

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA INSTITUTO DE ARTES  
CURSO DE TEATRO**

**VERÔNICA BIZINOTO MACEDO  
MACHADO**

**SOLILÂNDIA – A (ILHA DA) SOLIDÃO  
DRAMA REMOTO COM CRIANÇAS**

UBERLÂNDIA

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**INSTITUTO DE ARTES**

**CURSO DE TEATRO**

VERÔNICA BIZINOTO MACEDO MACHADO

Trabalho de Conclusão de Curso para  
obtenção dos graus de Licenciatura e  
Bacharelado em Teatro, do Instituto de Artes  
da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Wellington Menegaz de Paula.

UBERLÂNDIA

2023

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO OU UM BREVE DIÁRIO.....</b>                                 | <b>4</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – O DRAMA E INQUIETAÇÕES QUE ANTECEDERAM O PROCESSO. 7</b>  | <b>7</b>  |
| O drama da escolha.....   | 7         |
| O drama da pandemia.....  | 8         |
| O Drama. Ponto.....   | 9         |
| <b>CAPÍTULO 2 – PROCESSO <i>SOLILÂNDIA – A (ILHA DA) SOLIDÃO</i>.....</b> | <b>14</b> |
| Drama e solidão.....  | 14        |
| Drama e convenções.....   | 16        |
| Quem participou do processo.....  | 18        |
| O drama da família.....   | 19        |
| Quase um primeiro encontro 05/06/2021.....                                | 20        |
| Primeiro encontro 12/06/2021.....   | 21        |
| Entre encontros.....  | 24        |
| Segundo encontro/Primeiro episódio 19/06/2021.....                        | 25        |
| Entre encontros.....  | 34        |
| Terceiro Encontro/ Segundo Episódio 26/06/2021.....                       | 37        |
| Entre encontros.....  | 42        |
| Quarto encontro/Terceiro episódio 03/07/2021.....                         | 43        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O DRAMA QUE FICOU.....</b>                     | <b>50</b> |
| Professora-personagem.....  | 51        |
| Palavras finais ou o Drama que começa quando termina.....                 | 54        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                    | <b>56</b> |
| <b>REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS.....</b>                                     | <b>58</b> |

## INTRODUÇÃO OU UM BREVE DIÁRIO

Comecei e recomecei várias vezes. Não só a escrita deste trabalho.

Repensei o tema. Repensei o processo.

Adiei o máximo que pude em todos os momentos.

Por fim, escolhi como começar, mas não sabia onde iria chegar...

Esse é o Drama. A gente escolhe como começa, mas não sabe como termina.

Antes de falar do processo de Drama que fiz com as crianças, falarei do meu processo como Drama.

Março de 2020. Após uma semana de aula na Universidade, suspensão por tempo indeterminado. Motivo: Pandemia. Nessa uma semana, conheci o Wellington Menegaz (Tom) que viria a ser meu orientador de Iniciação Científica (IC). Eu tinha me interessado pelo trabalho com crianças e busquei um tema que pudesse me auxiliar enquanto docente nas disciplinas de Estágio. Tom logo me apresentou o Drama.

Agosto de 2020. Comecei minha pesquisa de Iniciação Científica, *O Drama no ensino do teatro com crianças: caminhos de uma professora-personagem* e, paralelamente, iniciava meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que seria uma extensão da pesquisa, tendo uma parte prática (na esperança de acabar o isolamento social, ocasionado pela pandemia). Durante a pesquisa de IC, revisei a bibliografia dessa abordagem que eu, até então, não conhecia e ansiava por viver na prática.

Março de 2021. Iniciaram-se os estudos no Grupo de Pesquisa Drama na Educação, coordenado pelo Tom. A pandemia seguia e isso proporcionou com que os estudos fossem remotosse que eu me conectasse com pesquisadoras(es) de Drama de várias partes do Brasil. Vivi um processo de Drama. A abordagem que era incrível nas leituras, começou a me apresentar suas dificuldades na parte prática. Queria ter minha experiência conduzindo um processo **presencial**.

Junho de 2021. Adiei o máximo que eu pude, mas, por fim, conduzi (**remotamente**) meu primeiro processo, servindo como a prática para o meu TCC. Dúvidas. Ansiedade. Não foi como planejei. Drama não tem como seguir totalmente o planejado. Não queria contribuir para mais tempo

das crianças nas telas. Mas se não conduzisse naquele momento, quando seria? Além disso, existia a possibilidade de contribuir para que o tempo gasto com a internet fosse melhor aproveitado, utilizando como exemplo as práticas de meu orientador Wellington Menegaz de Paula que, em sua Tese de Doutorado “Drama-processo e Ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido”, analisa processos de Drama conduzidos por ele, usando a internet e seus recursos como aliada aos processos.

Agosto de 2021. O drama da pandemia não acabava e eu dei início a mais uma Iniciação Científica, aprofundando na professora-personagem, pesquisa essa que intitulei de *Professora no papel e Professora-Personagem: possibilidades no caminho do Drama com crianças*. Mais leituras e uma prática remota com crianças, durante a disciplina de Estágio Supervisionado III (COMUFU

– Comunidade Universidade Federal de Uberlândia), conduzida pelo professor Henrique Bezerra de Souza. Nessa oficina COMUFU, que denominamos de *Oficina de Teatro para Crianças - Drama para encontrar o que se perdeu*, eu e mais duas colegas de curso, Beatriz Assis e Fernanda Puttinick, conduzimos remotamente o processo *Drama para encontrar o que se perdeu* – com crianças de 6 a 10 anos. Foi mais fácil que o meu primeiro processo.

Janeiro de 2022. Seguimos na pandemia. E é sobre esse processo que vou escrever nesse trabalho. PAUSA. Adiamento. O plano não saiu como o esperado. Sigo com a IC, mas o TCC terá que esperar.

Setembro de 2022. Resquícios de pandemia. Já não estamos isolados. Há uns meses, vivi uma prática curta presencial. Concluo a segunda IC, retomo a escrita sobre o processo que conduzi remotamente em Junho de 2021: *Solilândia – A (Ilha da) Solidão*.

Nesta pesquisa, em que escrevo sobre meu processo de Drama já citado (*Solilândia – A (ilha da) Solidão*), apresento dois materiais produzidos: um TCC (essa escrita) e um documentário. Em relação ao primeiro, ele está dividido em Introdução, dois capítulos e as considerações finais. No capítulo 1, abordo as inquietações que permearam essa pesquisa, antes do início do processo, como, por exemplo, meus estudos sobre a abordagem do Drama. Logo em seguida, no capítulo 2, ocorre a descrição e análise do processo. Em relação ao documentário, trago fragmentos dos encontros com as crianças no processo, trechos de entrevistas com a pesquisadora Nicoli Mathias e o pesquisador Diego de Medeiros e falas minhas que auxiliam no entendimento da abordagem. Quero destacar que meu

objetivo com o documentário não é ensinar a fazer Drama e/ou explicar detalhadamente o processo, mas, sim, disponibilizar um processo remoto, para que pesquisadoras(es), discentes e docentes possam apreciar e terem uma inspiração para o desenvolvimento de seus próprios processos e mostrar que existem possibilidades interessantes ao utilizar a internet como intermediário no fazer teatral. “A internet é um ambiente híbrido e mutável, no qual, muitos de nossos estudantes estão inseridos desde muito cedo, por isso considero necessário problematizar a utilização desse espaço na educação básica, buscando formas de diálogo com ele” (PAULA, 2016, p. 51)

Essa é uma pesquisa com abordagem qualitativa, quem como referencial teórico autoras e autores que investigam o Drama, tais como Beatriz ÂngelaVieira Cabral (2006), Diego Pereira de Medeiros (2015), Heloíse B. Vidor (2008) e Wellington Menegaz de Paula (2016).

## CAPÍTULO 1 – O DRAMA E INQUIETAÇÕES QUE ANTECEDERAM O PROCESSO

“... porque, às vezes, pra mim, fica numa linha muito tênue: ah, eu tô mediando, mas eu tô induzindo?”

*Verônica Bizinoto Macedo Machado*

Começo com várias questões. Muito mais perguntas do que afirmações. Nunca tinha vivenciado uma experiência de Drama na prática, apenas leituras e mais leituras, relatos e vídeos, mas vivenciar não tinha feito parte, ainda, do meu trajeto. Sem a prática, muitas dúvidas aparecem, entre elas: como inserir o processo no grupo? Como determinar o pré-texto e aliá-lo ao contexto real? Como não induzir o processo? Essa última era a maior delas, porque eu fixei a ideia de que quem guia o processo acaba o induzindo e que o final seria sempre determinado por essa figura. Engano meu...

Com o Drama, reafirmo que teatro é sobre processos, em especial os trabalhos com crianças, esse que irei descrever neste Trabalho de Conclusão de Curso, o processo *Solilândia – a (ilha da) solidão*, teve suas particularidades, sendo fragmentado, interrompido, desconectado, com quedas de internet e problemas de áudio. Reflito, então, sobre esse processo, que deu vida à Estellar, Cocci, Frid, Mônica, Moniquinha, Homem-Formiga e A-temporal e que me proporcionou colocarna prática tudo o que havia me nutrido “Dramaticamente” até ali, ao vivenciar essa jornada com as crianças.

### **O drama da escolha**

Saber que a possibilidade de me tornar professora era uma probabilidade dentro de minhas escolhas me afligiu de início e a insegurança em dar aulas fez com que eu procurasse algum tipo de fio condutor e base segura para me sustentar enquanto ocupasse esse lugar. Desde que estou na Universidade, meu interesse em trabalhar com crianças tem aumentado, então, comecei a estudar e compreender o processo da criança e a inserção do teatro na infância, através de autores como Peter Slade, um dos pioneiros do estudo da dramatização com crianças, que escreveu *O Jogo Dramático Infantil*, e diz que “O palco destrói o jogo infantil porque as crianças tentam meramente copiar o que os adultos chamam de teatro” (SLADE, 1978, p. 97), reforçando a importância de não expor a criança a uma plateia, que apenas por volta dos 12 anos ela começa a entender essa divisão (palco-público). A ideia é fazê-las jogar de forma espontânea e criativa de acordo com suas sensações, imaginação e

interação com as outras crianças, professor-personagem e espaço para apreenderem o mundo a sua volta, o qual elas são parte. Experimentar situações que partam das ações da criança e não impostas pelo professor.

Sendo assim, me aprofundi em leituras, buscando abordagens que fugissem do ensino de teatro tradicional com a intenção de construção de um produto final, em que as crianças, mecanicamente, reproduzem gestos, marcas e falas. Busquei conhecer abordagens que priorizassem o processo e a construção da experiência, tratando a criança como um ser integral, dando espaço para a escuta sensível, que, muitas vezes no ensino do teatro para crianças, é negligenciada. Entre essas possibilidades de trabalho, escolhi o Drama, especialmente pela relação horizontal entre criança e professora e pela construção de um processo coletivo.

### **O drama da pandemia**

Durante a pandemia, iniciei meus estudos sobre Drama, em agosto de 2020, através da minha primeira Iniciação Científica, mergulhando em bibliografias, em especial de Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange Cabral), Diego Medeiros e Heloíse Vidor, assistindo vídeos (apresentados ao final, nas referências videográficas) de processos de Biange e Dorothy Heathcote, e conversando com estudiosas(os), como Wellington Menegaz, Diego Medeiros, Nicoli Mathias, Thacio Fagundes, Antonio Júnior, Júlia Leão, entre outras(os) que pesquisam essa abordagem. Em outubro do mesmo ano, vivenciei minha primeira experiência de Drama, remotamente, o processo *Ama(n)da*, dentro do Grupo de Pesquisa Drama na Educação, que reunia pesquisadoras(es) de Drama de várias cidades do Brasil, através da plataforma GoogleMeet, conduzido por meu orientador, Wellington Menegaz. Nesse ponto, já estava muito certa de que essa era a possibilidade de fazer teatro com crianças que eu estava buscando.

Instigada por meu orientador, já que esse seria, também, meu tema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, comecei a planejar a minha primeira condução de um processo de Drama. Ainda sem perspectivas de um retorno presencial, adiei o processo o máximo que pude, pois ainda não tinha certeza se queria submeter as crianças às telas, sabendo que não é algo recomendado para essas idades, além de estarem saturadas das aulas regulares da escola, que se transformaram em remotas, mas, ao mesmo tempo, pensava que era uma possibilidade de usar esse tempo no computador/celular de forma menos nociva e mais criativa, proporcionando, também, um momento de socialização em meio



a pandemia, quando as crianças estavam em isolamento social, distante do convívio com as outras crianças e, muitas vezes, brincando sozinhas.

Não sabia até quando duraria esse momento, então, tentei usar as tecnologias a nosso favor. Vale ressaltar que nunca havia vivenciado uma experiência presencial de Drama, que tem suas particularidades, assim como no modo virtual temos diferentes recursos e possibilidades de construir e conduzir a narrativa. Meios diferentes, potencialidades diferentes. Concordo com Paula ao dizer que “Disparadores dos mais variados estados emocionais podem reverberar pelo nosso corpo, o que quebra a ideia de apatia, como única possibilidade de percepção corporal em contato com o ciberespaço” (2016, p. 29), ou seja, por mais que exista a distancia e a “frieza” tendo uma máquina (celular/computador/tablet) nos separando fisicamente no processo, as reações ao que é proposto, as trocas e interações, refletem em quem participa do jogo, mesmo que virtualmente.

Aquela insegurança de ser professora veio me visitar novamente, mas eu tinha o Drama para me amparar e era chegada a hora de pôr em prática tudo o que eu havia estudado na teoria, então, em junho de 2021, conduzi como professora-personagem o processo *Solilândia – A (ilha da) Solidão*, um processo de Dramaremoto com crianças, a princípio de 8 a 9 anos, mas que acabou abrangendo a faixa de 5 a 10 anos.

### **O Drama. Ponto.**

Dentre as possíveis maneiras de efetivar minha vontade de trabalhar teatro com crianças, quando Tom me apresentou o Drama, vi que era uma possibilidade que condizia com o que eu gostaria de propor e experimentar enquanto professora-condutora. Lendo a respeito dessa abordagem que chegou ao Brasil através de Biange Cabral, há 25 anos atrás, pude perceber as possibilidades que ela traz para o jogo e o que mais me interessou foi a relação horizontal professora-crianças, sendo essa condutora, uma guia do processo que poderia assumir ou não personagens ou papéis sociais. O jogar junto é uma forma muito eficaz de sair do “sistema bancário”, tão citado por Paulo Freire, o qual a professora ou o professor ensina e a(o) aluna(o) aprende. No Drama, há horizontalidade nas relações de autoridade. A professora e pesquisadora Biange Cabral o exemplifica da seguinte maneira:

[...] como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa

subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento. (CABRAL, 2006,p. 12).

