

Nilton Hitotuzi
nhitotuzi@gmail.com

Educando para a cidadania através do Drama-Processo

Educating for citizenship through Process Drama

RESUMO - O Drama como arte literária, além do prazer estético que pode gerar, também é instrumentalizável no processo educacional de pessoas em todas as faixas etárias. Neste trabalho, apresentam-se fragmentos de uma experiência em que um tipo de drama, chamado Drama-Processo, foi utilizado para ajudar, durante um semestre escolar, uma turma de alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola rural do município de Tefé (AM) a desenvolver uma percepção crítica da realidade local. Em última análise, o objetivo era apresentar àqueles alunos a reflexão crítica como instrumento indispensável para o exercício pleno da cidadania. O estudo sustentou-se, sobretudo, na pedagogia crítica freiriana, mas também capitalizou outros trabalhos sobre o pensamento crítico. Para a coleta dos dados, foram utilizados questionários com perguntas semiabertas e testes escritos, os quais foram analisados com base nas sete categorias do pensador crítico, de David Carraher. Os resultados indicaram um modesto desenvolvimento do senso crítico dos alunos participantes da experiência como resultado de os mesmos terem, embora em proporções mínimas, efetivamente refletido criticamente sobre questões que afetavam ou poderiam vir a afetar as suas comunidades.

Palavras-chave: arte literária, Drama-Processo, Educação, senso crítico, cidadania.

ABSTRACT - Drama as a literary art, beyond the aesthetic pleasure it can generate, can also be a tool in the educational process of people in all age groups. In this paper, we present fragments of an experiment in which a kind of drama, called Process Drama was used, during a semester, to help a class of year seven students at a rural school in the municipality of Tefé (Amazonas State) to develop a critical awareness of the reality surrounding them. Ultimately, the goal of the study was to introduce to those students critical thinking as an essential tool for the full exercise of citizenship. The study was based especially on Freirian critical pedagogy, but it also capitalized on other critical thinking works. For data collection, written tests and questionnaires with semi-opened questions were used. The seven categories of David Carraher's critical thinker were the parameter against which the data was analyzed. The results indicated a modest development of critical thinking of the students participating in the experiment as a result of their engagement (although in minute proportions) in reflections about issues that affect or could affect their communities.

Key words: literary art, Process Drama, Education, critical thinking, citizenship.

Introdução

Na Grécia e na Europa medieval o teatro emergiu de rituais religiosos. Isso implica dizer que o drama, a exemplo da dança, da poesia e da música, também está enraizado no ritual. Segundo Esslin (1976), dentre as várias características comuns ao drama e sua cepa, cinco delas se destacam. Em primeiro lugar, tanto o ritual quanto o drama se apresentam em uma constante presentidade. Observe-se, por exemplo, a celebração da Santa Ceia e a encenação da peça Hamlet. Por um lado, cada vez que a Santa Ceia é celebrada, a doação do corpo e do sangue de Cristo pelos seus escolhidos é revivida no partir do pão e no beber do vinho. Por outro lado, a presença de Hamlet é sempre renovada em cada dramatização da peça homônima ou não – como é o caso de *Jogos de Intrigas* de Tim Blake Nelson e Brad Kaaya [2000?]. Em segundo lugar, a conscientização massiva, a compreensão da existência humana e o revigoramento da pessoa para fazer frente aos desafios do mundo constituem o cerne

dos propósitos do ritual e do drama, traduzível como catarse neste e “comunhão, esclarecimento, iluminação” naquele (Esslin, 1976, p. 30). Em terceiro lugar, no aspecto formal, há analogias entre acessórios indumentários, cenários e linguagem utilizados no processo de execução do drama e do ritual para atingirem seus objetivos. Em quarto lugar, são comparáveis também as experiências coletivas respaldadas pelo *feedback* oriundo da interação entre os envolvidos no ritual ou no drama. Finalmente, as comunidades humanas politizam-se e institucionalizam suas identidades tanto através do ritual como do drama. O dramaturgo inglês Martin Esslin sustenta que o ritual religioso e o drama dos tempos helênicos e medievais podem ter sofrido variações ao logo dos séculos, mas ainda hoje ambos são poderosos instrumentos no processo de formação do ideário dos grupos humanos (Esslin, 1976). Logo, é axiomática a importância do drama na educação.

No âmbito da escola, o drama tem sido usado como uma estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas do currículo escolar. Na

Inglaterra, por exemplo, essa prática começou entre o final do século XIX e o início do século XX, com a professora Harriet Finlay-Johnson, seguida do professor Caldwell Cook (Bolton, 1999). O trabalho pioneiro desses professores foi recebendo adeptos ao longo dos anos. A partir da década de 50, Dorothy Heathcote e, mais tarde, Gavin Bolton delinearam o modelo que, tempos depois, Cecily O'Neill viria denominar Drama-Processo¹ (*Process Drama*) (O'Toole, 1992; O'Neill, 1995; Edmiston e Wilheim, 1998).

O Drama-Processo possui características importantes para uma educação centrada no desenvolvimento do senso crítico do educando. A sua natureza episódica, por exemplo, permite um movimento espaço-temporal do foco narrativo dentro do universo temático. Nessa perspectiva, a história da “descoberta” do Brasil, por exemplo, pode ser recontada em fragmentos, que permitem incluir desde eventos anteriores à viagem até a composição de um poema em que se traduz, centenas de anos depois, um ponto qualquer do evento histórico. Essa flexibilidade, além de instigar a expansão da criatividade do educando, oportuniza momentos de produção lingüística e de aguçamento de sua sensibilidade. Tais recortes são também estratégicos na tentativa de encorajar o educando a pensar criticamente. Ao sair de cena, ele pode explorar criticamente o episódio vivenciado pelo seu personagem – esse distanciamento é crucial para o desenvolvimento do senso crítico do educando. Desse modo, ora como expectador, ora como ator (Boal, 2002, 2008), frui-se não só a estética do drama, mas também o conhecimento que dele emana.

Outra característica do Drama-Processo é a ausência de um roteiro escrito *a priori*. Os participantes constroem o *script* à medida que se arriscam a fazer incursões em cena e colocam a sua criatividade à prova a todo instante no processo de construção do drama. Nesse sentido, o Drama-Processo se assemelha ao faz-de-conta das brincadeiras de criança, em que bonecas viram crianças; folhas, alimentos e as crianças, adultos. Quem alguma vez já brincou de “casinha” sabe que nunca teve de decorar suas falas para participar da brincadeira. E ainda deve recordar-se de que tudo era feito com extrema verossimilhança, ou “sinceridade”, como quer Peter Slade (Bolton, 1999, p. 127, in Hitotuzi, 2010, p. 69).

