogadores são responsáveis por cada uma de suas ações e escolhem os caminhos que o seu personagem irá seguir. Com a diferença de que, no RPG de mesa, os jogadores apenas descrevem cada uma de suas ações, enquanto, no *live action*, eles irão realizar as ações, exercitando sua criatividade, interpretação e interação com outras pessoas, assim como dramatizar e construir uma narrativa coletiva, com a coordenação do mestre.

Assim como o drama, o RPG estimula a criação e a imaginação com dinâmicas e características lúdicas; conduz o desenvolvimento do raciocínio e interpretação dos fatos; e estimula o trabalho em grupo através de atividades que precisam da cooperação de todos. Em ambas as dinâmicas, o condutor (mestre ou professor) irá apresentar aos participantes o roteiro da narrativa, dando-lhes o local

da trama, apresentando o contexto ficcional e o conflito que deve ser resolvido pelos participantes. Este roteiro pode ser baseado em textos, peças, filmes, fatos históricos, poesias, contos, ficção científica etc. O condutor do drama e do RPG não participa como jogador em si, mas assume papéis/personagens durante o processo, conforme a necessidade do roteiro base.

Tanto no RPG, quanto no *drama*, os participantes experimentam uma realidade simulada, em que o sentimento de pertencer a um grupo que está vivendo uma narrativa coletivamente é capaz de despertar nos participantes uma construção simbólica estimulando o potencial de aprendizagem e de experiência. De acordo com Cabral (2006), as estratégias que facilitam a interação de grupos grandes e heterogêneos em um processo de *drama*, também apresentam similaridades com as do RPG de mesa, videogames ou internet – neste caso a atuação de quem está mestrando o jogo assemelha-se à do professor-personagem – o contexto e as regras do jogo equivalem ao pré-texto utilizado pelo professor para delimitar o processo.

Existem inúmeras maneiras de trabalhar a fusão entre *drama* e RPG, particularmente, quando eu conduzo um processo com estas duas dinâmicas, costumo partir da escolha de um jogo de RPG como pré-texto. Primeiramente faço uma sondagem com os participantes sobre seus jogos favoritos, se estes conhecem algum jogo de RPG, se eles já jogaram ou conhecem alguém que joga etc. A partir deste primeiro levantamento, escolho o pré-texto que é apresentado ao grupo através do pacote de estímulo.

O pacote de estímulos/estímulo composto (*compound stimulus*), desenvolvido por John Somers (2011), parte do princípio de que o envolvimento emocional dos participantes com a temática escolhida é a chave para sua participação nas atividades propostas. Desta forma, a ideia básica é que se escolha um container (que pode ser uma caixa, mochila, sacola, bolsa, etc.) onde sejam colocados objetos, artefatos, fotografias, cartas, documentos, entre outros, para serem apresentados ao grupo de trabalho como um estímulo à criação, ou nas palavras de Cabral “uma alavanca para impulsionar o processo dramático” (2006, p. 37). A partir destes itens, os participantes são instigados a usar a imaginação e criatividade para construir uma história, ou seja, a narrativa vai sendo tecida entre os objetos que fazem parte do pacote de estímulo.

De acordo com Somers (2011), é importante observar a forma e força dramática dos itens escolhidos para que sejam capazes de criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir. A forma como este pacote de estímulo chegará às mãos dos participantes também é importante, pois vai influenciar diretamente na adesão dos participantes ao projeto e sua imersão na história.

Desta forma, quando realizo este percurso de trabalho – *drama* e RPG – utilizo o estímulo composto para inserir a situação dramática ao grupo que, mesmo sendo fictícia, deve estabelecer uma relação real e gerar estímulos convincentes aos participantes. Após desenvolver a dinâmica com o estímulo composto, cada participante vai confeccionar sua ficha de personagem que deve ter ligação com as descobertas feitas através do pacote de estímulo. Ela contém os detalhes dos

personagens como, por exemplo, resistência, força, habilidades, inteligência, características da personalidade.