O Drama é uma abordagem artística e pedagógica de ensino e experimentação do teatro que surgiu na Inglaterra na década de 50 com a professora e atriz Dorothy Heathcote, chegando ao Brasil nos anos 90, através de Beatriz Cabral, que foi quem inicialmente desenvolveu e difundiu pesquisa sobre o Drama em nosso país. Nessa abordagem, as(os) participantes se envolvem como se estivessem em uma situação ou lugar ficcionais sendo elas(es) mesmas(os) ou personagens. O contexto no qual acontece o Drama é sempre ficcional, fazendo alguma relação à realidade vivida pelas(os) participantes.

O Drama é determinado por algumas “regras”, ou seja, aspectos essenciais para a criação de um processo, mas sua estrutura é flexível e passível de adaptações para diferentes contextos e objetivos. É preciso estar nítido o que se pretende, para que as escolhas possam ser feitas e decisões sejam tomadas na construção da narrativa.

O primeiro desses aspectos essenciais é o pré-texto. Para se desenvolver um processo de Drama, a primeira coisa é ter um ponto de partida para o processo, que, segundo Cabral (2006), servirá também como pano de fundo para a narrativa a ser criada. O pré-texto organiza o processo e não deixa com que a professora mediadora se distancie do objetivo dele. É importante que esse ponto de partida parta do grupo com que se está trabalhando, mas ele também pode ser proposto a partir de conversas prévias da condutora do processo com o coletivo. Na maioria das vezes, quem conduz um processo já imagina o pré-texto antes de seu início e ele serve como um amparo para que não se perca a coerência dramática da narrativa. É muito comum que os pré-textos partam de brincadeiras realizadas pelas crianças, temas recorrentes em seus cotidianos, contos, fábulas, histórias clássicas, jogos, ou seja, inúmeras são as possibilidades de iniciar o processo.

A partir do pré-texto é criado o contexto ficcional, onde e quando aquela narrativa irá passar, tendo esse ponto também muitas possibilidades, já que a imaginação pode ir para lugares nunca vistos e criados de várias formas, explorando a criatividade do grupo. Reforço aqui a importância do contexto ficcional (que será criado) ter relação com o contexto real (onde vivem, o que fazem, estudam, contexto social), pois, desta forma, elas criam maior familiaridade e proximidade com a narrativa. A criação da ficcionalidade é um fator que ajuda a condutora do processo a “ampliar a

percepção dos participantes sobre a linguagem teatral, a qual se desenvolve na fusão entre real e ficcional” (PEREIRA, 2015, p. 123). Criando-se o contexto ficcional, as (os) participantes, especialmente se forem crianças, têm mais liberdade para exporem opiniões, já que não serão elas agindo e, sim, assumirão outros papéis para viverem essa outra realidade.

Outra característica estrutural para determinar um processo de Drama é sua divisão em episódios. Cada aula ou cada grande acontecimento é definido como episódio. Aspectos que tenham sido aflorados servem de ponto de partida para o episódio seguinte e, assim como em uma série de TV, os episódios precisam ter relação entre si e só podem ser planejados quando o episódio anterior se encerra. Isso parece um pouco óbvio, mas não é. Não é como uma aula que sabemos todos os conteúdos que serão abordados, pois, como a narrativa é construída a partir do que as(os) jogadoras(es) vão propondo, a história pode tomar um rumo muito diferente do que o idealizado por quem guia essa construção, podendo ter diversos enquadramentos propostos.

A organização através de episódios é comum a todas as abordagens do Drama e implica um relacionamento mais complexo entre as partes do trabalho do que as conexões lineares de uma sequência ou narrativa, em que os segmentos do trabalho são unidos como parte de uma rede de significação. A complexidade das interações, dentro de um episódio, decorre do fato de que este se refere às implicações de alguma ação ou postura evidenciada no episódio anterior e, como tal, poderá incluir questões de ética e juízos de valor. Os episódios são preponderantemente verticalizados, para questionamento, investigação e aprofundamento. (CABRAL, 2014, P. 108).

Após cada episódio, são feitas escolhas por parte de quem conduz o processo, sempre partindo do que foi levantado pelas (os) participantes, para ver em que é importante focar no próximo encontro, o que mais chamou a atenção, o que precisa ser mais investigado e, a partir daí, é proposto o próximo episódio. É sempre interessante rememorar o que foi feito no encontro anterior, para que as (os) participantes criem conexões e relações em cada etapa de investigação.

O processo é um fator primordial no Drama e um dos fatores que mais me interessa nessa abordagem. Não existe Drama sem processo. A construção narrativa é pautada no processo, sendo esse o maior objetivo do Drama, o oposto da construção de um produto final, como vemos

geralmente nas escolas. Reafirmando esse pensamento, cito Diego de Medeiros Pereira quando este diz que:

[...] o Drama se caracteriza por ser um fazer teatral em processo e a criação se dá no ato próprio de experimentar e desenrolar as situações propostas. Ele não tem como objetivo a criação de um produto, a apresentação, a repetição (em formato de ensaio, por exemplo) que leva, muitas vezes, a um esvaziamento da experiência por conta da imposição de marcas e formas. (PEREIRA, 2015, p. 129).

No Drama, as crianças experimentam e investigam as situações propostas sem a imitação mecânica de um adulto ou a ação de decorar falas. Elas vivenciam papéis agindo livre e criativamente, propondo problemas e buscando soluções.

Para que seja constituído um processo de Drama, todas(os) as(os) participantes assumem papéis e se colocam em situações e lugares que elas(es) mesmas(os) vão propondo. Ao observarmos crianças brincando, é notável sua facilidade de recriar papéis e/ou brincar de ser outras pessoas. Imergir em um outro terreno, ocupando diferentes corpos, é comum no brincar e, assim como diz Marina Marcondes Machado, em seu artigo *A Criança é Performer*, “é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que a envolvem de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas.” (MACHADO, 2010, p. 121-122). Normalmente, os papéis assumidos são coletivos e determinados, muitas vezes, por quem guia o processo, a professora-personagem, que também assume um papel e joga junto com as(os) participantes. A professora-personagem é uma convenção e existem muitas delas dentro do Drama, para que auxiliem a construção da narrativa.

As convenções são estratégias utilizadas para organizar e alimentar os episódios, ajudam na condução do processo e servem como meio de expandir as possibilidades e explorar diferentes lugares, opiniões e enquadramentos (diferentes recortes que a professora-personagem pode propor sobre um mesmo tema). As convenções variam dependendo do objetivo do processo, pois elas têm diferentes funções, e de quem faz a mediação. Para se caracterizar Drama não é necessário que contenham todas as convenções em um processo, mas algumas delas precisam estar presentes, pois são essenciais para dar seguimento na construção da narrativa, análise dos problemas e questões a serem exploradas, ajudar as (os) participantes se expressarem e explorarem seus pensamentos, opiniões, sensações ou refletirem sobre suas experiências vividas, seu contexto próprio ou e/ou de

outras pessoas. Mais adiante, vou detalhar as convenções e explicitar quais foram utilizadas no processo *Solilândia - a (ilha da) solidão*.

A seguir, irei descrever o processo que vivi remotamente com as crianças, comentando as escolhas que eu e as crianças fizemos para os pontos principais que definem o Drama: pré-texto; contexto ficcional e contexto real; episódios; professora-personagem. Além de trazer as convenções utilizadas.

## CAPÍTULO 2 – PROCESSO *SOLILÂNDIA – A (ILHA DA) SOLIDÃO*

*“Não tem ilha, pelo que eu vejo!”  
Kaike Vinícius Amitrano Almada*

Neste capítulo, descreverei sobre o processo *Solilândia - a (ilha da) solidão*, Drama que desenvolvi remotamente com crianças de idades entre 5 e 10 anos. Analisarei o processo, citando aspectos essenciais do Drama como o pré-texto, contexto ficcional, episódios e convenções, elementos necessários para essa abordagem, relacionando às minhas escolhas junto ao coletivo. Como o resultado final desta pesquisa terá, também, um documentário, conectarei algumas informações deste material em vídeo aqui na escrita.

### **Drama e solidão**

Para iniciar um processo de Drama, é necessário definir um ponto de partida, que chamamos de pré-texto, assim como define Wellington Menegaz de Paula:

O primeiro passo na estruturação de um drama-processo é o conhecimento do grupo por parte do coordenador. A partir de então, acontece a escolha do pré-texto e do(s) tema(s), que servem como base para as investigações teatrais a serem desenvolvidas, os quais têm ressonância no contexto dos participantes. (PAULA, 2016, p. 94).

O pré-texto servirá, também, como pano de fundo para as situações criadas na narrativa (CABRAL, 2006, p. 15) e conhecer o grupo e o contexto real, ajuda em sua escolha. “Ele pode ser oriundo de diversas formas, artísticas ou não: texto - dramaturgico, literário ou jornalístico; imagem - fotografia ou pintura; música etc. Tudo dependerá dos objetivos a serem explorados.” (PAULA, 2016, p. 94). Caso seja escolhido, por exemplo, um livro como pré-texto, a história não vai ser a representação deste, mas algo por onde o processo irá orbitar.

Pesquisei alguns textos, ouvi opiniões de outras(os) pesquisadoras(es) que me sugeriram contos, filmes etc., e decidi utilizar como pré-texto um livro chamado *A Velhinha que Dava Nome às Coisas* de Cynthia Rylant, que conta a história de uma velha senhora que não tem mais amigos, pois todos já haviam morrido e ela apenas dava nome às coisas que “viveriam” mais que ela. O livro fala

de solidão, morte, velhice, coisas que busquei relacionar ao nosso contexto real, vivenciando a pandemia pelo novo Coronavírus em que a morte foi muito presente e a solidão, a protagonista de muitos momentos de todas(os) nós, devido ao isolamento obrigatório que tivemos que fazer e deixar de ter momentos coletivos em razão do contágio.

Às vezes o pré-texto é definido coletivamente com o grupo, mas como optei por fazer um processo curto de apenas quatro encontros remotos, quis ouvir as crianças, mas achei pertinente já ter esse livro como proposta disparadora do processo. Eu não apresentei o pré-texto ao grupo, nem contei a história do livro e é muito comum que o pré-texto não seja apresentado, pois ele é mais importante para quem guia do que para as(os) outras(os) participantes.

Outro fator importante no Drama é que a narrativa a ser construída tenha relação com o contexto real, para que faça sentido e seja interessante para quem participa dele. Nesse caso, a pandemia teve uma presença muito forte, mesmo não estando explícita durante os jogos, nem ter sido divulgado para as crianças essa relação. Eu escolhi partir desse pré-texto, fez com que nos relacionássemos a todo momento, mesmo que de forma indireta, a questões que estávamos vivendo em nossas realidades naquele momento. Mas, como iríamos fazer teatro, não era a intenção repetir a realidade se não a aliar ao pré-texto e criarmos uma ficcionalidade, o chamado contexto ficcional, ou seja, a situação pela qual a história é conduzida. No nosso caso, criei o seguinte contexto ficcional (narrado, resumidamente, a partir do minuto 12' no documentário):

*A-temporal era uma viajante do tempo que começou a viajar desde muito nova, por volta dos 8 anos. Tinha esse poder porque seu avô era dono da primeira fábrica de relógios do mundo e ela, desde criança, foi treinada para viajar no tempo ajudando as pessoas. Há uns dias, tinha recebido a seguinte missão: Encontrar Mariana, uma velhinha que estava isolada em Solilândia sem contato com o mundo exterior. Esse pedido veio de sua neta, Marina, que queria encontrar a avó para comemorar seus 90 anos juntas. Porém, A-temporal já estava cansada de tantas viagens e precisava da ajuda de outras crianças para completar essa missão a tempo do tão esperado aniversário.*

O contexto ficcional é o universo em que todas(os) estarão inseridas(os) durante o processo e serve para que orbitemos neste lugar e não nos percamos do nosso objetivo. É importante que haja

um ritual marcado para a passagem do contexto real para o ficcional, em que fique evidente a inserção dentro desse outro universo para que as(os) participantes embarquem na narrativa e criem, se desvincilhando ao máximo da realidade:

[...] criam-se fantasias convincentes, de tal modo que os indivíduos reagem subjetivamente a estas como se fossem reais. (...) a aptidão de criar uma ilusão que se sabe falsa, mas se sente verdadeira. O indivíduo é tanto o autor como a plateia no seu próprio drama, 'seu próprio' no sentido que ele o construiu. (CAMPBELL, 2001, p.115).

Outro fator para a configuração do Drama é a divisão do processo em episódios, determinados por cada encontro ou por um grande acontecimento e, no caso de *Solilândia*, tivemos quatro encontros, descritos adiante, sendo três episódios, que só poderiam ser preparados a partir da finalização do anterior. Quem conduz, elabora um planejamento com os objetivos a serem atingidos no episódio seguinte, sempre lembrando do pré-texto e contexto ficcional, mas é preciso certo desapego, pois o caminho construído pode mudar a depender das contribuições e escolhas do coletivo.

Um aspecto importante do Drama é um dos que eu mais valorizo é que todas(os) as(os) participantes ocupem papéis dentro das situações propostas, inclusive, a professora condutora do processo. Esses papéis podem variar, não se limitando a um por participante, sendo estes individuais ou coletivos. Em *Solilândia*, eu, enquanto professora-personagem, fui A-temporal, e as crianças as viajantes do tempo/investigadoras em todos os episódios. A professora jogando junto, propicia um ambiente de maior confiança e liberdade criativa para as crianças, horizontalizando a relação de autoridade da professora.

### **Drama e convenções**

Destaco, nesse tópico, as convenções, que são estratégias não obrigatórias no uso do Drama, mas indispensáveis no auxílio da construção da narrativa e essenciais para estimular a discussão e criação no processo.

Em seu artigo *As convenções dramáticas como instrumento estético-pedagógico*, Delfim Paulo Ribeiro (2011) expõe um resumo das convenções, propostas por Neelands e Goode, sendo elas:



Tabela 1 - Retirada do artigo *As convenções dramáticas como instrumento estético-pedagógico* de Delfim Paulo Ribeiro (2011).