O caráter improvisacional desse tipo de drama também afeta a verticalidade da relação educador-educando em sala de aula, em decorrência da existência de uma característica singular do Drama-Processo: o *professor-em-cena*. A presença do professor em cena tem importantes implicações para a prática docente e revela princípios

diferentes daqueles do paradigma da educação tradicional. Ao entrar em cena, necessariamente, o professor terá de sair de sua zona de segurança, despir-se do seu “manto de perito” e aceitar o desafio do diálogo horizontal radical. Isto porque, tal empreitada, mesmo que momentaneamente, pode ir além do “diálogo horizontal” defendido por Freire (2007): dependendo do papel assumido pelo professor, ele poderá até mesmo ser *eliminado* da cena em função do enredo em construção no curso do drama.

O *manto-do-perito* é ainda outra ferramenta do Drama-Processo de fundamental importância para a aprendizagem. Criada por Heathcote (1991 *in* Johnson e O'Neill, 1991), a estratégia pode ser usada para instigar os alunos à exploração de quaisquer temas sob estudo. Ao vestir o manto do arqueólogo, por exemplo, os alunos se tornam “detetives” (Heathcote, 1991, *in* Johnson e O'Neill, 1991, p. 141) da história, das ciências naturais, da sociologia e de outras áreas enfocadas em sala de aula. Isso permite um amplo leque de possibilidades de atividades dentro do processo de dramatização. Somente para citar algumas, observe-se que os alunos podem produzir toda sorte de textos em cena (e.g. pintura, escultura, textos verbais escritos, textos verbais orais, *tableaux vivant*²). Podem ainda realizar pesquisa de campo e/ou documental fora de sala de aula em situações reais de busca dentro do drama ou fora dele. A pesquisa fora de cena seria um recurso usado para enriquecimento da atividade dramática.

Considerando, então, o potencial do Drama-Processo como estratégia de aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo em vista, sobretudo, o desenvolvimento da consciência crítica do educando, foi que se optou por realizar uma intervenção pedagógica em uma escola rural do Amazonas para verificar se, de fato, o senso crítico dos alunos participantes se aguçaria em decorrência de sua experiência com esse tipo de drama.

Dados etnográficos da pesquisa

O estudo foi realizado durante um semestre escolar em uma escola da zona rural do município de Tefé, no estado do Amazonas. Na ocasião, a escola abrigava cerca de 192 alunos do ensino fundamental, pertencentes a três etnias: tikuna, kambeba e kokama. Os 16 alunos que, efetivamente, participaram da experiência cursavam o sétimo ano do ensino fundamental e estavam na faixa etária de 12 a 26 anos, 9 dos quais eram do sexo feminino e 7, do sexo masculino. Todos eram falantes de português como primeira língua. Seus pais plantavam macaxeira e mandioca e pescavam para o sustento de suas famílias.

¹ Sempre que o modelo for referido, a expressão será escrita com iniciais maiúsculas (e.g. o Drama-Processo), em outros casos, serão usadas letras minúsculas (e.g. atividades de drama-processo).

² “Os [tableaux vivant, ou] quadros vivos são construções em que os participantes expressam uma situação ou ideia através de seus corpos, como uma escultura” (Hitotuzi, 2010, p. 75).

Do ponto de vista sociocultural, econômico e religioso, embora pertencessem às etnias mencionadas, essas famílias já estavam integradas à população rural ribeirinha do município.

As condições de ensino e aprendizagem na escola eram precárias, conforme relata o pesquisador:

No turno vespertino, em que os co-pesquisadores estudavam, sem sistema de ventilação ou refrigeração, o calor é normalmente intenso, gerando grande desconforto e dificuldade de concentração, tanto no aluno como no professor. Durante a intervenção, por exemplo, observou-se que, porque alguns dos co-pesquisadores tinham de caminhar longas distâncias, “a sol a pino”, para chegar à escola, por vezes, as páginas de seus cadernos ficavam literalmente umedecidas pelo suor que escorria pelos seus braços. Aliás, o fator desconforto, em decorrência das condições climáticas da região, corroborado pela falta de uso da tecnologia já existente para solucionar o problema, foi um dos maiores entraves ao longo da intervenção (Hitotuzi, 2010, p. 139).

Os poucos livros que havia na escola ficavam em uma sala de 7,5 m², *alcunhada* de biblioteca. Condições aparentemente ideais para a realização da intervenção pretendida, haja vista que, aparentemente, quanto mais

precárias as condições de ensino, quanto mais difícil fosse o acesso à escolarização formal, mais facilmente se perceberia algum traço de mudança a partir de uma intervenção pedagógica.

Procedimentos metodológicos

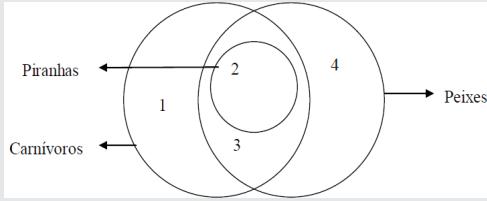
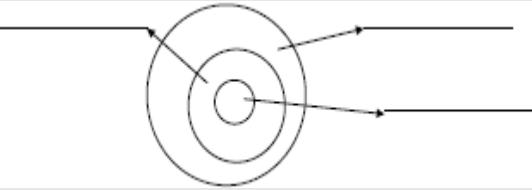
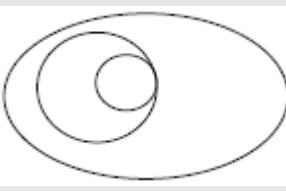
Primeiramente, buscou-se identificar traços de algum nível de senso crítico inicial dos participantes através de uma entrevista semiaberta e um teste escrito. O material foi elaborado, visando identificar se as suas respostas, de algum modo, se aproximavam das características de um pensador crítico. Ao final da intervenção, os participantes foram novamente entrevistados e submetidos a um teste escrito, a fim de se verificar se, de fato, houve alguma modificação significativa nos alunos em termos de reflexão crítica. A título de exemplificação, apresentam-se, a seguir, um trecho contendo algumas das questões norteadoras da entrevista inicial e outro da entrevista final (Quadro 1), além de duas atividades do pré- e do pós-teste escrito (Quadro 2). Vale ressaltar que se utilizou o mesmo formato para as entrevistas e os testes escritos inicial e final.

Quadro 1. Perguntas para o exame do exercício de uma consciência reflexiva, com base na reflexão sobre a própria realidade.

Chart 1. Questions addressing local reality issues for the assessment of reflective practice.