Importante ressaltar que os participantes podem criar, recriar, reorganizar o pacote de estímulo de acordo com suas descobertas, não existe um caminho único ou uma resposta “certa” sobre a origem ou enredo dos objetos e artefatos presentes no pacote de estímulo. Mendonça resalta que, ao receberem os objetos, “os participantes do Drama levantam possibilidades sobre os significados individuais de cada material e, posteriormente, sobre o significado desses, no conjunto da narrativa criada.” (MENDONÇA, 2010, p. 295). Sempre que preciso, voltamos ao pacote de estímulo para acrescentar ou buscar novas informações à narrativa que está sendo construída pelo grupo. Fazendo, assim, com que cada personagem desenhado pelos participantes tenha lugar na trama. O terceiro passo é introduzir objetivos e pequenos conflitos que irão desencadear os jogos teatrais, como por exemplo, a realização de imagens congeladas e jogos de improvisação com a temática escolhida. O processo de *drama* em geral termina com o RPG *live action* em um local previamente escolhido e preparado com uma ambientação cênica.

Fiz alguns processos desta forma quando trabalhava com oficinas de teatro extracurricular e costumo orientar meus alunos de estágio a desenvolver processos nesta linha de organização. Acho importante ressaltar que a ideia de fazer estes processos na educação não-formal tem ligação direta com a questão do tempo disponível – tanto de organização, quanto de desenvolvimento –, do espaço físico utilizado, e das temáticas dos jogos de RPG.

Mas ele pode ser realizado no ensino curricular, através de parcerias entre professores. Cito o exemplo de uma dupla de estagiários (sob minha orientação) que desenvolveu um processo com esta estrutura abarcando as disciplinas de arte, história e português com alunos do segundo ano de ensino médio. Foi escolhido como pré-texto a Revolução Francesa através do jogo de RPG intitulado *A tríade*. O *live action* foi realizado no ginásio de esporte da escola que se transformou na Bastilha francesa. Um dos objetos do pacote de estímulo foi a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*⁴, ao final do processo foram feitos grupos, e cada grupo redigiu uma *Declaração de Direitos para uma sociedade justa no séc. XXI*. As declarações confeccionadas foram distribuídas a todos os estudantes do ensino médio da escola e discutidas nas aulas de português e história.

Segundo percurso: o drama e a formação continuada

Enquanto professora de uma licenciatura em teatro, sou convidada a realizar cursos de formação continuada com professores da rede básica de ensino que, em geral, são pedagogos que lecionam na educação infantil e ensino fundamental I. Em sua maioria, estes docentes estão à procura de instrumentalização para trabalhar contação de história e teatro com os pequenos. Nos últimos anos, tenho organizado estas oficinas em torno da contação de história a partir do estímulo composto.

⁴Documento escrito em 1879, decorrente da Revolução Francesa, que define 17 direitos universais (coletivos e individuais) dos seres humanos.

Por compactuar com Cabral (2006), quando ela argumenta que o estímulo composto proporciona um maior envolvimento dos participantes devido a materialidade concreta dos objetos apresentados, criando nos participantes um envolvimento emocional com o universo de ficção, penso que este é um recurso instigante para se trabalhar com os professores e estes com seus alunos.

Entre novembro de 2016 a julho de 2017, em parceria com o Núcleo de Educação Infantil eu ministrei 5 oficinas para professores e coordenadores de 35 Centro de Educação Infantil de Dourados (CEIM's) e 10 escolas municipais de ensino fundamental ⁵. As oficinas foram divulgadas como “oficinas de construção/contação de histórias a partir do estímulo composto”. Para cada oficina eu escolhi trabalhar com pré-textos a partir de peças de William Shakespeare⁶.

A estrutura das oficinas foi pensada com o objetivo de introduzir a prática da contação de história com elementos teatrais a partir do uso do estímulo composto. A ideia foi propor formas de investigação artística de construir e contar uma história através de seus corpos, objetos e elementos teatrais. As oficinas foram organizadas em três blocos distintos: no primeiro eu construí/conteí a história de *A Tempestade* usando o estímulo composto; no segundo foi realizado um estudo teórico sobre este recurso; e no terceiro os participantes prepararam contações com o pacote de estímulos para apresentarem aos colegas de oficina e depois em suas escolas. Os resumos dos textos de Shakespeare foram usados no primeiro e terceiro bloco como uma espécie de pré-texto inicial para contar uma história, descobrir personagens, explorar a linguagem, dentre outras possibilidades.