**Quadro 1 - Resumo das convenções dramáticas.**

Adaptado de Neelands e Goode (2000).

| Categories da Acção Dramática (Modos) | Funções  | Necessidades  | Exemplos de Convenções  |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Construção do contexto                | Apresentar e enquadrar os personagens, a cena e o enredo. Acrescentar informação às situações dramáticas enquanto estas decorrem | Partilhar a compreensão do lugar, do tempo, das personagens assim como de outros dados contextuais cruciais para o entendimento e participação no drama | Visita guiada; Escultura humana; Personagem na parede; Objectos do personagem; Desenho colectivo...       |
| Narrativo                             | Enfatizar determinadas dimensões do enredo ou o que irá acontecer a seguir   | Aumentar a curiosidade sobre o desenrolar da história e criar um sentido de imanência das acções motivadas pelos que actuam e/ou pelos que observam     | Um dia na vida; Cadeira quente; Reuniões; Jogos; Professor como personagem; Mantle of Experts; Reportagem |
| Poético                               | Fomentar o potencial simbólico do drama através do uso selectivo da linguagem e do gesto   | Permitir olhar para além da superfície do enredo, reconhecendo e criando as dimensões simbólicas dos trabalhos  | Ação narrada; Mímica, Ritual; Máscaras; Montagem  |
| Reflexivo                             | Fomentar a exploração do pensamento subjacente ao drama  | Fomentar a reflexão sobre os significados e temas que emergem durante o drama   | Dar o testemunho; Percursos do pensamento; Vozes na cabeça;   |

Em *Solilândia*, fiz uso das seguintes convenções:

- Professora-personagem: assumindo o papel de A-temporal em todos os momentos em que estávamos na ficcionalidade criada. Não houve construção de personagem a fundo, apenas me caracterizava com roupas e adereços para me diferenciar da Verônica. Mantinha a voz e comportamentos do mundo real. Destaco que a professora-personagem foi meu recorte de pesquisa em minhas iniciações científicas, podendo observar diferenças na recepção das crianças ao assumir papel ou construí-lo com mais profundidade (o que não fiz em minhas práticas, por isso, relato a potência que vejo quando se constrói).
- Estímulo composto: essa convenção é criada por John Sommers e, para mim, é uma das mais importantes, pois ela (como o próprio nome já diz), estimula a criatividade das(os) participantes do processo, a partir de objetos, pistas e dicas que aguçam a curiosidade e

disparam questionamentos relevantes para a construção da narrativa. Em nosso processo, enviei fisicamente para duas crianças um invólucro que fazia alusão a uma cápsula do tempo, que fez surgir várias ideias e possibilidades a serem desenvolvidas. Descrevo seu conteúdo, na semana que antecedeu openúltimo episódio e mostro a entrega deste pacote entre os minutos 19’26 e 21’38, no documentário.

O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos-objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo -- o relacionamento entre os artefatos nele contidos-- e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas (SANTOS E ROSSETO apud CABRAL, 2016, p.36).

- Cadeira quente: utilizada para aumentar a curiosidade das crianças e sanar algumas dúvidas/ou propor questionamentos para a personagem. Eu convidei uma pesquisadora em Drama, Nicoli Maziero Mathias no último episódio (33’ do documentário), para fazer a senhora que estava em Solilândia, Mariana, assim, as crianças puderam perguntar a ela sua história e verificar se correspondia ao que elas haviam criado durante o nosso percurso.

### **Quem participou do processo**

Sempre achei importante a relação com a família e a criação de vínculo entre crianças-família-escola. Para ser possível esse processo, convidei crianças que eram próximas do meu círculo de convívio, para que eu pudesse ter mais acesso às mães/pais/cuidadoras(es). Foram quatro encontros aos sábados das 9:30h às 11h, nos meses de junho e julho de 2021, virtualmente, pela plataforma Zoom, o que proporcionou que eu chamasse crianças de duas cidades diferentes (Alta Floresta/MT – minha cidade natal – e Uberlândia/MG – cidade onde residia na época do processo e onde sigo vivendo). Assim como menciona meu orientador em sua tese:

A presença física em um mesmo local para que a comunicação na contemporaneidade se estabeleça, redimensiona-se, de acordo com essa perspectiva, pois não há necessidade de aproximação concreta entre emissor e receptor. Quilômetros entre pessoas parecem inexistir, visto que necessitamos apenas da vontade ou necessidade, aliadas à possibilidade de os interlocutores estabelecerem conexão uns com os outros via internet. (PAULA, 2016, p. 39)

A princípio, trabalharia com a faixa etária de 8 a 9 anos, mas convidei uma criança de 10 anos

que gostaria de participar. Durante os encontros, a irmã de umas delas, agregou-se ao processo, era a mais nova, ampliando ainda mais as idades de nosso coletivo, que era composto por Júlia, de 5 anos, Beatriz, de 8, Manuella, de 8, Lucas, de 9, Miguel, de 9, Kaike, de 10, e eu, Verônica, de 27 anos. Lucas saiu na metade do processo. Tinha, então, um grupo pequeno, porém diverso nas idades (entre 5 e 10 anos), o que é uma diferença bem significativa na infância e proporcionou, nitidamente, envolvimento de diferentes formas e intensidades no processo, aliado às suas personalidades, rotinas e estímulos que receberam ao longo da vida.

Durante a pesquisa, antes de iniciar o processo, conversei com outras e outros pesquisadoras(es) que vivenciaram processos presenciais e remotos e recebi muitos conselhos, principalmente do Diego de Medeiros, a respeito dos acordos sobre a plataforma que seria utilizada. Ele me alertou sobre como as questões tecnológicas poderiam gerar algumas dificuldades e como é importante alinhar com as crianças todas as questões e fazer testes, para amenizar os possíveis imprevistos gerados por conexão, plataforma, distância etc.

### **O drama da família**

Eu tinha a ideia de propor atividades que as crianças poderiam fazer com as suas famílias entre um encontro e outro, mas, quando o processo se iniciou, percebi que não conseguiria propor essas atividades, principalmente em decorrência do tempo do processo e das rotinas das crianças e suas famílias. Volto a lembrar nosso contexto pandêmico, vivenciando uma superexposição às telas, isolamento e mudanças físicas e emocionais em todas nós e confirmando que as aulas em casa traziam aproveitamentos diferentes e, muitas vezes, com interrupções e distrações vindas de diversas naturezas e pessoas presentes na casa, que se tornava, naquele momento, a sala de aula dessas crianças. Era inegável a dificuldade de imergir em um contexto ficcional sendo lembradas o tempo todo que estávamos em nosso contexto real.

Ainda com relação às famílias, queria envolvê-las no processo para que estivessem presentes com as crianças, até porque estávamos isoladas(os) e tendo aulas direto das salas e quartos das casas, o que já as(os) deixaria mais presentes, além de tê-las(os) como um suporte de comunicação mediando as mensagens do grupo do *WhatsApp* que criei para dar os recados das aulas. Mas eu também queria apresentar um jeito diferente e ainda pouco conhecido de fazer teatro.

Fiz uma reunião com as(os) responsáveis pelas crianças para explicar o porquê daquela ação e o que faríamos nos encontros que se seguiriam. A reunião, assim como todos os encontros, foi remota e teve adesão de todas(os) as(os) responsáveis. Conversei sobre combinados, o que era Drama e meu objetivo, sendo o principal, ser material de estudo para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Todas e todos de acordo com o que propus e dispostas(os) a estarem presentes no processo de maneira a auxiliar as crianças quando precisassem de algo. Em entrevista virtual com Nicoli Mathias e Diego de Medeiros, que fiz para sanar algumas dúvidas antes de iniciar meu processo, ela e ele me alertaram dos desafios em se fazer o processo remoto e que, provavelmente, essa participação assídua das mães e pais que eu gostaria não haveria e por diversos motivos não houve. Quer dizer, existiu essa presença das famílias, de acordo com as possibilidades dentro de suas rotinas.

Feito esse primeiro contato com as famílias, partimos para o primeiro encontro. Ou não...

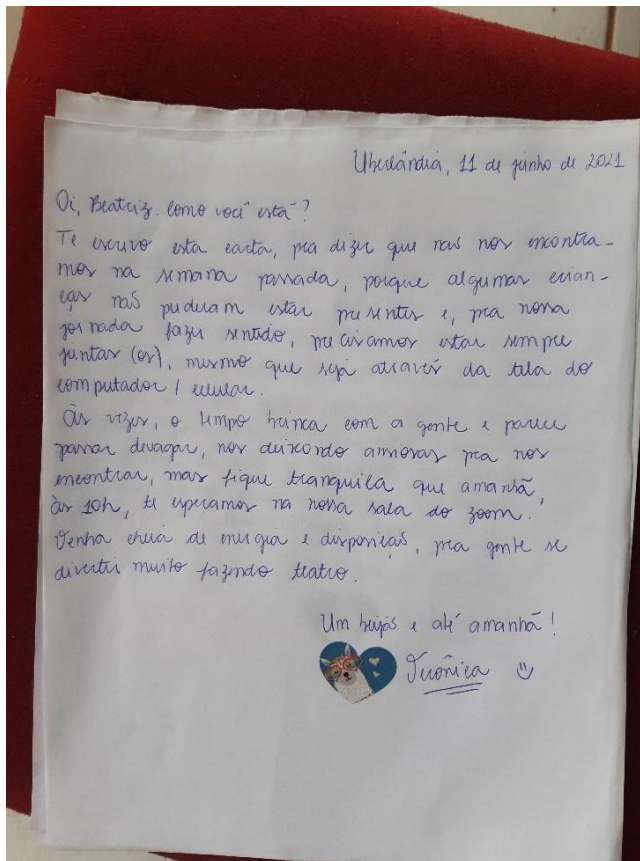
### Quase um primeiro encontro

05/06/2021

Durante a semana, me preparei, ansiosamente, para o primeiro encontro. Enviei um recado no grupo e, para a minha surpresa, a maioria das crianças tinha compromisso e não poderia participar da aula. Fiquei frustrada e pensando na não importância que estavam dando para essa minha ação, mas, ao mesmo tempo, vi um interesse maior de algumas mães em ter seus filhos em uma aula de teatro, do que a vontade das crianças. Ao passo que as outras ansiavam pelo início da jornada.

Eram poucas crianças, então, a falta de uma, já impactava na dinâmica do grupo e o número reduzido de encontros, que optei por ser dessa forma, já que estavam todas muito tempo consumidas pelas telas em outras atividades escolares, se fazia importante a presença em todos os episódios. Resolvi, então, adiar o encontro e iniciar no sábado seguinte, mas, para isso, escrevi uma carta e mandei pessoalmente para as crianças que estavam aqui em Uberlândia/MG (todas, exceto Lucas), assinando ainda como “Verônica”. Ao enviar essa materialidade, queria que elas me sentissem mais próximas e que eu estava ali, esperando por elas, mesmo com esse adiamento.

Imagem 1 – Carta enviada para as crianças sobre o adiamento do primeiro encontro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nova mensagem no grupo das mães/pais: Próximo sábado, primeiro encontro.

## Primeiro encontro

12/06/2021

O encontro se iniciou de maneira um pouco caótica, como muitos primeiros encontros do formato remoto: ruídos caseiros, barulhos de conversas familiares, conexões falhas, dúvidas, microfones não mutados, câmeras que não abriam, mas, aos poucos e com a ajuda das famílias, foi possível organizar o coletivo e começar nossa conversa.

É essencial conversar no primeiro encontro, entender o que está sendo proposto e conhecer a turma, e assim fiz. Conversamos, nos conhecemos (eu não conhecia todas as crianças e a maioria delas também não se conheciam), fizemos combinados, testamos microfones, câmeras e tiramos as dúvidas. Nas aulas que estagiei com crianças, percebia que elas gostavam muito de contar o que fizeram na semana, na escola, o que ganharam, do que brincaram e esse era o momento ideal para

escutá-las e, a partir daí, conhecê-las melhor.

Escutar é um verbo que normalmente utilizo, porque tenho visto, cada vez mais em minha pesquisa e no convívio com as crianças, que nós, adultas(os) negligenciamos essa escuta ativa das crianças, gerando um desrespeito com suas vontades, por isso, tenho feito o exercício de abrir minha escuta e realmente levar em consideração o que elas têm a dizer e agregar nos processos. Conforme ia escutando as falas do coletivo, anotava e percebia o que aparecia em comum.

Fiz uma pergunta mais específica (4'50), para saber quem já havia feito teatro e a minoria respondeu afirmativamente, o que, para mim, era ótimo, porque eu queria trabalhar com crianças que nunca haviam tido a experiência do fazer teatral. Mesmo para essas que nunca haviam feito, eu queria saber o que elas achavam que era e logo surgiram as respostas: apresentar uma cena no palco, fantoches, teatro de sombras, personagens... Guardei as informações e complementei dizendo que existem várias possibilidades de fazer teatro, que nós podemos jogar, imaginar outros mundos e sermos outras pessoas/seres, já emendando uma pergunta que não precisava ser respondida naquele momento – o que vocês gostariam de ser? E elas não deixaram as respostas para depois e, prontamente, responderam a minha pergunta: Elsa, do filme *Frozen II*, um robô, um gato ou um cachorro, *My Little Pony*. Essas respostas serviram para eu conhecer mais os universos em que estavam inseridas e tentar criar uma relação com o pré-texto que eu iria propor, mesmo sabendo que essas vontades poderiam mudar.

Partimos, então, para o aquecimento. Por mais que eu busque o Drama enquanto abordagem de ensino de teatro, fugindo da estrutura tradicional, alguns momentos da aula de teatro seguem os mesmos, como o aquecimento, já que iríamos trabalhar com o corpo e era um sábado frio de junho, propício para a preguiça do final de semana.

Comecei nossos exercícios com uma variação do jogo *O Batizado Mineiro*, de Augusto Boal (1998). No original, todos se colocam em roda e cada participante diz seu nome e um adjetivo que se inicia com a mesma letra, fazendo um movimento e, em seguida, todos repetem. O que variou foi que não estávamos em roda, pois cada criança estava em sua casa (em seu quadradinho Zoom) e elas não precisavam dizer um adjetivo, apenas diziam seu nome e faziam um movimento, seguido pela repetição das outras crianças. Esse exercício serviu para que elas comesçassem a se conhecer e mostrar seus repertórios de movimentos. Minha orientação foi essa: digam o nome de vocês e façam um movimento que todas vão repetir. Elas propuseram movimentos que remetiam às

personagens que citaram que gostariam de ser.

Para seguirmos aquecendo e nos deixar mais despertas e atentas continuei o aquecimento, explorando mais partes do corpo. No trabalho com crianças, gosto de aquecer ludicamente nomeando situações que despertem maior envolvimento delas nos exercícios, por exemplo: “imaginem uma árvore bem alta, que tem a fruta que vocês mais gostam lá em cima. Vocês precisam esticar a mão para pegar e ficar na pontinha dos pés” e, assim, alongam o corpo, visualizando a fruta no topo da árvore. “Agora, vocês conseguiram pegar a fruta, podem morder e mastigar”, aquecendo, assim, os músculos da face. E por aí seguimos, sempre brincando no propósito de preparar o corpo para o jogo. Eu sempre pedia que elas se levantassem e se movimentassem, porque durante a semana, todas passavam horas estudando sentadas na frente dos computadores/celulares, durante o isolamento.

Antes de iniciar novos jogos, fizemos alguns combinados e comuniquei que no próximo encontro entraríamos em outro universo e habitaríamos novos corpos, por isso era importante que todas estivessem presentes nos quatro encontros, porque iríamos criar uma história juntas e juntos.

Seguimos com os jogos e propus o “Eu vou pra lua...” (SPOLIN, 2008) (7’20). Nesse jogo, dizemos algo que vamos levar para a lua, podendo ser qualquer objeto, fruta, pessoa, enfim, qualquer coisa e vai-se acumulando conforme as crianças vão falando, por exemplo, eu digo: eu vou pra lua e vou levar um livro; a criança seguinte precisa repetir meu objeto e acrescentar mais um “eu vou pra lua e vou levar um livro e um chocolate” e assim por diante. Esse jogo é interessante porque o que elas falam diz muito a respeito do meio em que elas estão inseridas e o que está mais próximo delas, sendo mais um artifício para conhecer o coletivo.