Entrevista Inicial		Entrevista Final	
13	Você sabe o que é meio ambiente?	1	Como você vê a vida aqui na comunidade?
14	Você acha que os animais e os peixes estão protegidos aqui?	2	Existem problemas na sua comunidade? Que problemas são esses?
15	E as pessoas?	3	De que forma você acha que pode contribuir para solucioná-los?
16	Em sua opinião, o que deve ser feito para protegê-los?	4	Você acha que quem se elegeu para representar a sua comunidade está de fato buscando soluções para os problemas de vocês? Como você sabe disso?
17	Você sabe o que é poluição?	5	Que mudanças você gostaria de ver realizadas aqui na sua comunidade dentro dos próximos dez anos?
18	Você acha que a poluição lá em Manaus afeta o meio ambiente aqui?	6	Como você acha que estará esta paisagem daqui a 100 anos?
19	E a poluição gerada lá na América do Norte afeta esta área aqui? (mostre um mapa-mundi) Como?	7	Como você se vê no futuro?
20	Você acha que as coisas que lhe cercam, por exemplo, a sua casa, o cachorro, o rio, as pessoas com que você convive, influenciam no seu comportamento, na sua forma de ser? Como? (ou por que não?)		
21	Você se sente inferior a um jovem da cidade? Por quê? Por que não?		

Quadro 2. Testes diagnósticos do senso crítico.**Chart 2.** Critical thinking diagnostic tests.

Pré-teste	Pós-teste
<p>1. Segunda característica (“a habilidade de pensar logicamente”):</p> <p>Este diagrama ilustra algumas relações entre três categorias: animais que comem carne (carnívoros), piranhas e peixes. O diagrama demonstra que todas as piranhas são carnívoras, que alguns peixes são piranhas, outros peixes são carnívoros não-piranhas e outros não são carnívoros nem piranhas.</p> 	<p>Segunda característica (“a habilidade de pensar logicamente”):</p> <p>1. Este diagrama ilustra um tipo de relação lógica entre três categorias: escola, comunidade, carteiras. Escreva, nos espaços em branco, cada uma dessas categorias.</p> 
<p>2. Analise o diagrama acima e faça o que se pede a seguir:</p> <p>1.1 Pinte a área do diagrama em que os peixes são carnívoros não-piranhas.</p> <p>1.2 Agora faça seu diagrama, demonstrando as relações entre goiabeiras, árvores e goiabas.</p>	<p>2. Este outro diagrama expressa a seguinte proposição: “Todas as pessoas que moram na Barreira de Baixo são amazonenses, mas nem todas são kokamas”. Então temos três grupos:</p> <p>Grupo A = Todas as pessoas que moram na Barreira de Baixo. Grupo B = Amazonenses. Grupo C = Nem todas são da etnia Kokama.</p> 
<p>4. Quarta característica (“a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias”) subentendidas e subjacentes”):</p> <p>1.1 Analise o texto a seguir e comente sobre a impressão do escritor a respeito das pessoas e do lugar onde ele está agora.</p> <p>“Olá, queridinhos!! Peço mil desculpas pelo meu sumiço, mas vcs têm q entender que não é todo dia que a internet no meio da Floresta Amazônica decide se fazer acessível...eu estou bem, mesmo achando q fico cada dia mais lesa aki.... mas tudo bem, escolhas são escolhas!! Logo, logo, estarei em Sampa, e podem ficar tranquilos, assim q decidir a data, todos serão mega avisados!!! Saudades de todos vcs!!” (Texto retirado de uma página do Orkut.)</p>	<p>7. Explique a piada desta tira e responda à questão a seguir:</p> <p>Sétima característica (“a habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática”):</p>  <p>(BROWNE, 2005, p. 65)</p> <p>7.1 Explicação da piada da tira:</p> <p>7.2 Que critério a mulher de roupa preta provavelmente usaria se fosse escolher um homem para casar?</p>

Para essa verificação, bem como para o estabelecimento do estágio inicial de desenvolvimento do senso crítico dos alunos participantes, foram usadas as sete características do pensador crítico, apresentadas por Carraher (1983), conforme mostra o Quadro 3. A condução da intervenção se deu com base nos princípios da Pesquisa-Ação (Ghedin e Franco, 2008; Creswell *et al.*, 2007; Mills, 2007; Wallace, 1998; Lewin 1946). As espirais cílicas desse método de pesquisa se adéquam às características do Drama-Processo, bem como à perspectiva de trabalho dialógico, experimental e criativo que permeava toda a estrutura da intervenção planejada. Conforme Ghedin e Franco (2008, p. 243), elas podem ser assim demonstradas: “planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas → reflexões → aprofundamento da pesquisa → ressignificação → replanejamento → novas ações [...]”.

A análise dos dados adota essencialmente a perspectiva fenomenológica e foi feita com base na Escada de Abstração Analítica³ de Carney (1990) conforme é apresentado na Figura 1.

Foram realizados quatro dramas-processos. Na elaboração dos planos de episódios dos dramas, foram seguidos os seis passos sugeridos por Bowell e Heap (2001), aqui apresentados sucintamente: (i) a identificação do tema (ou área de aprendizagem); (ii) a decisão sobre o contexto; (iii) a atribuição de papéis (ao professor e aos alunos); (iv) o enquadramento em termos de pontos de vista e distanciamento dos personagens; (v) a escolha do material semiótico a ser utilizado; e (vi) o planejamento das estratégias. Pela limitação de tempo

e espaço, porém, será apresentado e discutido apenas o penúltimo drama-processo realizado no semestre, o mais curto de todos.

Um dos temas contemplados no planejamento da intervenção pedagógica, a questão da importância de se aprender línguas estrangeiras foi abordada no terceiro drama-processo. O título “Hoje, saber inglês *pode ser preciso!*” tornava claro o objetivo da atividade dramática. Nesse drama, buscou-se capitalizar a prática e o desenvolvimento da reflexão crítica, como se pode observar no planejamento apresentado no Quadro 4. Na realidade, essa questão foi usada para se trazer à baila um tema maior, que permeou todo o drama-processo: a questão da defesa de territórios de povos nativos, bastante discutida no Brasil, na ocasião em que a experiência estava sendo realizada, em decorrência do conflito entre fazendeiros e povos de cinco etnias (Macuxi, Taurepang, Patamona, Ingaricó e Wapichana) em torno da reserva indígena Raposa Terra do Sol em Roraima (Gallucci, 2009).

Nesse drama, os alunos participantes, nos papéis de seus pais, foram expostos e tiveram de lidar com uma questão imaginária, contudo, não impossível de ocorrer, dada a existência de fenômenos semelhantes em outras partes da região. Centrado, portanto, em problemas, ao mesmo tempo, locais e planetários, nessa atividade, os alunos puderam adentrar o universo do exercício pleno da cidadania através do mundo do faz-de-conta.

Resultados e discussão

A partir dos testes e entrevistas realizados antes e depois da intervenção, foi possível mapear, ainda que

Quadro 3. Sete características do pensador crítico.