Cada oficina teve início com a apresentação do pacote de estímulo aos participantes. O container escolhido foi um baú de roupas antigo, com deteriorações visíveis feitas pela água. Dentro do baú havia 20 objetos/artefatos escolhidos e organizados de forma a conduzir a descoberta de personagens, locais e fatos da peça. De acordo com Somers (2011), a escolha do container para os estímulos é muito importante, pois serão o primeiro contato que os participantes terão com a história e devem gerar interesse aos participantes. Ele deve ser coerente com os itens que serão apresentados e com a temática que será proposta para que a materialidade seja crível. Como dito acima, a apresentação do container já servirá como uma referência ao processo de criação.

Os objetos e/ou artefatos escolhidos terão o poder de designar um tempo histórico, um local, personagens, costumes, culturas, relacionamentos, entre outras características e questões. Cada objeto escolhido tem a intenção de ser um estímulo e um elemento para o entendimento e construção da história e, depois, seriam usados como elementos cênicos para contar a história.

Somers (2008) salienta que quando usamos o estímulo composto o container e tudo que está em seu interior devem ser deixados expostos e a disposição dos participantes. Desta forma, logo após apresentar o baú e abri-lo na presença de todos, fui tirando cada objeto/artefato de dentro do mesmo e passando para que todos pudessem pegar, cheirar, manejar, ou seja, sentir a materialidade de cada um deles aos mesmo tempo em que eram levantados questionamentos como

⁵Cada oficina teve carga horária de 20 horas divididas em 5 encontros, cada um com 4 horas.

⁶Não foram utilizadas as peças em si, mas suas questões centrais e conflitos em forma de resumos. As peças escolhidas foram: Noite de reis; Sonho de uma noite de verão; Muito barulho por nada; A Megera domada; e a Tempestade.

“de quem são estes pertences?”, “O que será que pode ter acontecido com o dono destes objetos?”, “Qual é a história que existe por trás deles?”

Após passar pelas quatro fases do trabalho do estímulo composto - imaginação e associação; exploração; seleção e formalização; e comunicação (Somers, 2008) - começamos juntos a construir uma história que tinha como pano de fundo a peça *A Tempestade*, mas que ganharia o espaço, personagens e ações exploradas e escolhidas pelos participantes da oficina. Ao final deste primeiro bloco, contei a narrativa tecida colaborativamente, e durante a contação utilizei todos os objetos do baú.

No segundo e terceiro blocos das oficinas, os participantes foram divididos em grupos e receberam resumos com as histórias das peças de Shakespeare para que as conhecessem e, a partir delas, criassem eles próprios seus pacotes de estímulos. O segundo bloco das oficinas foi destinado a leituras de textos e de outros processos de drama, para que ficasse clara a teoria do estímulo composto.

O terceiro bloco foi destinado a conversas a respeito da história lida. Após a familiarização com a história, cada grupo pensou e organizou um pacote de estímulo para realizar a dinâmica com os colegas. Ao final da oficina, cada grupo fez a dinâmica de construir/contar uma história usando seus corpos e o estímulo composto, e nas semanas que se seguiram fizeram estas mesmas dinâmicas com suas turmas nas escolas e CEIM's.

É importante deixar claro que esta dinâmica propõe a ideia de que as crianças construam uma história/narrativa a partir da interação com o container e objetos apresentados. A partir das questões levantadas pela professora, o grupo irá criar hipóteses, inventar personagens, definir locais e explorar as diversas possibilidades de conflitos e enredos. Depois deste trabalho é que são fixadas escolhas para, em seguida, as regentes de sala contarem para as crianças a história criada coletivamente utilizando os materiais do pacote de estímulo. Reforço aqui a questão de que não existe uma única maneira de se contar uma história. As possibilidades que levei nas oficinas foram colocadas exatamente desta forma: como possibilidades, dentre tantas outras maneiras de fazê-lo.