Como forma de conhecê-las mais e trabalhar, também, a escuta, pedi que alguém escolhesse uma música, para adaptar o jogo teatral *Quantos anos tenho* (IBIDEM, 2008) (7’46), que consiste em esperar um ônibus como se tivesse “tal” idade. Eu adaptei para dançar. Ao longo da música, eu indicava quantos anos eram para ter, enquanto dançavam. “Dance como se tivesse 10 anos... agora 50 anos, 100 anos” e assim por diante. Meu intuito era ter a ideia de como elas percebiam as diferentes idades e como essa percepção reverberava em seus corpos. Esse jogo/aquecimento tinha relação com algo que eu planejava propor em um dos episódios.

Enquanto eu tentava colocar a música na plataforma, surgiu uma pergunta: “ô, tia, 30 anos é adolescente?” E eu acho muito boa a relação com as idades quando se é criança. Muitas vezes meus

sobrinhos dizem que eu tenho 11 anos e, outras, 36. Tento entender em que eles se baseiam para diferenciar essas duas Verônicas com idades tão diferentes, sendo minha idade real um meiotermo entre elas. Durante o processo, eu estava em uma relação forte com os momentos da vida, me aproximando das minhas raízes e ancestralidade, tendo um contato mais próximo com as minhas avós, repensando minha infância em trabalhos da Universidade, convivendo em um contexto pandêmico de solidão, vida e morte, o que contribuiu fortemente para a escolha do meu pré-texto.

Eu joguei a pergunta de volta: “o que você acha que é uma pessoa de 30 anos?” E prontamente me disseram: adulta! Logo começou o leilão de idade da tia Verônica e os lances foram 30, 38 e 24/25 anos. Eu adoro quando as crianças tentam adivinhar minha idade, porque, em geral, elas erram muito para mais ou para menos. Carinhas de surpresa ao falar que eu tinha 27 anos.

Enquanto dançavam as músicas escolhidas pela Beatriz e Manu (*O que tem na sopa do neném* e *Coragem*), percebia que quanto maior ficava a idade, mais lentos e contidos os movimentos. Em alguns intervalos de tempo, não havia tanta diferença, mas era nítida a explosão de energia dançando com 8, 9 e 10 anos e a lentidão, curvatura e desaceleração com 90 anos. As diferenças corporais eram mais perceptíveis quando se tratava de uma idade muito nova ou de uma muito mais avançada no tempo. O meio da vida era um pouco confuso para elas, porque 70 anos poderia ser idoso, mas para algumas era um adulto cheio de vida. O que reflete nossa vida hoje e as pessoas que vivem ao redor dessas crianças. Alguém com 50 anos há um tempo era “velha(o)”, hoje vemos pessoas de 80 anos com muita vitalidade, reflexo de mudanças de comportamento, culturais e avanços desses novos tempos, que trazemos, também, para o teatro.

Esse primeiro encontro foi o momento de nos conhecermos, nos integrarmos, perceber o coletivo e para eu me entender naquele lugar de professora que assumiria junto com uma personagem nos próximos encontros. No final do encontro, lembrei que começaríamos uma viagem no próximo sábado, propondo o gancho comum no Drama que anuncia um episódio. Elas iam precisar se preparar para o próximo encontro e as instruções eu iria mandar para as mães e pais através do grupo de *WhatsApp*. Nessa primeira aula, foram quatro crianças (Beatriz, Manuella, Miguel e Kaike).

### Entre encontros

Nem tudo era possível de ser feito durante a aula, porque no Drama é preciso preparar muito material e o episódio seguinte só consegue ser organizado a partir da finalização do anterior, e, como eu tinha poucos encontros com as crianças, era tudo muito rápido e eu precisava propor algumas



coisas durante a semana. Então, após o primeiro encontro, mandei através do grupo do *WhatsApp* uma ficha de personagem, que continha algumas perguntas para que elas respondessem e criassem as personagens que elas iriam dar vida no nosso processo. Importante ressaltar que no Drama não há a criação de uma ficha de personagem, uma vez que os papéis das crianças são delineados durante o processo. Porém, me inspirei em uma das propostas contida no RPG (*role-playing game*), utilizada por uma colega pesquisadora em Drama, Júlia Leão, em um processo que assisti e achei pertinente utilizá-la, porque como tínhamos poucos encontros, a ficha de personagem guiaria a criação dos papéis de forma mais direta. Além disso, pedi para estarem com um figurino e/ou objeto encontro seguinte.

### Segundo encontro/Primeiro episódio

19/06/2021

Sala aberta e a viagem teria início, mas, antes, a conversa inicial, as novidades que cada criança tinha para contar e os ajustes de câmera, microfone, conexão ... O primeiro passo era aquecer, na intenção de despertar os corpos ainda sonolentos no sábado de manhã. Como prometido no encontro anterior, era dia de outra criança escolher a música do aquecimento.

Aquecidos ao som do *Rap do Pão de Queijo*, mais atentos e presentes, comecei a dar instruções de como seria essa viagem e que, a partir de determinado momento, não seríamos mais Beatriz, Kaike, Manuella, Miguel e Verônica e, sim, Mônica, Cocci, Estelar, Frid, o Guepardo e A-temporal, personagens que elas escolheram, através do preenchimento das fichas que enviei pelo grupo de *WhatsApp*. Nelas, além dos nomes, as crianças respondiam perguntas que ajudavam a identificar esses personagens que iriam assumir, quantos anos tinham, o que comiam, como eram fisicamente, se tinham algum superpoder etc.

## Fichas de personagem



**Cocci, uma gata**

|   |   |
|---|---|
| Onde e quando nasceu?                   | Na Itália, na ilha de Caleb                 |
| Quantos anos tem?                       | 2 anos                                      |
| Como é fisicamente?                     | Peluda de três cores: cinza, preto e branco |
| O que gosta de fazer?                   | Comer e dormir                              |
| O que gosta de comer?                   | Papel e suco de laranja                     |
| Tem algum poder ou habilidade especial? | Muda de tamanho, pode ficar gigante         |
| Objeto preferido                        | Gosta de brincar com uma garrafa            |



**Estellar**

|   |                              |
|---|------------------------------|
| Onde e quando nasceu?                   |                              |
| Quantos anos tem?                       |                              |
| Como é fisicamente?                     | Seu vestido é roxo           |
| O que gosta de fazer?                   |                              |
| O que gosta de comer?                   |                              |
| Tem algum poder ou habilidade especial? |                              |
| Objeto preferido                        | Tem um bichinho de estimação |



**Frid, o Guepardo**

|   |  |
|---|--|
| Onde e quando nasceu?                   | Em uma floresta em Uberlândia, em 2012 |
| Quantos anos tem?                       | 9 anos                                 |
| Como é fisicamente?                     |  |
| O que gosta de fazer?                   |  |
| O que gosta de comer?                   |  |
| Tem algum poder ou habilidade especial? | Correr rápido                          |
| Objeto preferido                        | Graveto                                |



**Menino Formiga**

|   |                              |
|---|------------------------------|
| Onde e quando nasceu?                   | São Paulo, 12/05/2010        |
| Quantos anos tem?                       | 11 anos                      |
| Como é fisicamente?                     | Forte, magro, baixo e moreno |
| O que gosta de fazer?                   | Jogar bola                   |
| O que gosta de comer?                   | Açaí                         |
| Tem algum poder ou habilidade especial? | Velocidade e super força     |
| Objeto preferido                        | Bola                         |



| <b>Mônica (e Moniquinha)</b>            |                           |
|---|---------------------------|
| Onde e quando nasceu?                   | Uberlândia, em 2005       |
| Quantos anos tem?                       | 15 anos                   |
| Como é fisicamente?                     | Uma garotinha muito forte |
| O que gosta de fazer?                   |                           |
| O que gosta de comer?                   | Morango                   |
| Tem algum poder ou habilidade especial? | Não tem                   |
| Objeto preferido                        | Livro em quadrinho        |

Como era uma aula de teatro, aproveitava todos os momentos para relacionar o Drama à prática teatral e, nesse caso, comentei o fato de assumirmos a vida de outros seres com o que comumente fazemos no teatro ao assumirmos a vida de outras pessoas que não nós mesmas e que, em determinado momento, colocaríamos figurinos e adereços para ajudar a construir esses personagens. Durante a explicação de como seria nosso encontro a partir dali, Lucas, uma criança que eu havia convidado para participar e que mora na minha cidade natal, Alta Floresta/MT, e pode participar em decorrência do formato remoto, entrou na aula adiando nossa entrada no contexto ficcional, pois ele havia perdido o primeiro encontro e precisava entender o que estava acontecendo para onde iríamos.

Reforcei os combinados de mutar e desmutar os microfones, levantar a mão se quisessem falar e o poder das palavras “*on*” e “*off*”, que serviriam para entrarmos e sairmos do contexto ficcional, ação que é muito comum no Drama e, por isso, é importante que haja um ritual para essa passagem ou um comando para que, de fato, as crianças saiam da história e voltem para o real, havendo uma divisão nítida. Eu escolhi, inspirada também, por Júlia Leão, pesquisadora em Drama, que utilizou em seu processo, as palavras “*on*”, indicando a entrada no contexto ficcional, e “*off*”, para o retorno à realidade, sendo este em casos de necessidade de dizer algo fora da ficção ou ao final do episódio. Eu ou qualquer criança poderíamos dar esses comandos. Vale ressaltar que essas

duas palavras em inglês são usadas no RPG, jogo que Júlia investiga na sua pesquisa de mestrado, buscando explorar as relações entre Drama e RPG em processos com crianças.

Reverendo a aula, um tempo depois, percebo que a explicação ficou um pouco solta e apenas essa instrução não foi suficiente para que elas entendessem esse trânsito do mundo real para o ficcional. Verifiquei, cerca de um ano depois, no *Drama Para Encontrar o que se Perdeu*, processo de Drama remoto dentro da disciplina de Estágio Supervisionado III, no COMUFU, a necessidade da suspensão da descrença e dos rituais precisos de passagem de um universo para o outro. Neste, utilizamos uma trilha, que remetia a uma máquina do tempo em atividade, para entrar e sair da ficcionalidade.

Explicações dadas, iniciamos a preparação para nossa viagem. Pedi que mudassem seus nomes na plataforma para os nomes escolhidos através da ficha de personagens, mutassem os microfones e fechassem as câmeras – “Mas tia, eu não sei mudar o nome!” – interrupções constantes no processo remoto, as quais íamos nos adaptando. Quando todas as crianças fecharamas câmeras, percebi que minha foto ficava em evidência e era uma foto super produzida e posada, não tendo nenhuma relação com a que eu me tornaria dentro do processo. Mais um detalhe distanciava as crianças do contexto que eu havia criado. No Drama, todo detalhe é essencial para que as(os) participantes embarquem na narrativa ficcional. A foto era a seguinte:

Imagem 2 – Foto que aparecia quando minha câmera era fechada



Fonte: Arquivo pessoal.

Orientei, ainda de câmera fechada, que elas pudessem se preparar e pensar como esse ser que elas iriam tomar o lugar se comportava, se sentava, falava, se falava português... Não dei tempo suficiente para pensarem e disse que no meu “JÁ” abriríamos as câmeras e seríamos Estellar, Mônica, Cocci, Frid, Homem-Formiga e A-temporal. Abrimos as câmeras. Começou.

Eu tinha solicitado figurino e objeto para as crianças, mas algumas não vestiram ou não haviam levado nada ou, ainda, improvisaram algo na hora. Nesse episódio, eu optei por não utilizar figurino e nada que me diferenciasse a Verônica da A-temporal. Fiz essa escolha, para perceber se havia diferença quando tem ou não uma caracterização. Escolhi acessórios para os próximos episódios, mas não houve uma construção de personagem, apenas assumi um papel.

Segundo Heloise Vidor, pesquisadora em Drama, existem diferenças entre professora no papel e professora-personagem, a partir dos termos em inglês *Teacher in role* e *Teacher-in-character*. Para Vidor

[...] o *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. (VIDOR, 2011. p. 80).

No Brasil, há uma discussão com relação à tradução dos termos ingleses. Algumas pessoas que pesquisam a abordagem do Drama dizem que ambos os termos em inglês são traduzidos por aqui como professora-personagem, mas, Heloise Vidor, por exemplo, defende uma diferenciação nas terminologias professora-personagem e professora no papel:

Neste sentido, o *teacher in role* ganhou no contexto brasileiro a tradução de professora-personagem, pois a palavra ‘personagem’ remete ao universo do teatro e aponta para uma dupla possibilidade, pois ‘no papel’ o professor interage com os alunos via improvisação e ‘no personagem’ traz o sentido de representação de um texto e a visão de mundo do autor. (VIDOR apud VIDOR, 2011).

Neste trabalho, não pretendo defender nenhuma delas, apenas afirmar que, em minha pesquisa, trato professora-personagem como a que assume um papel social, independente de caracterização física.

A expressão “professor-personagem” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “*teacher in role*”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. A tradução para o contexto do teatro educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais (Viola Spolin) e na presença constante do espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais à caracterização do que a sua função social (CABRAL, 2006, p. 19-20).

Sendo assim, mesmo não construindo uma personagem, me considero, enquanto guia da jornada, uma professora-personagem, mas constatei que, sem uma caracterização e com elas me conhecendo, não houve um reconhecimento enquanto A-temporal. Pelo menos não nesse primeiro episódio.

Comecei nossa jornada contando a seguinte história (sendo meu contexto ficcional):

*Eu sou A-temporal. Meu avô tinha a maior fábrica de relógios do mundo! Ele era o mais pontual, por isso, ele controlava o tempo e viu a possibilidade de começar a ajudar as pessoas com esse dom. Eu gostava muito de acompanhá-lo na fábrica e ele me ensinou (em segredo) como ter o controle do tempo, com a condição de não contar para ninguém e dar continuidade ao seu trabalho. Então, com 8 anos, eu comecei a seguir os seus passos e fazer as viagens no tempo, quando nos chamavam precisando de ajuda para encontrar alguém.*

*Tem 500 anos que eu me teletransporto para todos os lugares e épocas e sigo nessa missão de ajudar as pessoas. Quando tem alguém perdido, eu viajo no tempo e procuro até encontrar. Mas já fiz muitas viagens e estou bem cansada, o que tem me deixado perdida com frequência, mas continuo recebendo muitos pedidos de ajuda. O último foi da Marina, que está procurando sua avó, Mariana, há muito tempo perdida. Marina quer muito saber como sua vó está e surpreendê-la em seu aniversário de 90 anos, que ela completará em poucos dias. Eu não consigo fazer essa viagem sozinha, porque vai exigir muito de mim e tenho medo de me perder para sempre, então, preciso muito da ajuda de crianças que queiram viajar comigo e me ajudar nessa missão. Me disseram que aqui tinha um grupo que talvez pudesse me ajudar. Eu não consigo dar todo o treinamento que eu tive, porque daqui duas semanas é o aniversário da Mariana e já precisamos tê-la encontrado, mas consigo ensinar algumas coisas básicas para essa viagem. Topam?*

Elas prontamente aceitaram a missão e contei um resumo da história da nossa personagem

desaparecida. Aqui, a ideia era apresentar a situação de forma geral, mas deixar os detalhes para as crianças construírem no decorrer do processo.