Chart 3. Seven characteristics of the critical thinker.

- (1) Atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento.
- (2) Habilidade de pensar logicamente.
- (3) Habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural.
- (4) Tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes.
- (5) Reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros (consciência pragmática).
- (6) Distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais.
- (7) Habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

³ *Ladder of Analytical Abstraction.*

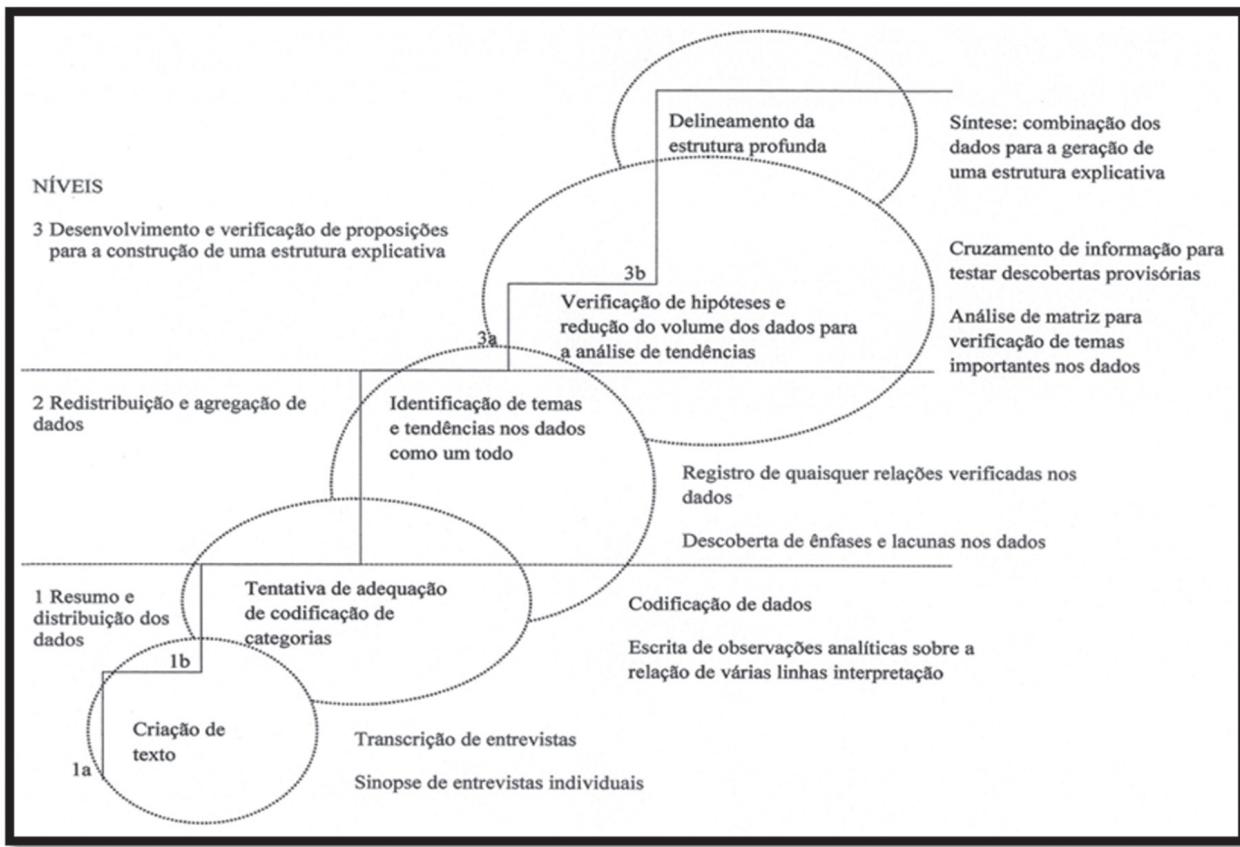


Figura 1. Escada de Abstração Analítica.

Figure 1. Ladder of Analytical Abstraction.

tentativamente, dois estágios de desenvolvimento do senso crítico dos alunos participantes, com base nas sete categorias do pensador crítico usadas como parâmetros, conforme o Quadro 3. Produziram-se, portanto, um mapa inicial e outro final. Na Figura 2⁴, apresenta-se um gráfico do estágio anterior à experiência, como resultado da análise da entrevista e do teste inicial.

Observa-se, nesse mapa, que apenas Elana é situada no extremo esquerdo da escala (“não”) em duas características dos parâmetros em evidência. Os demais são assim situados em três, quatro, cinco e até em seis características. No extremo direito da escala (“em nível elevado”), apenas Francisca se situa através da característica C3 (Habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural). Queila também é a única co-pesquisadora a atingir o nível quatro da referida escala (“em nível razoável”); mas, o faz somente na característica C2 (Habilidade de pensar logicamente). Nas demais características, essa co-pesquisadora está sempre no extremo esquerdo da escala. O nível três da

escala (“pouco”) é atingido pela metade do grupo em, no máximo, duas características. Já o nível dois (“muito pouco”), com exceção de Adão e Queila, foi atingido por todos os demais co-pesquisadores em pelo menos uma das sete características. Conclui-se, portanto, que a maioria dos alunos demonstrou um nível muito baixo de desenvolvimento do senso crítico no recorte anterior à experiência. Vale salientar, entretanto, a possibilidade de se chegar a conclusões diferentes a partir de outros instrumentos de verificação, outros parâmetros e, até mesmo outros pesquisadores, realizando suas análises com os mesmos dados coletados e os mesmos parâmetros utilizados nesta pesquisa. Isso não é nenhuma novidade em pesquisas dessa natureza em decorrência do modo perspectivado como os objetos são apreendidos, como argumenta Husserl (2006, p. 76-77):

Cada um tem seu lugar, a partir do qual vê as coisas disponíveis, e respectivamente ao qual elas se manifestam diferentemente para cada um deles. Os atuais campos de percepção, de recordação etc., também são diferentes para cada um, sem contar que

⁴ Foram usados pseudônimos em substituição dos nomes dos participantes, os quais eram denominados co-pesquisadores porque participavam ativamente no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 4. Planejamento do drama-processo sobre a importância de se aprender línguas estrangeiras (Hitotuzi, 2010, p. 162-164).

Chart 4. Planning of the process drama about the importance of foreign language learning.

1. Tema/Área de aprendizagem

Hoje, saber inglês *pode ser* preciso!

(Disciplinas envolvidas: Português e Inglês)

2. Contexto

Comunidade Nova Esperança/Terras indígenas das comunidades Barreira de Baixo, Barreira do Meio, Betel e Barreira de Cima.

3. Papel

Papéis dos alunos:

Tuxauas e membros das comunidades envolvidas.

Operadores de câmera.