Terceiro percurso: o drama e a construção de uma obra cênica

Uma qualidade que sempre me interessou no *drama* é o fato de que posso trabalhar a conexão entre fazer teatro e ensinar. O terceiro percurso que apresento aqui é desenvolver um *process drama* como ponto de partida para construção de uma obra artística. Em geral este trabalho é feito na graduação de teatro, mas já foi utilizado na educação básica a partir do ensino fundamental II. Ele foi inspirado no exemplo de Heloíse Vidor (2011) e suas experiências com a montagem do espetáculo-aula *Uma lady Macbeth* a partir do *drama*. Vidor realizou um processo de *drama* tendo como pré-texto a peça *Macbeth* de Shakespeare, a partir da estratégia do professor-personagem ela vislumbrou ser possível construir um espetáculo: “O envolvimento com o texto de Shakespeare, gerado a partir do experimento cênico com o *drama* atrelado à sua possibilidade de desdobramentos em ocasiões como uma performance ou espetáculo levou à criação do projeto de montagem de um

espetáculo.” (VIDOR, 2011, p. 82)

Sob esta perspectiva desenvolvi alguns processos de drama que tiveram como pré-textos peças teatrais, utilizando principalmente os recursos de ambientação cênica e professor-personagem com o intuito de chegar em um produto cênico para ser apresentado. Nesses processos, a ambientação cênica foi usada enquanto recurso capaz de produzir estímulos visuais, sensoriais e físicos para a criação de personagens e cenas a partir do delineamento de possibilidades entre ficção e realidade; e o professor-personagem como fio condutor do trabalho de construção de cenas.

A ambientação cênica diz respeito à transformação de um ambiente no local da narrativa. Ela tem o potencial de corroborar no impacto visual dos participantes e possibilitar a interação deles com a história e com os personagens, o que permite a imersão no contexto imaginário e/ou ficcional. Segundo Cabral (2006, p. 20), é uma maneira de concretizar a ação dos participantes em uma realidade virtual, pois eles irão se “envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral”. Ou seja, ao criar uma atmosfera dramática é possível deixar mais clara a situação de ficção que o pré-texto irá propor, facilitando a interface entre ficção e realidade que os participantes irão vislumbrar durante o *drama*.

■ 446

O professor-personagem (*teacher in role*) é um recurso em que o coordenador assume um ou mais personagens durante o processo para delegar desafios aos alunos; alterar a ação dramática; ou ainda indicar e/ou resgatar informações aos participantes. Nas palavras de Vidor, *teacher in role* é quando “o professor assume outro papel social (que não o de professor) para interagir com os alunos num processo de drama. Um médico, um advogado, um político, podem ser alguns dos papéis que vão provocar e desafiar os alunos na criação da narrativa ficcional” (2011, p. 80). Ele pode ter três *status* diferentes (alto, intermediário, baixo), sua influência será de acordo com seu *status* na trama. Cabral destaca que este recurso ajuda na qualidade da relação que os participantes tem com o processo, pois “quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem” (2006, p. 20). Ainda de acordo com a autora, dentro deste conceito de *teacher in role* estão inseridas as dimensões de representação e presença.

Apesar do drama não propor a construção de personagens, mas sim a criação de papéis, “ao propor os papéis depois de um minucioso trabalho de identificação e construção do contexto, estes o reproduzem com mais nitidez e detalhes, e em decorrência delineiam possíveis personagens.” (CABRAL, 2010, p. 6) Logo, mesmo que o trabalho dentro de um processo de *drama* não seja para a construção de personagens, ela pode ocorrer naturalmente ao final do *drama*: “alunos de ensino fundamental que trabalharam com papéis coletivos durante o processo, construíram personagens sem que para isso tivessem se concentrado em exercícios específicos ou que lhes fosse proposto construí-los intencionalmente” (CABRAL, 2010, p. 6).

Outro ponto importante neste percurso, é a utilização de peças teatrais como pré-textos, por permitir aos alunos conhecerem e explorarem o universo, os

temas e as características dos dramaturgos utilizados, assim como pensar em possíveis releituras das obras. Não conhecer o texto previamente não foi um pré-requisito, mas aqueles que não conheciam tiveram mais liberdade de experimentar e investigar cenicamente os temas trabalhados e o contexto ficcional. A forma de trabalho que tenho adotado é explicar a teoria do *drama* seguida por uma prática que, ao final, estrutura um produto cênico.