Antes de contar a história da Mariana, pedi que os personagens se apresentassem, seguindo a ficha de personagens que haviam feito durante a semana e eram esses seres que nos acompanhariam em todos os episódios (9'59).

É interessante perceber que algumas crianças se distanciaram bastante da realidade delas ao criar seus personagens e, outras, mantiveram suas idades e seus hábitos. Isso me revelava muito sobre o contexto em que elas vivem, o que é extremamente importante no Drama (ter essa relação com o contexto real do coletivo) e o quanto elas eram estimuladas a usar a imaginação. Em alguns momentos ouvia alguém se chamando pelo nome real, então, chamava a atenção de volta à ficção, mas sabia que era muito cedo para que elas entendessem esse movimento do contexto ficcional, além do mais, poucas informações e ambientação haviam sido criadas para isso.

Contei a história da Mariana de forma bem breve, servindo apenas como disparador para a construção da narrativa, porque o que me interessava era o que elas iriam criar a partir do que eu apresentaria.

*Em 1931, em uma cidadezinha bem pequena, nasceu a Mariana. Não se sabe quanto tempo ficou nessa cidade e nem o que aconteceu, mas, um dia, ela desapareceu da sua cidade natal e há muitos anos não se tem notícias dela por lá. Eu sabia onde ela estava, porque eu sei onde as pessoas estão, mas não consigo chegar lá sozinha e todos os viajantes do tempo estão muito ocupados, porque o tempo está passando muito depressa, por isso, preciso da ajuda de vocês. A Mariana está em Solilândia – a (ilha da) solidão e sua neta, Marina, me mandou um vídeo, pedindo ajuda para encontrá-la.*

No meio da história, eu perguntei se elas sabiam o que era solidão e o Homem Formiga disse que sabia e era “quando você estava sozinho e ficava triste”. Perguntei, também, se elas gostavam de ficar sozinhas e todas as crianças (penso que não estavam em seus personagens), responderam que não. Eu tentei mostrar a solidão por um outro lado, o da *solitude*, que difere da solidão por estar ligada a um sentimento positivo, decorrente de uma escolha pessoal, para não as induzir à tristeza, e

disse que, às vezes, eu gostava de ficar sozinha, para fazer algumas coisas que gosto, mas a relação solidão *versus* tristeza, falou mais alto no coletivo.

Voltando à história: “*A Mariana está sozinha há muito tempo e está se aproximando seu aniversário de 90 anos.*” Estellar prontamente levantou a mão e disse: “não se preocupe, eu vou salvar ela, porque eu tenho o poder da noite”. Talvez estivéssemos começando a entrar em algo, pensei.

Como primeiro passo para a nossa viagem de encontro a Mariana, solicitei que elas armassem um plano para chegarem à Solilândia, sem muitas informações, para ver o que sairia. Pedi que pensassem em todos os detalhes: como iriam, o que precisariam levar, se precisariam tradutor, comida... e alguém teria que anotar tudo o que fosse falado. Mônica se prontificou a ser a relatora. Fechei minha câmera, com o intuito de deixá-las mais à vontade e dei 4 minutos (era o

tempo que a reunião iria cair e a versão gratuita do Zoom, plataforma online que eu utilizava, permitia apenas reuniões de até uma hora de duração) e fiquei observando o que acontecia (14’32).

Diferentes comportamentos. Distração. Utilizando apenas o microfone, eu chamava a atenção para focarem no plano. As idades dos personagens foi algo comentado: “quem é a mais velha?” Deixando a entender que a mais velha saberia o que fazer e guiaria esse caminho. Concordaram que a A-temporal era a mais velha. Depois dela, era a Mônica, pois ela tinha 15 anos. Cocci começou a coordenar. Frid sugeriu a construção de uma ponte. Mônica queria saber o que iam levar. Estellar levaria seu unicórnio que solta poder especial, Frid ia levar comida e água. A reunião caiu. O fato de não ter o formato pago do Zoom dificultava a dinâmica, pois era mais uma desconexão do mundo ficcional.

Voltamos. Seguiram na organização do plano. *On.*

“A ponte pode desabar”, disse Estellar “porque somos muitos” (15’51). Primeiro obstáculo colocado, era preciso pensar coletivamente. Não desenvolviam nada. Interferi com a câmera fechada perguntando o que precisava para construir essa ponte. Pregos, madeira, martelo, garrafa... Homem-Formiga lembrou que precisavam construir um lugar para dormir (16’56). (Boa!) Ideias começavam a surgir. Levar coisas de acampamento? Mas, Frid questionou que não estariam em uma floresta (será que não?). Essa discussão é muito importante, porque esse *brainstorming*<sup>1</sup> dá dicas para a professora-personagem entender o que as crianças estão pensando e propor caminhos e



enquadramentos. Escuta atenta. Começaram a aliar seus poderes com as atividades que julgavam necessárias. (Eu sorria com a câmera desligada). Estava fluindo. Muitas informações. Eu escrevia tudo. Aviso que o tempo está acabando. Começam a concluir e organizar o plano.

Liguei minha câmera e pedi para que alguém me contasse o plano. Cocci contou (ele era a criança mais velha, mas o personagem mais novo. Boa contradição): “Decidimos juntos que vamos levar comida. Eu vou me transformar numa ponte, eles vão passar por cima de mim e vão chegar ao outro lado. O Homem Formiga vai levar caixa térmica, para o sorvete e para os líquidos. A Estellar, a heroína, vai levar quem precisar para o outro lado da ponte, voando. O Miguel, opa, o Frid, e o Homem Formiga vão atravessar com a super velocidade.” Questionei alguns pontos do plano, mas elas me explicaram.

Resumo do plano: Cocci se transformará em uma ponte, Homem Formiga e Frid atravessarão com suas super velocidades, levando a caixa térmica com comidas e bebidas e Estellar atravessará a ponte voando com a Mônica nas costas.

*“Off”*

Voltando para nosso contexto real, avisos, perguntas e comentários. Miguel queria mudar o personagem, porque não tinha a fantasia de um guepardo. Isso me mostrava a visão realista que eles têm de teatro e representação, muito pautado pelo que eles veem e acessam. Eu expliquei que o figurino não precisaria ser fiel ao personagem, se não, um adereço, um acessório, um tecido, qualquer coisa que o diferenciasse do Frid e não seria interessante essa mudança, porque o Frid estava por dentro do plano, então, seria importante que ele seguisse com a gente.

Me comprometi a enviar um vídeo da Marina, neta de Mariana, pedindo ajuda (12’50) e um mapa, para elas comecem a buscar o caminho para chegar até a Solilândia. No Drama, esses materiais enviados são importantes, porque alimentam a construção da narrativa e são disparadores para buscarem soluções, através de pistas.

---

<sup>1</sup> Brainstorming se traduz como tempestade de ideias. “É uma dinâmica de grupo que é usada em várias empresas como uma técnica para resolver problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos, para juntar informação e para estimular o pensamento criativo”. Fonte: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>

Por se tratar de um processo remoto com crianças de outras cidades e por demandar de recursos financeiros para sua elaboração, os materiais, que chamamos de pacote de estímulo composto, foram remetidos apenas para duas crianças que estavam em Uberlândia, mas os vídeos foram enviados à todas. A opção por mandar o pacote a apenas duas crianças foi, também, para ver como elas compartilhariam o material recebido com o coletivo.

Avisei que no próximo encontro nós iríamos concretizar o plano e vivenciá-lo e, o que eu enviaria durante a semana, serviria para instigar na construção da nossa história. Pedi que estivessem com o figurino/adereço no próximo encontro e que treinassem os seus movimentos para mostrarem para todas(os).

Quando conduzo aulas, principalmente com crianças, gosto de perguntar o que acharam da aula e, ao final desse encontro, alguns adjetivos como “bons”, “criativa”, “legal”, surgiram, mas não senti tanta firmeza, porque a gente sente quando não há tanto envolvimento e culpo a falta de ambientação cênica e a pressa para inseri-las no contexto ficcional. Finalizei a aula com a música escolhida pelo Kaike, sendo visitada pela irmã mais nova da Beatriz e com a esperança do próximo encontro ser melhor e eu conseguir conquistar mais a atenção das crianças.

### Entre encontros

Como dito que eu iria enviar um pacote de estímulo composto e um vídeo, sendo esses itens importantes para auxiliar a construção da narrativa, organizei esses materiais para mandar durante a semana, antes do encontro seguinte. Como optei por um processo bem curto, eu precisava produzir várias coisas em um curto espaço de tempo.

Para a gravação do vídeo, convidei a Júlia Leão, para fazer a personagem Marina, neta de Mariana, deixando que ela improvisasse na fala. Eu havia contado sobre o processo e o que gostaria que ela abordasse no vídeo, mas deixei ela livre para fazer esse pedido para as crianças. O vídeo foi enviado através do grupo do *WhatsApp* das mães/pais e solicitado que fosse mostrado para as crianças.

Já o pacote de estímulo composto, enviei para duas crianças de Uberlândia, Manuella e Kaike, escolhidas aleatoriamente, contendo: um mapa (que retirei da capa do livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Marquez); silhuetas de senhoras, fazendo alusão ao teatro de sombras,

que foi uma forma de fazer teatro comentada pelas crianças no primeiro encontro; uma caixinha que poderia ser ressignificada e transformada em um objeto que elas julgassem necessário para a missão; e uma carta escrita pela A-temporal com instruções do que deviam fazer a partir dali. Tudo isso ia dentro de um recipiente que eu julguei mais próximo de uma cápsula do tempo. É importante que o pacote de estímulo composto tenha relação com o contexto criado para que seja o mais crível possível pelas crianças. Os famosos detalhes. Quando se está presencialmente, é comum que haja apenas um pacote para que todas compartilhem ou, ainda, que tenham pacotes diferentes. Tudo isso depende do que se quer trabalhar e das escolhas de quem guia o processo.

Os objetos escolhidos para compor o pacote de estímulo composto, precisam ter relação ao que se quer trabalhar e relevância no contexto, sendo assim, é necessário “conhecimento tanto das características culturais quanto dos interesses da faixa etária.” (SOMERS, 2011, p.178). O conteúdo do pacote não deve ser óbvio nem muito complexo, mas despertar a curiosidade, gerar tensão e ser uma forma de disparar possibilidades para o desenvolvimento da narrativa. Como comenta Biange Cabral:

O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos-objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo - o relacionamento entre os artefatos nele contidos- e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas (CABRAL, 2016, p.36).

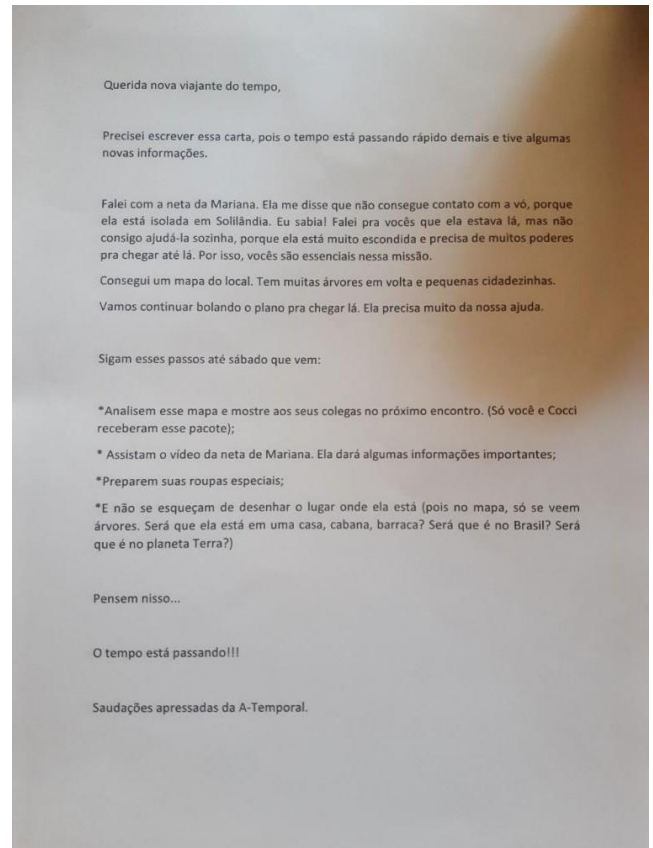
Abaixo, imagens dos materiais contidos no pacote de Estímulo Composto, enviado para as crianças.

Imagem 3 – Invólucro do pacote (cápsula do tempo)



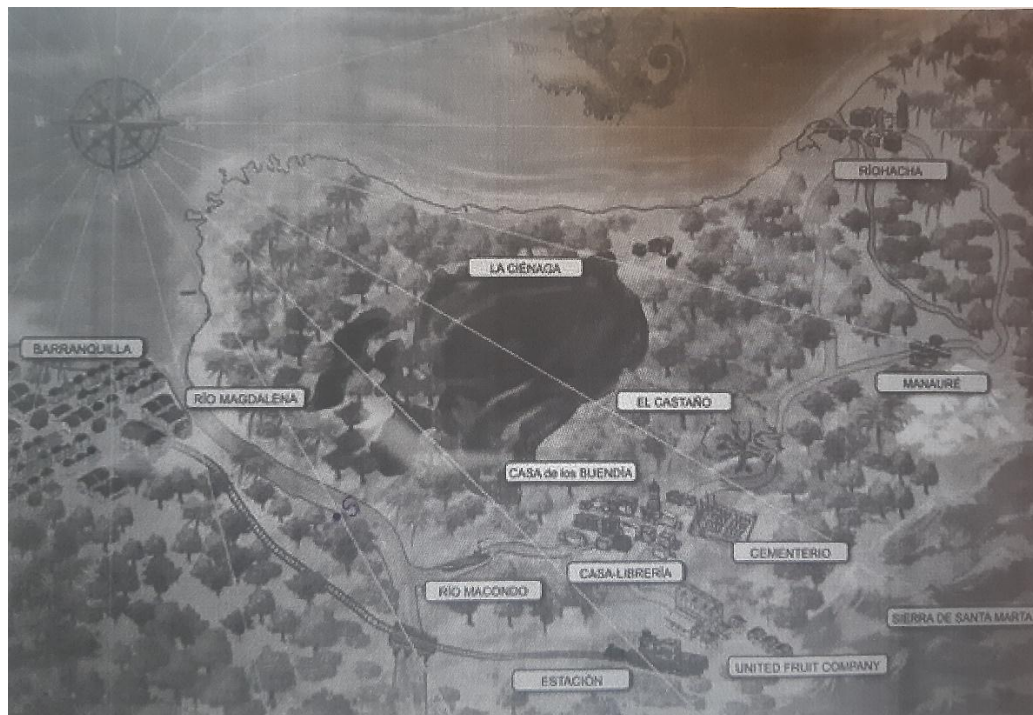
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 4 (carta de A-temporal)



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 5 (Mapa de Solilândia)



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 6 (Silhuetas de senhoras)



Fonte: Arquivo pessoal

A título de curiosidade, um objeto que eu gostaria que estivesse inserido no pacote era uma ampulheta, mas não encontrei nenhuma com valor acessível, no entanto, penso que seria interessante o contato com esse objeto que fazia total sentido com o contexto e nossa missão e que, provavelmente, algumas crianças não tinham ainda visto pessoalmente.