Papéis do professor-em-cena:

Um tuxaua

Um membro de uma das comunidades, operando uma câmera.

Tradutor

Representante de uma ONG internacional.

4. Enquadramento

(Indígenas) tentando evitar que partes de suas terras sejam ocupadas por invasores brancos.

(Indígenas) que precisam verbalizar denúncia e pedido de ajuda a organizações internacionais em um encontro com um representante de uma ONG internacional que só sabe algumas palavras em português, precisando até mesmo de recorrer a anotações para se expressar nessa língua.

5. Signo

(Gancho/pré-texto): uma carta do líder dos invasores, explicando a razão por que as pessoas que estão assentadas nas terras das quatro comunidades não vão sair delas. Outro signo: uma carta das comunidades para o presidente da ONG internacional, denunciando e solicitando ajuda para reaver suas terras. Signo do professor-em-cena: pedaço de papel com anotações sobre o que o representante da ONG pretende dizer na reunião com os tuxauas e comunitários.

6. Estratégias

Apresentação de quadros vivos – dar as instruções a cada grupo fora da sala de aula, a fim de que os demais grupos possam ser solicitados a fazer uma leitura dos quadros:

(a) pessoas discutindo, porque umas se apropriaram de coisas pertencentes às outras;

(b) expressão do que normalmente sentimos quando alguém nos rouba algo precioso;

(c) a expressão de angústia que você sente quando quer explicar alguma coisa, ou se justificar para outra pessoa, mas lhe faltam palavras.

Fora de cena – explicar que um grupo de famílias anteriormente vivendo em condições precárias na cidade invadiu partes das terras pertencentes às quatro comunidades; que já houve fortes momentos de tensão entre os invasores e membros das comunidades, mas os invasores não saíram; e que, por fim, o líder dos invasores resolveu enviar uma carta aos tuxauas para esclarecer o motivo da invasão e a decisão final das famílias. Agora os tuxauas e os membros das quatro comunidades estão reunidos no campo da Barreira de Baixo para decidir sobre o conteúdo da carta.

Em cena – um tuxaua (o pesquisador principal) apresenta a carta do líder informando os motivos por que

Quadro 4. Continuação.**Chart 4.** Continuation.

suas famílias invadiram as terras e por que se negam terminantemente a sair de lá. Em seguida, pede para as quatro comunidades se reunirem com seus respectivos tuxauas e decidirem o que fazer a respeito (uma cópia da carta é distribuída a cada grupo). Escreve no quadro: Deixaremos os invasores se apossarem de nossas terras? Se decidirmos deixá-los ficar, por que deixaremos? Se não quisermos deixá-los ficar, por que não queremos que fiquem? E que providências tomaremos para que saiam de nossas terras sem que haja conflito armado? E pede para os presentes levarem essas questões em consideração em suas discussões em grupo. O tuxaua diz que vai pedir para “o ‘Antônio’ filmar as discussões para que depois ninguém diga que não disse o que disse”, pois se trata de uma decisão muito importante e deve ficar registrada para a posteridade. Fora de cena – discutir as respostas das comunidades.

Fora de cena – se os comunitários decidirem reaver suas terras por meios pacíficos, estabelecer o seguinte quadro: os comunitários já recorreram aos órgãos municipais, estaduais e federais, mas, assim mesmo, não conseguiram retirar os invasores de suas terras. Agora estão contatando uma organização não-governamental internacional que, se ouviu dizer, ajudou a resolver conflito semelhante em outra região. O representante da ONG internacional *Pro South American Indigenous People* (professor-em-cena) vai à comunidade Nova Esperança para reunir-se com os comunitários e os seus respectivos tuxauas. Como ele tem muita dificuldade para se expressar em português, escreveu sua apresentação pessoal em um pedaço de papel.

Em cena – o professor-em-cena no papel de representante da *Pro South American Indigenous People*, lê sua apresentação pessoal e pede aos presentes que lhe falem em detalhes sobre o conflito e qual a situação no momento. Quando alguém tentar falar, não vai entender nada e vai tentar falar em inglês. O objetivo é gerar um tremendo ruído na comunicação, angústia por não poderem se comunicar em um momento crucial para os comunitários, pois, perder a ajuda dessa ONG pode significar o agravamento do conflito.

Fora de cena – refletir sobre o problema da falta de comunicação por não se falar uma determinada língua. Expor também que, como são os comunitários que precisam de ajuda, então, é importante que saibam falar a língua daqueles que estão dispostos a ajudá-los. Isso é extensivo a outras dimensões das relações humanas. Fora de cena – apresentar evidências de que indígenas estão se preparando para comunicar-se com o mundo e, na realidade, já estão se comunicando com organizações internacionais. Isso não lhes rouba a identidade, pelo contrário, o fato de serem indígenas, lhes é favorável em muitos respeitos, por exemplo: (a) aquisição de verbas internacionais para desenvolvimento de projetos relacionados à revitalização de línguas em risco de extinção e de elementos culturais; e (b) controle e manutenção de vastas áreas de terras. Textos de apoio: “Sólidas alianças – nem Funai, nem Igreja: parceiras hoje são as ONGs” (MARCHI; RORIZ, 2007a, p. 96)*; “ONGs demais, controle de menos” (MONTEIRO, 2007, p. 98-99); “Outros tempos, outros índios: o que o imaginário sugere é só meia-verdade” (MARCHI; RORIZ, 2007b, p. 76-77); “Sem caça nem pesca: eles agora querem qualidade de vida” (MARCHI; RORIZ, 2007c, p. 78-79); “As misérias da capital indígena: São Gabriel atrai jovens e as mazelas da cidade grande” (MARCHI; RORIZ, 2007d, p. 82-83); “De Raoni a Evo Morales: os novos líderes são ambiciosos e articulados” (MARCHI; RORIZ, 2007e, p. 88-89); “Iguais, mas diferentes: pelo mundo, Jecinaldo e Davi defendem seus povos” (MARCHI; DIÓRIO; RORIZ, 2007, p. 90); “Ao pé do ouvido: líder ianomâmi enfrenta presidente da Funai” (ARRUDA; FUKUDA, 2007, p. 91); “Pelo saber do branco: indígenas querem formar seus médicos e mestres” (MARCHI; RORIZ, 2007f, p. 92); “Zona de conflito” (MONTEIRO; ARRUDA; QUEIROZ; SAMPAIO, 2007, p. 94-95); “Terras da discórdia” (ARRUDA, 2007, p. 100-103).

*Nota: Com base nesse texto, a título de reforço às discussões em sala de aula, foi elaborada uma tarefa extraclasse, realizada em grupos de quatro co-pesquisadores (Anexo I).