Como o trabalho com a criatividade e imaginação não partem do nada, e sim de alguma estrutura previamente organizada, o *drama* funciona como uma base onde serão construídos personagens e cenas que podem levar a um produto. Ao mesmo tempo, esta base deixa espaços para serem preenchidos de acordo com as referências dos participantes, sendo assim, uma estrutura maleável para ativar a imaginação e o fazer teatral.

O professor-personagem se apresenta dentro destes percursos como ferramenta básica, capaz de abrir um campo fértil de possibilidades, principalmente porque ele é utilizado dentro de um espaço reservado à aula de teatro, à apreensão de conceitos e técnicas de interpretação através da “aproximação dos alunos às particularidades do trabalho do ator, tanto no que diz respeito à representação de personagens no próprio ato pedagógico, quanto aos recursos técnicos utilizados para a composição” (VIDOR, 2011, p. 80).

Já a ambientação cênica, é usada partindo do princípio de que, quando os alunos agem dentro de uma realidade simulada, eles não estão presos a convenções teatrais de construção de personagens e cena, mas estão mais livres para criar, gerando uma representação mais orgânica, que pode resultar em um personagem no decorrer do processo. Como argumenta Bachelard (1993), o espaço é visto como fonte de devaneio e alimento da imaginação, que é considerada pelo autor como potência da natureza humana. Para ele o espaço é um dos elementos chave para a construção de memórias. Esta potência a que se refere Bachelard pode ser alimentada pela ambientação cênica e pelo professor-personagem. A dinâmica estabelecida entre os participantes e a ambientação cênica, assim como entre eles e o professor-personagem é fundamental na relação entre o *drama* e os processos de aprendizagem para a construção de uma experiência que possa vir a ser um produto cênico. Ainda segundo o autor, o próprio ato da criação e construção de identidade é constituído por meio do espaço e da projeção que fazemos de nós mesmos neste espaço.

O *drama* proporcionou aos alunos flertarem com o teatro, ao experimentarem o trânsito entre um espaço real e um espaço de ficção; ao atuarem enquanto atores e espectadores durante o processo; ao poder sentir a materialidade do texto por meio da ambientação cênica; e durante os jogos com seus parceiros.

A construção de uma obra cênica, que pode ser um espetáculo, uma performance, contação de história, entre outras possibilidades, partindo de um processo de *drama*, acontece sendo uma mistura constante entre produto e processo, a partir de uma perspectiva pedagógica que é contrária à transmissão de técnicas e conteúdos teatrais descontextualizados, mas sim de uma séries de atividades interligadas - criativa e esteticamente - que culminam no aprendizado e no fazer teatral.

Algumas reflexões

Na tentativa de responder à pergunta sobre o desenvolvimento do *drama* na educação brasileira, fui criando alternativas e arquitetando possibilidades de explorar certos aspectos deste método adaptados à realidade escolar do Brasil. A experimentação com o *drama* me levou a percorrer vários caminhos, uns viáveis a serem desenvolvidos em qualquer etapa da educação básica, outros mais específicos em determinada fase ou ambiente. O fato de passarmos pela experiência estética em um processo de *drama* nos leva à produção de sentidos e conhecimentos teatrais, e por isso defendo sua utilização no ensino, mas reconheço que não seja uma tarefa fácil.

Neste sentido, o estímulo composto é uma ferramenta de trabalho que pode ser mais prática para os professores, em especial para aqueles que desenvolvem suas atividades docentes em mais de uma turma (o que é o caso dos professores de Arte), pois eles podem preparar o mesmo pacote de estímulos para todas as suas turmas. O diferencial será sua condução através das dinâmicas e perguntas que surgirão a partir dele, que deve respeitar as faixas etárias. Como a história escolhida servirá como um “pano de fundo” e as crianças irão construir uma narrativa coletivamente, uma mesma história e um mesmo container poderá ser empregado nas mais diversas etapas da educação básica.

O ensino, especialmente o de teatro pressupõe um professor mediador e incentivador, e o aluno como sujeito ativo na construção do seu aprendizado, um ser político, cultural e social, articulador do próprio saber. Desta forma, trabalhar com este elemento do *drama* – estímulo composto – é uma maneira de pensar em uma perspectiva de ensino-aprendizagem que vai além da transferência alienante de conhecimento alcançando, como coloca Freire, uma educação dialógica, onde o professor constrói conhecimento com seus alunos, através do estímulo à criação e a imaginação.