Além de tudo isso, pedi para que desenhassem a cidade, para terem uma noção de como elas imaginavam e eu poder usar no último episódio. Mas, já adianto que não concretizei essa ideia, me esquecendo até de pedir que mostrassem os desenhos na aula, uma falha minha de planejamento.

### Terceiro Encontro/ Segundo Episódio

26/06/2021

Começamos o encontro com Kaike, Manuella, Beatriz e sua irmã, Júlia, que decidiu se envolver efetivamente no processo. Como de praxe e parte do nosso ritual de início da aula, começamos com os ajustes de microfone e câmera na plataforma, algumas crianças sendo ajudadas pelas mães/pais, outras brincando com os fundos de tela, conversando sobre o que fizeram na semana, dando o tempo para todas chegarem e se organizarem.

Travou tudo!

Voltamos.

Manuella escolheu a música para o aquecimento – *Dance Monkey*. O repertório era muito eclético. A cada música, uma nova referência. “Levanta da cadeira, Kaike!” O sono batia a essa hora da manhã. Para estimulá-las ao movimento, eu guiava o início do aquecimento e depois deixava livre para dançarem. Todos os momentos (aquecimento, entrada no Drama, música final), eu participava junto, seguindo a ideia de horizontalidade que o Drama propõe, estreitando a relação entre professora e crianças, sendo este um dos principais motivos de eu pesquisar a professora- personagem, que lida com a autoridade sem autoritarismo.

Antes de entrarmos no contexto ficcional, recapitulamos o que aconteceu anteriormente e expliquei o que faríamos durante o encontro. É essencial lembrar o que aconteceu no episódio anterior para situar as crianças e rememorar nosso objetivo. Relacionando com os elementos do teatro, nesse encontro, disse que entraríamos no segundo episódio e que, ao colocar os figurinos/adereços, entraríamos em cena, como no teatro. Conversa no mundo real finalizada, renomeei as crianças com os nomes de seus personagens, desligamos nossas câmeras e microfones e saímos de cena. Dei 2 minutos para nos vestirmos e nos prepararmos.

Era a primeira vez que eu iria apresentar a A-temporal com seu figurino que consistia em um lenço na cabeça, óculos de grau, uma jaqueta de couro e um relógio. Expectativa para ver a recepção das crianças. Mesmo estando no virtual, bate certo nervosismo em saber que eu estaria “entrando em cena” e eu gostaria que fosse crível, mesmo não havendo uma construção aprofundada da personagem.

Câmeras abertas. Entramos em cena. Mônica estava com seu vestido vermelho e seu bichinho de pelúcia, Sansão; Frid, o Guepardo, pintou o nariz e fez pelinhos lembrando um bigode de felino; Cocci usava um chapéu branco; Estellar um collant roxo com rosa e um laço no cabelo; O Homem-Formiga... se perdeu na viagem e não nos acompanhou nesse episódio. Ah, e Moniquinha... fez par com Mônica e a acompanhou na roupa vermelha.

Perguntei se tinham assistido ao vídeo e todas disseram que sim. Eu queria que elas me contassem o conteúdo da mensagem, e assim fizeram, mas não antes de eu perguntar mais especificamente o que Marina havia dito, pois a fala dela guiaria aquele episódio. A neta de Mariana

disse, no vídeo, que as crianças precisavam voltar ao passado para descobrirem o que aconteceu com Mariana e porque ela foi parar em Solilândia.

Eu questionei sobre o pacote de estímulo composto e Estellar e Cocci compartilharam o que haviam recebido. Era necessário conduzir o olhar das crianças para os objetos que estavam no recipiente. Eu as instigava a me dizerem o que elas pensavam sobre as imagens e informações que ali continham e qual a relação com a nossa missão. Estellar prontamente disse que eram coisas paralelas para a viagem. Mais ninguém se manifestou. Pensei em um fracasso. Como chamar a atenção das crianças e imergi-las no contexto? Bom, segui com o que eu havia planejado.

Naquele episódio viajaríamos para o passado e, para isso, cada uma precisava criar um movimento, que quando juntos, fariam com que pudéssemos efetivar a ida (24'). Em pé, Mônica começou e executou seu movimento. Todas repetiram. Seguido por Cocci, Estellar e Frid (que era muito racional e é muito comum nas aulas de teatro algumas crianças e adultos terem essa característica e pensarem muito antes de tomar uma decisão. Minha instrução aqui, em especial ao Frid, foi pedir que deixasse a imaginação fluir e fazer, sem pensar, a primeira coisa que viesse à cabeça). Isso se dá, muitas vezes, por medo do julgamento e o Drama é um ótimo lugar para romper essa barreira, já que todas(os) assumimos papéis, podendo falar sem usar a nossa própria voz. Ele fez seu movimento, todas repetiram e, por fim, fiz o meu movimento que consistia na palavra: “JÁ!”

O intuito desse exercício era viajar por diferentes anos para descobrir o que aconteceu com Mariana, assim como havia pedido sua neta, trabalhando a criatividade das crianças, porque elas que iriam construir essa linha narrativa.

Primeira viagem: Fomos para o ano de 1931, dia do nascimento de Mariana. Estellar diz: “Nossa, muito tempo! Eu nem tinha nascido! Mas isso aí é na época dos dinossauros!” (Como esses comentários me nutriam!). Sequência de movimentos.

“Chegamos a 1931. Como foi esse ano?”, perguntei (25'15). Ninguém respondeu. Fui questionando e surgiu a primeira hipótese: “Quando ela nasceu, um sugador sugou ela para Solilândia”, disse Estellar. Frid e sua racionalidade discordaram, começando, aí, a se desenrolar a narrativa da história de Mariana. A cada ano viajado e história criada eu pedia para que elas representassem em seus corpos a cena, enfatizando como estava Mariana, por exemplo: feliz, triste, solitária, com raiva, e que isso transparecesse nos corpos.

Abaixo contarei resumidamente a história que elas criaram a partir de discussões e

representação das cenas:

**Ano 1940 – 9 anos**

*Quando Mariana foi sugada, encontrou seu pai em Solilândia e passou a conviver com ele, já que era um bom pai para ela. Mariana com 9 anos era feliz, forte e saudável.*

**Ano 1946 – 15 anos**

*O pai morreu, mas, antes disso, conseguiu contato com a mãe, que foi ao encontro de Mariana. Ela estava triste pelo pai, mas feliz por ter encontrado sua mãe.*

**Ano 1961 – 30 anos**

*A mãe dela morreu e ela encontrou um irmão. Mariana ficou triste por perder também a mãe, mas feliz por ter encontrado seu irmão.*

**Ano 1981 – 50 anos**

*Mariana briga com o irmão por causa de uma herança que foi deixada a eles por seus pais. Ela está triste pelo desentendimento com o irmão.*

**Ano 2016 – 85 anos**

*Mariana divide a herança com seu irmão e os dois ficam felizes.*

Cocci diz: “Nossa, ela vive demais, né?!” (Talvez ele estivesse bem cansado da viagem fictícia, pensei eu). A essa altura, a Moniquinha (Júlia, irmã da Beatriz, que escolheu esse nome para combinar com a irmã mais velha), estava muito participativa. Ela tinha 5 anos e era nítida a diferença de comportamento e envolvimento no processo comparado, por exemplo, ao Kaike, de 10 anos, constatando, mais uma vez, a grande diferença de idade em um curto intervalo de tempo na infância. E aqui não julgo qual estava se saindo melhor, até porque no Drama não julgamos o certo e o errado, mas relato essa disparidade observada com relação a idade e como trabalhá-las dentro de um mesmo processo para que todas se sintam contempladas e envolvidas.

**Ano 2021 – uma semana dos 90 anos**



Nessa parada, a ideia é que elas imaginassem como Mariana estaria hoje e algumas diziam que Mariana estava triste, porque o irmão tinha morrido, mas Cocci discorda, “porque se o irmão é mais novo que Mariana e ela estava viva, logo, o irmão também estaria”. Percebo esse pensamento em muitas crianças, tendo como motivo da morte apenas a velhice. Questionei esse pensamento e outras opiniões surgiram. “Ele tinha câncer”, diz Cocci. “Ele está internado e o tempo de vida dele é curto”, complementa. Frid argumenta: “Mas lá em Solilândia não tem hospital!” Pedi que olhassem no mapa para ver se tinha alguma cidade próxima onde pudesse ter um hospital. Cocci analisou o mapa e focou em um outro detalhe que me desestabilizaria: “olha, analisando o mapa, não tem ilha nenhuma aqui não!”, disse. O nome do meu processo é *Solilândia – a (ilha da) solidão* e, por esse motivo, coloquei parêntesis na palavra “ilha”. Foi um descuido meu pegar um mapa que não tinha uma ilha representada. Detalhes... Senti-me descredibilizada e pensei que, a partir daí, seria difícil Cocci acreditar em mim.

Elas chegaram à conclusão de que o irmão de Mariana estava internado com câncer em uma igreja de uma cidade próxima à Solilândia. Ela estava triste e queria ir ao encontro dele.

### ***Ano 2022 – 91 anos (futuro)***

Pedi que projetassem o futuro e pensassem como seria no ano seguinte e eu utilizaria parte do que me falassem para construir o próximo e último episódio, mesmo tendo propostas na manga.

Última sequência de movimentos. Os mesmos que criamos individualmente e juntamos para fazer as viagens através dos anos. Desta vez, quase sincronizados.

“Será que vocês vão encontrar a Mariana?”

Deixei a viagem a esse ano em aberto, porque começaram a existir muitas possibilidades e estávamos no fim do encontro. Eu ainda não sabia se queria que as crianças encontrassem a Mariana, porque eu não sabia como fazê-lo.

Resumo do episódio: descobrimos, viajando ao passado (a viagem era possível graças a união dos movimentos de cada uma), que muitas coisas aconteceram na vida de Mariana que a fizeram parar em Solilândia, e ela gostaria de ir para a cidade vizinha encontrar o irmão que estava internado.

Isso nem passava pela minha cabeça! Tracei um planejamento do que eu gostaria que as

crianças fizessem no episódio (criação dos movimentos, união, viagem e construção da história de Mariana), mas não imaginava como ele se desenvolveria. E isso ocorre com demasiada frequência no Drama: temos o planejamento das atividades e um ponto de partida, mas não sabemos onde vamos parar, por isso cada episódio só é construído a partir da finalização do anterior.

A tarefa para o próximo encontro seria elas fazerem uma lista de tudo o que queriam levar para viagem e se prepararem para o nosso último episódio que seria a viagem à Solilândia.

“*Off*”.

Fui tirando as peças de roupa que me caracterizavam como A-temporal e chamando as crianças por seus nomes. Expliquei novamente o que iríamos fazer no encontro seguinte. Confirmaria necessidade de algo que marcasse mais a entrada e saída do contexto ficcional. Apenas as palavras “*On*” e “*Off*” não eram suficientes, pois ainda havia muitas dúvidas sobre quando estávamos ou não na ficção.

Encerramos o encontro ao som da música que Beatriz escolheu. A maioria das crianças nem se mexeu. Desânimo total. Perguntei o que acharam da aula. Todas disseram que gostaram, mas seus corpos me diziam o contrário. Acabei me sentindo frustrada por não conseguir envolvê-las como eu gostaria, mas satisfeita com o plano ter fluído e por termos conseguido criar a história juntas. Empolgavam-me os momentos que tinham discordância de opiniões e elas começavam a questionar. Nessas horas, via seus envolvimento na criação coletiva e, nesse episódio e em trabalhos remotos e presenciais futuros, percebi que quanto mais os jogos traziam movimento aos corpos, mais elas se envolviam.

Beatriz me lembrou do desenho sobre Solilândia que eu havia pedido, mas foram tantas coisas enviadas entre encontros, que acabei me esquecendo de pedir para ver. É muito falho esse ato de pedir algo que não será usado, mas disse para tirarem fotos e pedirem para as mães/pais me enviarem através do grupo de *WhatsApp*. Seria importante para eu colocar na viagem, porém, nem todas enviaram.

### Entre encontros

A demanda da semana foi enviarem um vídeo para Mariana dizendo que já estávamos chegando. E assim, quase todas fizeram (31’29).

Durante a semana entre o penúltimo e último episódio, minha cabeça ferveu. Decidi que elas encontrariam a Mariana e pedi ajuda para Nicoli Mathias, pesquisadora de Drama, que eu entrevistei antes de iniciar meu processo e estava mantendo certo contato, para assumir o papel de Mariana. Repassei a ela o que havíamos feito até então. Conteí toda a história que as crianças haviam criado no último episódio, qual era nosso pré-texto, pano de fundo e objetivo com o processo. Ela prontamente atendeu minha solicitação. Eu, então, escrevi uma carta através do *WhatsApp* como se fosse Mariana e enviei a ela para que fosse lida no último episódio.

#### Quarto encontro/Terceiro episódio

03/07/2021

Conversa, conexões, avisos. Nervosa!

Último encontro. Último episódio. Internet ruim. Expectativas. Medo do planejamento não dar certo (algo muito provável, por isso, necessário desapego ao que foi planejado). Tínhamos convidada. Hora de escolher a música do aquecimento. Todos quietos, talvez pelo frio do dia. O tempo estava passando... Por fim, aquecemos! Dei as orientações, desligamos as câmeras, nos preparamos e entramos em cena.

Atrasos na entrada, mas estávamos “*On*”.

“Será que vamos encontrar a Mariana?”, perguntei, sem esperar uma resposta, mas Estellar prontamente comentou: - “Eu não encontrei ela quando estava voando para cá, mas sabe quem eu encontrei?” Pensei que teria agora na resposta de Estellar um disparador para alguma discussão ou algo que alimentasse a narrativa, mas ela me mostrou um lobinho de pelúcia. Não que eu ignoraria, mas estava sentindo que o último episódio não seria tão proveitoso como eu queria.

“Ô, A-temporada”, Estellar me chamou, errando o nome, e perguntando qual seria o nome do seu bichinho. Vi que tinha importância para ela. Talvez coisas que eu não havia planejado interessassem mais às crianças. “Você pode levar ele para a viagem e dar o nome que você quiser”, eu disse.