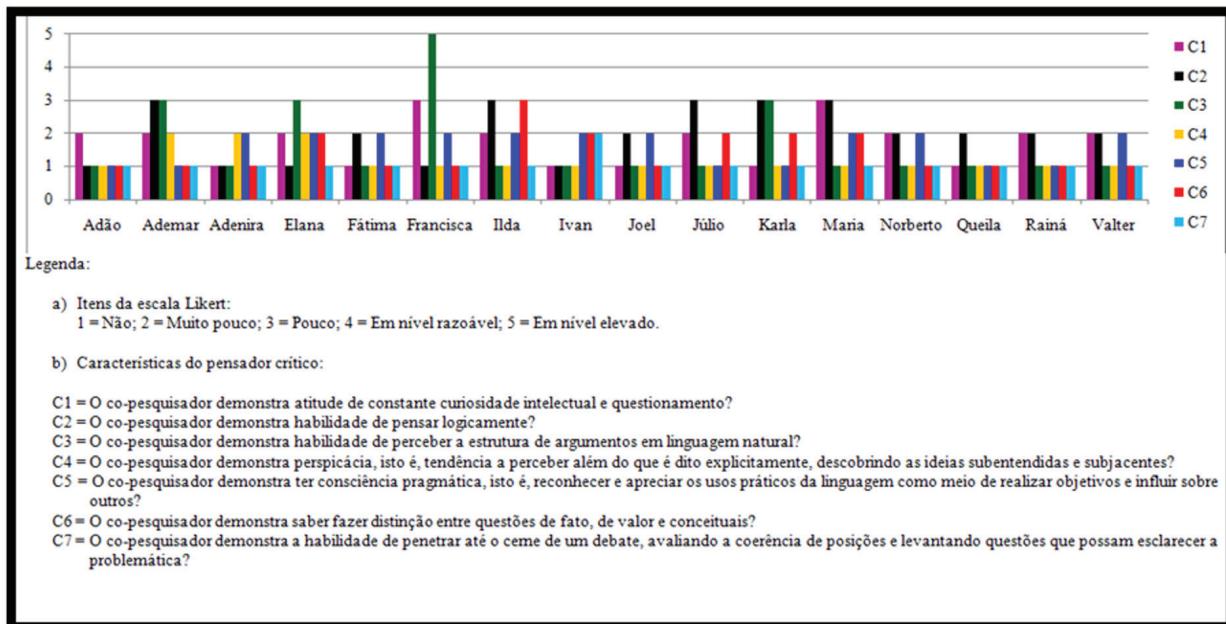


Figura 2. Estágio inicial do desenvolvimento do senso crítico dos alunos participantes (Hitotuzi, 2010, p. 195).
Figure 2. Pupils' initial stage of critical thinking development.

também aquilo de que estão intersubjetivamente conscientes vem à consciência de modos diferentes, em diferentes modos de apreensão, em diferentes graus de clareza etc. A despeito disso tudo, nós nos entendemos com nossos próximos e estabelecemos em conjunto uma realidade espaço-temporal objetiva como mundo que nos circunda, que está para todos aí, e do qual, no entanto, nós mesmos fazemos parte.

E só podemos criticar a adequação de uma determinada análise justamente porque vemos de modo perspectivado, mas ligados uns aos outros por vivências intersubjetivas universais, conforme a ressalva do autor na parte final do excerto supramencionado.

O gráfico da Figura 3 revela que não houve grande avanço (e.g. o alcance do patamar 4 ou 5 da escala do gráfico em evidência) no desenvolvimento da criticidade dos alunos participantes em decorrência do tempo (apenas um semestre escolar) e da cultura de estudo dos mesmos (não estavam acostumados a atividades dessa natureza). Carraher (1983, p. xx) argumenta que o “amadurecimento intelectual [e a] formalização do pensamento”, necessários ao desenvolvimento da acuidade intelectual demanda exercício progressivo. Não se trata, portanto, de um processo que possa ser realizado a curto prazo. Demanda paciência e perseverança da parte do educador.

Analizando-se o gráfico da Figura 3, entretanto, algum avanço é detectado, o que pode ser resultado do trabalho realizado com os alunos participantes. Note-se que 12 dos 16 alunos foram situados no extremo direito da escala de mensuração utilizada (“em nível elevado”) em, pelo menos, uma das sete características elencadas. Mais

especificamente, Ademar, por exemplo, atingiu esse nível em três características: C1 (O co-pesquisador demonstra atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento?), C2 (O co-pesquisador demonstra habilidade de pensar logicamente?) e C4 (O co-pesquisador demonstra perspicácia, isto é, tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes?). Além disso, sete alunos atingiram o nível quatro da escala (“em nível razoável”); oito chegaram ao nível três (“pouco”). E Karla não foi situada no extremo esquerdo (“não”) em nenhuma das características. A comparação desses resultados com os do pré-teste revela substancial avanço no exercício do senso crítico de alguns dos co-pesquisadores, tendo-se em conta o curto período de tempo da intervenção.

Em síntese, o resultado da análise dos dados coletados revela especificamente que dez alunos apresentaram um avanço (entre “pouco” e “razoável” na escala adotada), em relação ao seu estágio inicial, em quase todas as características paramétricas para a identificação de indícios de exercício de senso crítico (Quadro 5). Conclui-se, desse modo, que as atividades de drama-processo não só ajudaram esses alunos a refletir sobre a sua realidade, mas também contribuíram, a despeito das limitações de tempo e condições de trabalho, para o desenvolvimento de seu senso crítico.

Para exemplificar a prática reflexiva dos co-pesquisadores, faz-se aqui uma análise de alguns excertos de suas falas na entrevista inicial e, posteriormente, um cotejo entre categorias extraídas dos corpora dessa entrevista com outras