Em relação ao terceiro percurso citado, apesar de geralmente um processo de *drama* ser conduzido por dois caminhos (citados na introdução deste artigo), penso que ele pode ser conduzido para a criação de um espetáculo cênico. Ou seja, apesar de não ser um objetivo específico deste método de ensino resultar em um produto a ser apresentado, ele pode ser conduzido por este caminho.

Tenho conhecimento de que Heathcote defendia a ideia de um produto não fazer parte dos objetivos do *drama* e conduzir seus trabalhos com foco na questão experiencial e de aprendizagem. Ela não utilizava textos dramáticos em seus processos de drama, em geral eles eram feitos a partir de materiais históricos (documentos ou fatos) e com fragmentos de texto e objetos variados. Influenciada por Brecht, Heathcote defendia a ideia de que os participantes atuavam para si próprios e desenvolveu a expressão “self-espectador” indicando que - como na regra-básica da peça didática brechtiana - os participantes do drama agiam como espectadores de si mesmos e de seus próprios argumentos e atitudes (CABRAL, 2009). No entanto, a partir de minhas experiências e de relatos de experiências de outros colegas com o *drama*, penso que este seja um caminho, não só possível, mas fecundo.

É importante ressaltar que se apanharmos como exemplo os processos de

drama realizados e descritos por Biange, Vidor, Wellington Menegaz, Diego Medeiros ou por mim, percebemos que, de forma geral, todos foram realizados por um grupo de pessoas para determinados grupos e/ou turmas específicas, o que não é a realidade de grande parte dos docentes do Brasil. Talvez um professor da educação básica, com carga horária completa e inúmeras turmas não seja capaz de desenvolver processos distintos de *drama* em cada uma delas simultaneamente, mas com muita criatividade e disposição, ele pode utilizar recursos, fazer recortes, adaptações, combinações, e fazer o *drama* com seus alunos, inserindo espaços de criação na escola que envolvam o teatro, as outras linguagens artísticas e até mesmo outras disciplinas.

Os percursos divididos neste artigo tiveram a intenção de exemplificar alternativas para o trabalho com o *drama* na realidade educacional brasileira, que por ser distinta da realidade onde nasceu este método (a Inglaterra) precisa ser apropriado e adaptado para que seja funcional. Mas que sim, ele é possível de ser realizado e pode mesclar distintas abordagens. E o mais importante: quando feito tem o potencial de alcançar resultados positivos não só no campo da pedagogia das artes cênicas, mas também na construção de conhecimentos em outras áreas, assim como nas experimentações artísticas, relações interpessoais e vivências grupais.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

_____. O jogo teatral no contexto do drama. **Fenix – Revista de História e Estudos Teatrais**, online, v. 7, ano VII, jan/fev/mar/abr. p. 1-17, 2010.

_____. Dorothy Heathcote. Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In FLORENTINO; TELLES. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 37-48.

DESGRANGES, Flávio. O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral. In: **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.

MENDONÇA, Céliida Salume. Aproximações entre a obra de Christian Boltanski e o estímulo composto no drama. Uberlândia, **Revista ouvirOUver**. V. 6, n.2, p. 288-300, 2010.

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

SOMERS, John William. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. **Revista Urdimento**. Florianópolis: Udesc/Ceart, 2011. v 1, n17. p.175-185. Tradução de Beatriz A.V.Cabral. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>

_____. Interactive theatre: drama as social intervention. **Music and Arts in Action**. v. 1, Jun, 2008, p. 61-86. Disponível em: <https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/interactivetheatre/18> Acesso em: 20 de fev.

2020.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Uma lady Macbeth: da pedagogia ao palco. **Revista Urdimento**. Florianópolis: Udesc/Ceart, 2011. v. 1, n.17. p. 79-85. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011079>

Recebido em 15/04/2020 - Aprovado em 05/06/2020

Como Citar

Janiaski, F. (2020). Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. *OuvirOUver*, 16(2), 436-450. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53831>



■ 450 A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.