Relembramos o plano: Estellar levará Moniquinha nas costas. Mônica levará a caixa térmica. Todas estavam levando comida, inclusive, Estellar estava levando abacaxi, arroz, feijão e bife. Coci iria construir a ponte. Não, na verdade ele iria se transformar na ponte. Elas achavam que iam demorar para chegarmos ao destino e Estellar, que estava bem participativa e empolgada, falou que

deveria ter um chefão na cidade. Eu, Verônica, convivo bastante com a Manuella (Estellar) e sei que essa visão de chefão remete muito aos jogos de videogame que ela tem contato, mostrando, mais uma vez que elas trazem muito de si, de seus ambientes de convivência e repertórios para o Drama, se misturando ao contexto ficcional proposto.

Para iniciarmos a viagem precisaríamos repetir a junção dos movimentos feitos no último episódio. Relembramos os movimentos. Pedi empolgação, porque na próxima união delas iríamos viajar. Será que ia dar certo?

Movimentação sincronizada! (32'14). Comecei a narrar a jornada, para que elas reproduzissem a minha narração em seus corpos. “Era um dia de muito sol, fazia calor e os viajantes passavam por uma floresta desconhecida...” comecei mais ou menos assim. Fiasco! Enquanto eu falava, elas só me olhavam e Cocci não participava. “Cocci precisa ser carregado, porque está muito cansado”, eupedi, tentando criar relação do que elas me mostravam com a narrativa.

Pensei em narrar algo que fosse mais tangível para se fazer corporalmente. Vamos construir ponte! Todas participam, menos Cocci. Não sei o que fazer para envolvê-lo. Ignoro por um tempo. Insisto em contar o percurso da viagem, mas é difícil que elas se mantenham fazendo movimentos corporais apenas com minha fala, sem nenhum outro estímulo sonoro ou visual. Estellar me ajudou e criou uma situação que precisava ser resolvida e, finalmente, chegamos a Solilândia (um alívio para mim, Verônica, porque não sabia mais o que fazer).

A-temporal informou às(aos) viajantes do tempo que o irmão de Mariana morreu e que alguém teria que dar essa triste notícia a ela. Mônica e Estellar se dispuseram a contar para Mariana. Optei por dar esse desfecho ao irmão, para facilitar a dinâmica do episódio, pois o tempo seria curto para apresentá-lo às crianças que talvez fizessem perguntas, e porque quis focar no encontro de Mariana. Pedi que pensassem em perguntas para fazer à senhora, caso nos encontrássemos com ela. Essa é uma convenção do Drama chamada Cadeira Quente, que tem por finalidade uma espécie de interrogatório da personagem. As (Os) participantes podem perguntar o que quiserem e é um momento de improvisação do personagem, dentro do contexto ficcional em que está inserido, para que a coerência não seja rompida. É possível que haja uma instrução prévia do que pode ser perguntado, para que não tenha discrepância do que já foi criado.

“Off”.

A reunião ia cair. Na entrada do próximo *link* estaríamos em Solilândia.

Mensagens para o *WhatsApp* da Nicoli, avisando que ela poderia entrar na sala como Mariana. Tensão, nervosismo. Será que elas embarcariam nessa com a gente? Dúvidas, dúvidas e dúvidas.

“*On*”.

Mariana na sala. Surpresa?! (33’16). Nicoli estava caracterizada de senhora, com muitas rugas, xale, óculos, falando lentamente e com dificuldades de audição. Construiu uma personagem crível para as crianças e aliado ao fato delas não a conhecerem, proporcionou maior crédito para Mariana.

Enquanto faziam algumas perguntas para a senhora, Moniquinha disse:

- “Eu queria falar outra coisa também”. Eu sinto muito pelo seu irmão, Mariana” (34’36).

Ela retomou o assunto. Talvez tenha ligado as mortes da pandemia com a do irmão da senhora. A sensibilidade me comoveu. Foi um momento que senti muita seriedade por parte das crianças mais novas. Começou, então, a sessão de perguntas à Mariana. Eu havia enviado as informações de todos os episódios para Nicoli, para que ela soubesse tudo o que havia sido criado, e ela foi jogando com essas informações, criando outras coisas, mas confirmando grande parte da história que foi construída pelas crianças.

Fizeram algumas poucas perguntas e se silenciaram. Eu instigava. Essa é uma função importante da professora-personagem. Mediar, instigar, enquadrar uma situação que se julga ter importância no processo. Até que alguém rompeu o silêncio e disse que Solilândia era diferente do que imaginava. Outras concordaram. Elas achavam que tinham chefão, árvores e unicórnio. Decepcionante, talvez. Estimulei a perguntarem o que Mariana fazia lá e a quanto tempo não saía de casa. Como a resposta dela foi que não saía há muito tempo e não sabia o que estava acontecendo no mundo, pedi para que Frid dissesse o que estávamos vivendo. Antes que ele pudesse falar, Mariana percebeu que Cocci estava com uma máscara e questionou o porquê de ele estar assim. Elas explicaram que estávamos na pandemia e vivendo dias difíceis, com muitas perdas, então, perguntei como seria o mundo ideal para elas (37’04).

Moniquinha disse que queria que não tivesse pandemia, assim como Mônica que gostaria que

todos estivessem reunidos. Frid concordou com Mônica, sobre o mundo ideal. Cocci disse que o mundo seria melhor se trocasse o presidente e se tivesse menos poluição. Estellar, assim como as demais, queria que não tivesse pandemia e que tivesse aula (presencial). Difícil mesmo substituir o convívio da escola pelas aulas remotas naquela solidão coletiva.

Seguimos com o que eu havia planejado. Depois das perguntas e histórias que Mariana contou, eu gostaria que as crianças tivessem contato com cartas, já que Mariana era uma senhora e era assim que as pessoas que são idosas hoje se comunicavam antigamente, e porque acho um recurso muito potente, que utilizei, também, em processos enquanto docente da graduação. Mariana leu uma carta que Marina, sua neta, havia enviado (a carta que eu, Verônica, escrevi e mandei via *WhatsApp* para Nicoli durante a semana) (37'33). Após a leitura, pedi para que as crianças escrevessem uma carta para suas avós e se não as tivessem mais, poderia ser para Mariana.

Cocci estava pouco participativa no episódio, mas soltou algumas frases demonstrando muito afeto por Mariana, pedindo que fizesse crochê para ela e que Mariana fosse sua avó. Enquanto as crianças escreviam, Mariana ia contando histórias de como era Solilândia. Ela dizia que não via ninguém, apenas uns cachorros às vezes e, por aqueles dias, viu uns bichinhos com asas voando, mas não sabia o que era e a frase que mais me surpreendeu nesse momento foi quando Estellar disse: “Eu acho que era eu, porque eu tenho uma capa que voa bem alto e eu estava passando aqui em Solilândia”. Mariana comentou de outros bichos voando com luzes, logo Estellar comentou “Então não era eu, porque eu não tenho luzes, só estrelas”. Essa imersão na ficção e na criação de uma história criativa e coerente por parte da Estellar me deixou mais tranquila, percebendo que talvez estivesse havendo um mergulho naquela história, pelo menos para uma das crianças.

Outro comentário que surgiu foi que Mariana viu uma bola vermelha caindo do céu e Mônica disse que pode ter sido a Moniquinha que caiu das costas de Estellar enquanto elas voavam e Moniquinha concordou dizendo que pode ter sido na hora de construir a ponte, porque ela precisou descer (35'04). Estava começando a render, pensei eu. A presença de Nicoli e as histórias que contava, nutriram muito a imaginação das crianças, resultando nesses comentários tão coerentes.

Enquanto conversávamos, as crianças seguiam escrevendo as cartas e, hoje, revendo essa aula, penso que eu poderia ter proposto esse momento diferente, porque conversar ao mesmo tempo que elas escreviam as distraía e elas não conseguiam estar presentes por completo em nenhuma das duas ações, tendo que escolher em que focar. Eu poderia, talvez, enviar uma carta de Mariana para

elas, via correios ou propor a escrita de uma carta coletiva com a Mariana ausente da sala por uns minutos, pois, assim, haveria maior colaboração. Enfim, possibilidades dentro dos caminhos do Drama.

Estellar leu sua carta: “Bom dia, Mariana. Espero que esteja bem! Abraços, Manuella. Ops, Estellar.”

Manuella oscilava muito entre o real e o ficcional e disse: “Depois você passa aqui, tia Vevê, A-temporada, e manda a carta para Mariana. Você vem aqui em casa?” Esse fluxo contínuo entre a realidade e a ficção se dava por eu não ter estabelecido desde o início um ritual de entrada e saída mais preciso, proporcionando a suspensão da descrença e ambientando melhor o campo ficcional e, também, por nossa relação ser muito próxima (sou tia da Manuella). Mas culpo mais a ausência do ritual de entrada e saída do Drama.

Carta de Cocci: “Olá, Mariana, queria desejar felicidades e dar presentes, pega meu CPF!”.

Cocci era Kaike, a criança mais velha. Tinha 10 anos e era perceptível a diferença de assuntos e comportamento enquanto estávamos na ficção, contrapondo as outras crianças. Isso não

era ruim, muito pelo contrário, ele era extremamente inteligente e observador, mas sentia que ele entrava menos na ficção e, quando as crianças debatiam, abordavam o contexto de diferentes formas.

Frid, Mônica e Moniquinha não terminaram suas cartas e, como precisávamos finalizar nosso episódio, deixamos para lerem depois e cantamos parabéns para Mariana, já que, naquele dia, ela estava fazendo 90 anos.

Cocci ou Kaike, após finalizarmos os parabéns, soltam a frase: “Tire a máscara aí!” (39’47). Ficamos sem entender. “Tire a máscara aí de velha.” Fiquei sem reação. Por mais que defendo a ideia de não negar ser uma pessoa fazendo um personagem, não soube, por um segundo, o que responder nem como agir. Pegou-me completamente de surpresa e o Drama tem disso. É fazer um plano, se surpreender, mudar a rota várias vezes, se adaptando ao que aparece, ao que se sobressai e ao que é interessante focar.

“A gente tá no *off*, né, tia?!”, Kaike perguntou. Não estávamos, mas aproveitei que a reunião estava para acabar e disse que encerraria para abrir uma nova sala e continuarmos a conversa. Kaike pediu para ver a Mariana (Nicoli) sem a “máscara” de velha e, eu, contradizendo meu

posicionamento, respondi: “Mas é a Mariana!”. Falei no impulso. Era mais uma chance de dizer: “Sim, é a Nicoli, uma atriz fazendo a personagem Mariana” e falar que aquilo era teatro. Mas não falei. A reunião caiu. Abri um outro link para uma nova reunião, mas, antes de entrar, me comunicava por mensagens com Nicoli, decidindo nos “45 do segundo tempo” se eu iria revelá-la enquanto Nicoli ou se manteríamos a personagem. “Continue como Mariana”, eu orientei.

Todas de volta à sala.

“*On*”/”*Off*”.

A essa altura estava difícil entender onde estávamos.

Frid leu sua carta. “Bom dia, Mariana. Eu amo você. Parabéns!”

Estellar interagiu com Mariana, falando do salgadinho que estava comendo e que iria mandar um pouquinho para ela, que seguia na oscilação ficção-realidade. Despedimo-nos de Mariana, mas ela quis ficar para ouvir a música final, que, teoricamente, estaríamos em “*Off*”. Mantivemo-nos “*On*”, mas com Estellar “*Off*”. Confusão. Não sabíamos onde estávamos e eu, enquanto guia, me perdi, fazendo com que elas se sentissem perdidas também. Aliada a essa confusão de mundos real e ficcional, pais entravam no quarto ou na tela do computador, chamavamos crianças pelo nome, áudio do *YouTube* era compartilhado... O caos! Realidade e ficção se encontravam e misturavam.

Vamos encerrar. Música colocada, dançada, nos despedimos de Mariana e ficamos oficialmente “*Off*”. Todas as crianças estavam nesse momento na sala. Fui tirando meus adereços/figurinos e agradecendo a todas por estarem ali. Como de costume, perguntei o que tinham achado das aulas e, em geral, as crianças elogiaram, no entanto, terminei achando que poderia ter sido bem melhor e mais crível, mas falarei sobre isso em um próximo tópico.

Queriam mais uma música. Tive dificuldades para colocá-la. Instabilidade da internet do mundo real. Dispersão. Dançamos a última música. Despedi-me. Elas não saíam da sala. No remoto, a mãe/pai não chega na porta para buscar. Queriam mostrar coisas, falar do irmão que nasceu... Eu resistia em derrubar a reunião. Despedi-me várias vezes, mas nem eu queria que o processo acabasse, porque, para mim, agora é que iria ficar bom, como se tivesse sido um aquecimento e agora estávamos preparadas para começar.

Como tarefa pós término do processo, enviei um vídeo de Marina e Mariana agradecendo às



crianças (41'12) e pedi um vídeo delas falando sobre a experiência (42'42), que, em geral, foram elogios e mensagens carinhosas à Mariana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O DRAMA QUE FICOU

*“... mas o que eu achei o que o teatro é, é a gente se vestir de uma pessoa e fazer o personagem.”  
Júlia Queiroz de Deus*

Desde o momento em que decidi fazer um processo remoto sabia que esbarraria em questões tecnológicas que, hoje, mais de um ano depois, tendo vivido outros processos, afirmo que elas nos atrapalharam muito, pois eram constantes as entradas e saídas da sala, por eu não ter uma versão paga do Zoom, mas optei por utilizá-la por ser a plataforma que eu mais dominava e que possibilitava a gravação. As idas e vindas na sala atrapalhavam a imersão das crianças no contexto ficcional, porque às vezes estávamos em um momento importante, mas tínhamos que interromper, pois daria o tempo limite da reunião.

Eu tenho muita dificuldade nessas questões de tecnologia e não soube aproveitar, por exemplo, para ambientar melhor e tornar o contexto ficcional mais crível para as crianças. Esse seria um ponto que eu melhoraria em um próximo processo para que houvesse melhor aproveitamento. Por outro lado, o fato de ser através de uma plataforma virtual facilitou o registro, já que gravei todas as aulas e pude revisitá-las agora, com esse intervalo de tempo, podendo analisar propiciando o desenvolvimento de um material audiovisual para professoras(es) e a quem mais possa interessar, para contribuir para a difusão dessa abordagem artística e pedagógica.

Outro aspecto que eu queria trabalhar nesse processo era o envolvimento com as famílias. A partir dos meus contatos com escolas, em meus estágios e através das disciplinas de Pedagogia, via a necessidade de uma troca cada vez mais intensa entre professora-crianças-família e queria aproximar mães/pais/cuidadoras(es) do processo para fortalecimento de vínculo através do teatro. Desde os meus primeiros contatos na escola eu questionava muito o envolvimento da família e o modo como professoras(es) mais experientes lidavam com essa questão. Quando eu cheguei na escola para estagiar, queria revolucionar, sem perceber que, muitas(os) daquelas(es) professoras(es) “antiquadas(os)”, a meu ver, estavam cansadas(os) de tentar lutar contra o sistema que temos até hoje na educação e no meio virtual não foi diferente. O envolvimento das famílias não se deu como eu esperava, porque eu não conseguia propor atividades que as envolvessem mais, e, principalmente, pelo momento pandêmico pelo qual estávamos passando, em que as famílias foram bem sobrecarregadas com as mudanças bruscas de rotina.