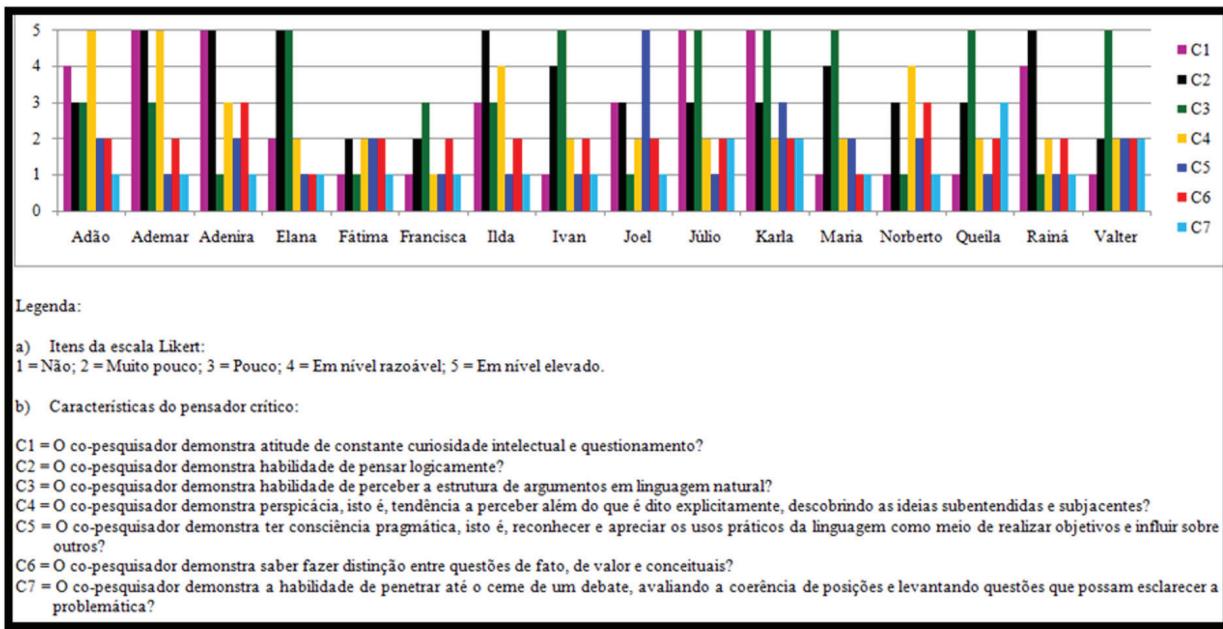


Figura 3. Estágio final do desenvolvimento do senso crítico dos alunos participantes (Hitotuzi, 2010, p. 197).
Figure 3. Pupils' final stage of critical thinking development.

Quadro 5. Características do pensador crítico em que houve avanço em relação ao estágio inicial (Hitotuzi, 2010, p. 205).

Chart 5. Characteristics of the critical thinker in which some development was detected in relation to the initial stage.

Co-pesquisador	Características	Total
Adão	C1, C2, C3, C4, C5, C6	6
Joel	C1, C2, C4, C5, C6	5
Karla	C1, C3, C4, C5, C7	5
Queila	C2, C3, C4, C6, C7	5
Ademar	C1, C2, C4, C6	4
Adenira	C1, C2, C4, C6	4
Ilda	C1, C2, C3, C4	4
Júlio	C1, C3, C4, C7	4
Rainá	C1, C2, C4, C6	4
Valter	C3, C4, C6, C7	4

da entrevista final. A análise da entrevista inicial resultou no quadro apresentado na Tabela 1, em que se apresentam as categorias finais juntamente com o número de entrevistados a que se aplicam favoravelmente os enunciados.

As categorias 1, 3 e 4, que tratam do sentimento de pertença dos co-pesquisadores às suas respectivas comunidades, revelam que a maioria dos entrevistados (16 para 1, 11 para 3 e 10 para 4) não só estava satisfeita

com a vida na comunidade e ressaltava a tranquilidade do local, mas também não tinha a intenção de viver em outro lugar; demonstrando, portanto, um forte sentimento de pertencimento. Em contrapartida, apenas dois dos entrevistados pareciam perceber alguns dos problemas enfrentados pelos moradores daquelas comunidades. Não que fossem poucos os problemas locais.

Em todas as quatro comunidades visitadas pelo pesquisador principal havia problemas. Na escola que atendia essas comunidades também havia problemas. Na relação Prefeitura – comunidades havia problemas. Como também havia problemas entre comunidades. Somente a título de exemplificação, passa-se a registrar algumas das dificuldades observadas durante o semestre escolar em que se realizou a intervenção pedagógica.

De modo geral, as comunidades eram carentes de meios sistematizados de produção. Espaços agrícolas que podiam ser usados para abastecer o mercado local e, consequentemente, gerar poder aquisitivo para as pessoas das comunidades permaneciam inexplorados visivelmente por causa da falta de habilidade técnica dos habitantes. Estes se limitavam a plantar “roça” (macaxeira e mandioca) e fazer farinha. Enquanto isso, a maioria dos produtos hortifrutigranjeiros que consumiam era importada de Manaus ou outras localidades.

Na escola, havia frequentemente falta de merenda escolar. Como já foi mencionado neste trabalho, não havia, de fato, uma biblioteca, existiam apenas uns poucos volumes com os quais quase nada podia ser feito em termos de pesquisa. A falta de energia durante o dia prejudicava os trabalhos em sala de aula. A alta temperatura no turno

Tabela 1. Frequências das categorias temáticas resultantes da entrevista inicial.
Table 1. Frequency of the thematic categories from the initial interview.

Categorias		Respondentes
1	Satisfação em morar na comunidade	16
2	Percepção de problemas que afligem a comunidade	2
3	Prazer na tranquilidade local	11
4	Desejo de continuar vivendo na comunidade	10
5	Jogo de futebol como a principal diversão e o contentamento com isso	14
6	Outras diversões	2
7	Desejo de mudança na comunidade	12
8	Ambição profissional	14
9	Ambição acadêmica	14
10	Ambição pessoal	8
11	Consciência ecológica	12
12	Consciência do efeito borboleta	1
13	Consciência do próprio poder de influência	3
14	Reconhecimento de suas limitações em relação ao jovem da cidade	5

vespertino neutralizava boa parte da ação pedagógica. Os alunos já chegavam à escola sofrendo os efeitos do sol durante a longa caminhada até ali.

Havia descontentamento entre algumas das comunidades e a administração do prefeito em exercício. Umas comunidades queriam apoiá-lo, outras não. Isso impedia maiores investimentos na área onde essas comunidades estavam localizadas.

Um projeto de construção de uma escola única para as quatro comunidades em uma área central estava “engavetado” por desentendimento entre os tuxauas dessas comunidades. Uns eram favoráveis a uma abertura maior, de modo a permitir o desenvolvimento urbano na área. Outros desejavam permanecer como estavam, eram contrários a esse tipo de “progresso”. Queriam também uma escola em cada comunidade. Além disso, o comportamento social de uma das comunidades divergia daquele das outras três: uma era católica, as outras predominantemente protestantes. Nem nas entrelinhas das falas iniciais dos entrevistados se liam a maioria desses e de outros problemas.