A pandemia e o isolamento social foram motivos também do esgotamento das crianças e famílias pelas telas e excesso de tempo em casa, deixando, muitas vezes, as famílias perdidas com a presença da escola dentro de casa e sem saber o que fazer com as crianças em casa por tanto tempo. O fato de muitas vezes as famílias não saberem o que propor para as crianças também afetou minha vontade de desenvolver o processo ainda durante a pandemia, servindo como um momento de lazer, integração e socialização para as crianças, mesmo em frente às telas, que não acho saudável a longa permanência, mas quis mostrar que é possível propor algo proveitoso mesmo de modo virtual.

Outro aspecto da pandemia *versus* família que constatei atrapalhar o processo foi o fato de a sala de aula ser em casa, em diferentes cômodos, com muitos fatores dispersivos e, às vezes, esse espaço da aula não ser respeitado, seja por não ter outro espaço disponível, seja por não acharem que estão interrompendo o trabalho delas, especialmente por se tratar de Drama que exige o deslocamento para outro contexto, o da ficção, e ter, a todo tempo, alguém em casa lembrando que estão no mundo real. Dei-me conta desse espaço da criança desde que acompanhei remotamente as aulas de Estágio Supervisionado II, com crianças entre 5 e 6 anos da Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, em que as famílias constantemente ocupavam o mesmo espaço e dificultavam a concentração das crianças.

Os problemas são os que se evidenciam quando fazemos um balanço da experiência, mas muitas coisas boas resultaram desse que foi meu primeiro processo como professora-personagem. Afirmo a potência que é o Drama, sendo utilizado em qualquer disciplina ou situação da vida e as possibilidades que ele traz para o desenvolvimento criativo, no meu caso, das crianças e o solo fértil que ele proporciona para imaginação e performance de quem participa. Sou uma completa defensora da relação que é estabelecida entre professora-personagem e criança, constatando a posição horizontal que quero trazer em processos que conduzo e em sala de aula.

### **Professora-personagem**

Quando me vi em formação para ser professora, brotou em mim o instinto revolucionário de romper os paradigmas da escola como conhecemos e mudá-la. Utópico, talvez, mas queria acreditar ser possível, mesmo sabendo que muitas(os) professoras(es) que estão na escola há anos já tentaram mudar o sistema escolar que se apresenta até hoje, mas cansaram de esbarrar em questões burocráticas, geracionais e estruturais. Cansa, imagino eu, mas uma centelha de esperança ainda estava ativa dentro de mim e sempre que me via na posição de professora tentava me lembrar daquelas(es)

que tive e/ou observei e verificar comportamentos que gostaria ou não de ter e, entreas características que menos me atraíam, estava o autoritarismo. Na Universidade, em formação docente em disciplinas de Pedagogia, via que era possível ser autoridade sem ser autoritária, assim, busquei, dentro do Drama, focar na convenção professora-personagem, que traz certa possibilidade de relação horizontal com as crianças e trocas mais efetivas e afetivas, exercitando a escuta sensível e construindo uma narrativa de modo colaborativo.

Antes de iniciar minha pesquisa eu ainda não havia tido nenhum contato prático com o Drama, apenas tive acesso a muitas leituras, pesquisas e vídeos. Abro um parêntesis aqui para a importância dos registros audiovisuais, em especial nas pesquisas em teatro, pois foi através dos vídeos que pude visualizar as performances de professoras-personagens como Dorothy Heathcote, Biange Cabral e Heloíse Vidor, e iniciar um movimento interno de coragem para assumir, em algum momento, um papel ou personagem.

Iniciei minha pesquisa na pandemia, então, processos presenciais eram impossíveis e sem previsão de retorno, sendo assim, não tive experiência sendo professora-personagem presencialmente, mas afirmo que assumir esse papel no processo remoto tem lá suas vantagens e potencialidades.

Por mais que eu não estivesse em cena presencialmente, cara a cara com as crianças, era esse o meio que nós tínhamos naquele momento para fazer teatro: o virtual, e eu queria aproveitar todas as deusas para falar de teatro e elementos teatrais. O tempo no meio virtual é diferente. Senti que eu tinha que envolvê-las muito mais rapidamente porque, em casa, em frente ao computador, elas tinham muitos motivos para se distraírem e esquecerem o que estávamos fazendo ali. Precisava escutá-las ainda mais. Ouvir de verdade e incluir suas vontades no meu planejamento, que segui praticamente à risca. Enquanto professora, fui sentindo como dosar as conversas paralelas do início dos encontros com o contexto que estávamos criando, por isso é tão importante o ritual de entrada e saída do contexto ficcional.

O ambiente virtual tem alguns artifícios que facilitam as transições de professora para a professora-personagem, por exemplo, o ligar e desligar da câmera pode marcar essa transição e instigar mais as crianças que não me viam, por exemplo, colocando o lenço e o óculos para me transformar em A-temporal. Quando ligava a câmera eu já estava lá. Era evidente que elas sabiam que eu assumia o papel da A-temporal e muitas vezes me chamavam de Verônica, e era importante

que eu não negasse que era eu, mas sempre dizia que quando estivesse com aquele figurino, eu estava assumindo um papel e isso era parte do fazer teatral. Constatei que não criar a fundo uma personagem e não me distanciar do que eu sou foi outro fator que corroborou para o mergulho rasodas crianças no contexto ficcional.

Quando surgia a oportunidade eu falava sobre elementos teatrais, porque queria apresentara elas outras formas de teatro, que não só os fantoches e teatro de sombra, comentados no primeiro encontro, por isso, assumir um papel era também tão importante e necessário para que elas criassem confiança e embarcassem no jogo comigo, criando um ambiente de maior liberdade criativa. Quando todas(os) assumem papéis (condição do Drama), ficamos mais à vontade para criar, pois ocupamos o lugar de outras pessoas/seres diferentes do que normalmente somos, mesmo trazendoum pouco de nós e nossas referências. O contexto ficcional se entrelaça com o real.

Meu raciocínio faz umas curvas nas explicações e o foco muda em alguns momentos, assim como o Drama que segue um ponto de partida, mas vai com o fluxo, sendo guiado por essa figura que assumi. Voltando a falar da professora-personagem, ela tem como uma das principais características conduzir o processo, mas não precisa ficar o tempo todo como personagem. Não existem regras rígidas no Drama, apenas uma estrutura que precisa ser obedecida e a convenção da professora-personagem não difere disso. Cada uma faz de acordo com o processo e com o que quer atingir. Para mim, tinha um caráter experimental, pois era minha primeira vez guiando um Drama, então, não explorei a fundo a construção da A-temporal, porque o que mais me interessava investigar era uma questão que sempre me acompanhou desde o início da minha pesquisa em 2020(há mais de dois anos atrás): A professora-personagem induz o processo?

Carreguei essa pergunta para todos os cantos em que eu ia porque, para mim, era tão óbvio que, se eu guio o processo, preparo as aulas, por mais que as crianças me deem elementos, eu enquadro da maneira como acho melhor. Estava certa de que eu induziria o processo todo, mas não faria sentido dar voz às crianças se eu iria fazer o que eu quisesse, certo? Conflito de ideias. Tinha lido muito, precisava mesmo ir para a prática a fim de desvendar esse ponto que era meu questionamento mais insistente. No Seminário de Pesquisas em Andamento da UFU, em 2021, ao apresentar minha pesquisa de Iniciação Científica, que era também sobre Drama, focando na professora-personagem, a professora Dr<sup>a</sup> Vilma Campos, que foi docente em uma das disciplinas de Pedagogia do Teatro na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, me deu a dica para mudara palavra “indução” por “condução”. Como eu não tinha pensado nisso antes? Essa mudança fez todo

o sentido e tirou o peso do meu trabalho enquanto CONDUTORA dessa missão. O foco dos episódios é escolhido pela professora-personagem, mas ele é resultado de um trabalho colaborativo e de ideias que surgem a partir de quem joga, ou seja, eu propus materiais e caminhos a partir do que mais se destacou vindo das propostas das crianças, porque, como diz Biange Cabral, “Drama tal como compreendido ainda hoje, está centrado no envolvimento do aluno ou do participante como assunto ou conteúdo da experiência dramática: não está nos fatos e sim em suas implicações” (CABRAL, 2014, p. 105), ou seja, o que importa é o que e como as crianças reagem e/ou se posicionam diante da provocação sugerida por quem conduz.

No começo desse trabalho eu falo da minha insegurança em dar aulas e da minha vontade predominante em ser atriz, e o Drama proporciona uma estrutura para as aulas que me deu segurança para desenvolver o processo e seguir no semestre seguinte dando oficina em Estágio Supervisionado III utilizando essa abordagem, além de me permitir exercitar a atuação, enquanto assumia papéis, improvisando e precisando ter o raciocínio rápido, principalmente trabalhando com crianças. Nesse processo escorreguei algumas vezes e me confundi, sendo pega pelas crianças em minhas confusões. Mais um fator que desestabiliza a crença delas no processo. É preciso estar atenta(o) aos detalhes para ter coerência nas respostas dadas a elas e exercitar o improviso.

### **Palavras finais ou o Drama que começa quando termina**

Meu modo de preparar as aulas se baseava pelo que eu havia vivenciado em processos remotos de Drama e coleta de jogos que fiz na graduação e que tinham relação com o que viveríamos no processo. A maioria do que planejei eu executei, mas algumas coisas ficaram para trás, ou por não ser o momento, ou por elas proporem algo diferente daquilo que eu passava a considerar mais pertinente. Enfim, nada de novo em um planejamento: a gente elabora o plano, se encontra com a prática e, muitas vezes, muda o plano, e eu me baseava muito no envolvimento das crianças nas aulas e no que elas me falavam pós-episódio. Os comentários me norteavam na elaboração do episódio e encontro seguinte.

Como resultado desse processo, além do trabalho escrito eu produzi um documentário mídia-metragem mostrando o que vivemos, e apresentando essa abordagem a quem possa interessar, em especial para professoras e professores da Educação Infantil, discentes e docentes que pesquisam Drama e podem usá-lo para trabalhar o teatro e demais disciplinas. Vendo o resultado do

documentário, pude analisar e refletir com mais maturidade o que foi e o que eu faria diferente, principalmente com relação à ambientação e à construção da personagem. Esses detalhes melhor construídos poderiam ter ajudado mais na suspensão da descrença, dando uma base mais sólida para as crianças criarem com detalhes críveis, porque sinto que exige um esforço muito grande da imaginação delas sem oferecer algo mais fundamentado. Essa minha primeira condução em Drama favoreceu meu aprendizado através dos erros que cometi e que eu repensasse melhor o uso das convenções do Drama.

Outro ponto que percebi assistindo aos vídeos das aulas é que o tema que trabalhei era pesado e elas falavam de morte e doenças com certa naturalidade. Nós estávamos envolvidas em um clima de morte, isolamento, solidão, medo, e vejo que o contexto real influenciou diretamente na construção do contexto ficcional. Propor indiretamente essa reflexão “pesada” para crianças confirma o modo de tratá-las como um ser humano completo e integral, assim como mencionei no início desse trabalho, pois elas não são seres inferiores, como estamos acostumadas a subestimá-las. O que muda da relação de fala com o adulto é o modo de tratar os temas, mas estes podem ser os mesmos.

Propor um processo de Drama dá muito trabalho porque exige despender de um bom tempo de preparação e planejamento, além de despesas financeiras com materiais que serão enviados entre encontros e a ambientação que será criada. Enfatizo aqui, novamente, a importância da ambientação e construção de espaços coerentes com a narrativa, pois é muito importante que as crianças acreditem onde elas estão inseridas e o que elas estão construindo. O Drama é uma abordagem excepcional, porque se aprende e aprende mais fácil e intensamente com a experiência comparado ao que apenas lemos ou assistimos. A vivência fixa muito mais em nossa memória e em nosso corpo. Gosto de pensar o Drama como um movimento horizontal (relação professora- personagem-crianças) e contínuo (um processo pode sempre se renovar e ser refeito que nunca será igual), e tenho nele aquela esperança de que eu falei sobre revolucionar a educação, lembra? Talvez o movimento seja bem pequeno, mas penso que pode ser um ótimo ponto de partida para assumir diferentes papéis e criar novas possibilidades e realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 14 ed., 1998.
- CAMPBELL, Colin. **A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno**. São Paulo: Editora Rocco, 2001.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Drama: mapeando percursos**. A[L]BERTO: Revista da SP Escola de Teatro. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é Performer. Educação e Realidade: Performance, Performatividade e Educação, Local**, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/2010.
- PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. **DRAMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. Florianópolis, 2015.
- RIBEIRO, Delfim Paulo. **As convenções dramáticas como instrumento estético-pedagógico**. Coimbra: EXEDRA Revista Científica, 2011. Disponível em: <<http://exedra.esec.pt/docs/N5/08A-RibeiroConven.pdf>> Acessado em 11/01/2023.
- VIDOR, Heloise Baurich: **Um lady Macbeth: da Pedagogia ao Palco**. Urdimento, Florianópolis, n. 17, p. 79-85, set/2011.
- SANTOS, Érica Maria dos. ROSSETO, Robson. **ESTÍMULO COMPOSTO E AÇÃO DRAMÁTICA: proposta didática a partir da memória cultural da comunidade de pescadores do litoral Paranaense. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Volume 1**. 2012.
- SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Editora Summus, 1978.



SOMERS, John. **Narrativa, Drama e Estímulo Composto**. Urdimento: Revista de estudos em artes cênicas. Florianópolis, n.17, p.175-185, set., 2011.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin / Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

### Vídeos drama - Biange:

Documentário **Conchas e Caramujos**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI&t=29s>

Documentário **Cavernas**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ndIKpNOQ6To&t=39s>

Documentário **Colonização açoriana**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ&t=45s>

### Vídeos drama – Dorothy Heathcote:

**Dorothy Heathcote: Three Loms Waiting**. Direção: Ronald Smedley. 1971. Produção: BBC de Londres. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw&t=21s>

**Blackley and Broadene - The Shoe Factory Part 1:**

<https://www.youtube.com/watch?v=bBzSYEY9eQs&t=251s>

**Blackley and Broadene - The Shoe Factory Part 2:**

[https://www.youtube.com/watch?v=D\\_pvysUOJdc](https://www.youtube.com/watch?v=D_pvysUOJdc)

### Vídeo resultado desta pesquisa

Documentário – **Solilândia – a (ilha da) solidão – Drama remoto com crianças**. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=uBs4C13b\\_vc](https://www.youtube.com/watch?v=uBs4C13b_vc)