Em continuação à análise da Tabela 1, nota-se que apenas dois entrevistados revelaram não se divertir jogando futebol. Os demais apontaram essa prática esportiva como o principal meio de diversão em todas as comunidades. Vale ressaltar que é uma prática frequente a realização de torneios de futebol entre comunidades, tanto masculinos como femininos. Os prêmios podem variar de “quartos de boi” a quilos de “frango congelado”. Com

relação à categoria 7, doze dos entrevistados desejavam algum tipo de mudança na comunidade. Nesse momento, as mudanças almejadas se restringiam à urbanização, especificamente ao asfaltamento da única estrada de acesso às quatro comunidades. A linha seguinte da tabela revela que quase todos os entrevistados ($N = 14$) já pensavam em ter uma profissão e avançar em seus estudos. Aqueles que nomearam a profissão desejada optaram pela carreira do magistério: Biologia, Matemática e Português foram as disciplinas mencionadas inicialmente como sendo de interesse dos entrevistados para lecioná-las no futuro. Essa vontade de firmar-se profissionalmente não parecia estar expressivamente atrelada ao desejo de posse e de estabelecimento familiar, visto que somente a metade dos entrevistados mencionou o desejo de possuir coisas (e.g. televisores, casas de alvenaria e de madeira) e de constituir família. Por outro lado, perceberam-se, nas falas dos entrevistados, resquícios de uma consciência ecológica que apenas resvalam na abrangência da definição dessa expressão tecida por Lima (1998, p. 104):

[Consciência ecológica] Representa o despertar de uma compreensão e sensibilidade novas da degradação do meio ambiente e das consequências desse processo para a qualidade da vida humana e para o futuro da espécie como um todo. Expressa a compreensão de que a presente crise ecológica articula fenômenos naturais e sociais e, mais que isso, privilegia as razões político-sociais da crise relativamente aos motivos biológicos e/ou técnicos. Isto porque entende que a degradação ambiental é, na verdade, consequência de um modelo, de organização político-social e de desenvolvimento econômico, que

estabelece prioridades e define o que a sociedade deve produzir, como deve produzir e como será distribuído o produto social.

A “garimpagem” por vestígios de uma consciência ecológica produziu fragmentos de falas aparentemente indicativas da compreensão de que, por exemplo, a destruição da floresta e a poluição dos rios e do ar agride a natureza e causam danos aos seres humanos. Excertos das falas de doze dos entrevistados apontam nessa direção. Entretanto, foi na fala de apenas um entrevistado que se constatou sinais de compreensão do chamado “efeito borboleta” (Lorenz, 1993).

Com relação à consciência do potencial transformador de suas ações, os entrevistados, em sua maioria (N=13), se disseram impotentes para ajudar a introduzir mudanças necessárias às suas respectivas comunidades. Nesse mesmo diapasão, a falta de habilidade de expressão, a timidez bem como o conteúdo das falas levaram o pesquisador principal a concluir que onze dos 16 co-pesquisadores entrevistados antes da intervenção pedagógica pareciam sofrer do que se pode chamar de síndrome da autodepreciação em relação aos seus pares que vivem em áreas urbanas. Além disso, eles pareciam não ter consciência de que os “jovens da cidade”, por terem mais acesso à informação e estarem mais frequentemente expostos a diversos tipos de interação social podem levar alguma vantagem intelectual se comparados com os que vivem em áreas rurais isoladas, como é o caso de muitos jovens pertencentes a comunidades ribeirinhas do Amazonas.

O resultado da entrevista inicial confirmou a hipótese de que o grupo de alunos entrevistados e, posteriormente, selecionados para participar da pesquisa tinha características adequadas para a verificação de uma das diretrizes da investigação, já que o diagnóstico apontava para sérias dificuldades com relação à prática reflexiva. Passa-se agora ao cotejo da entrevista final com a inicial.

Foram obtidas doze categorias temáticas na análise da entrevista final (Tabela 2) – duas categorias a menos em relação à entrevista inicial. Mas, parece ter havido mudanças substanciais nas opiniões de alguns co-pesquisadores em algumas das categorias manifestadas nas duas entrevistas. Observe-se, por exemplo, que, na entrevista final, apenas um co-pesquisador mencionou a questão do divertimento (Categoria 4 da Tabela 2) – quiçá, por já parecer tão óbvio às partes envolvidas, os demais entrevistados tenham omitido comentários sobre o assunto. Ademais, surgiram, nessa entrevista, indícios de certa sintonia com a vida política da comunidade nas falas de doze co-pesquisadores, conforme a categoria 5 da mesma tabela. Os excertos das falas de Ademar, Adenira, Ilda, Maria, Rainá e Valter, no Quadro 6, parecem sustentar essa constatação.

Enquanto, na entrevista inicial, os 16 entrevistados se diziam satisfeitos com a vida em suas respectivas comunidades, apenas três deles confirmaram essa opinião na entrevista final, conforme a Tabela 2. Depois de conviver um semestre escolar com os co-pesquisadores, o pesquisador principal concluiu que aquela primeira opinião era parte constituinte de uma espécie de consciência ingênua (Freire, 2007), predominante na forma de pensar daqueles

Tabela 2. Categorias temáticas resultantes da entrevista final.

Table 2. Thematic categories from the final interview.

	Categorias	Respondentes
1	Satisfação em morar na comunidade	3
2	Percepção de problemas que afligem a comunidade	12
3	Tranquilidade do local	3
4	Jogo de futebol como a principal diversão	1
5	Sintonia com a vida política da comunidade	12
6	Desejo de mudança na comunidade	16
7	Ambição profissional	13
8	Ambição acadêmica	15
9	Ambição pessoal	7
10	Consciência ecológica	12
11	Consciência do próprio poder de influência	8
12	Reconhecimento de suas limitações em relação ao jovem da cidade	5

Quadro 6. Evidências de certa compreensão da vida política da comunidade.
Chart 6. Evidence of certain understanding of the community political affairs.

Co-pesquisador	Excerto
Ademar	“A forma de contribuir é estudá, né, pra ser mais na frente... pra ser um... um representante aqui da comunidade e ajudar os pessoal aqui também da...”
Adenira	“O presidente lá [o tuxaua da comunidade] luta, luta e não consegue... como é? Não consegue... o prefeito às veze nem dá bola pra ele.”
Ilda	“[...] contribuindo com o tuxaua. Ir lá com o prefeito pra pedir... tentar ajudar também aqui né.”
Maria	“Meu tio também tá ajudando muito. Sempre ele dá uma ajuda pra nós; lá na escola; consegue merenda; vai... vai falar com o prefeito pra mandar diesel pra nossa comunidade e outras coisas.”
Rainá	“O prefeito que elegeu. Nós elegemos ele pra... pra... bem, ajudar dentro da comunidade. [...] O prefeito tem ajudado poucas coisas... Ele colocou a caixa d’água e outras coisas aqui na comunidade.”
Valter	“[...] que o presidente chamassem os jove pra... pra dá um conselho neles pra eles parasse de bebê né.”

jovens. É possível que as reflexões em sala de aula sobre alguns dos problemas locais tenham levado a maioria dos co-pesquisadores a rever suas visadas iniciais com relação a essa questão.

No Quadro 7, é apresentado um trecho da conversa entre o pesquisador principal e Adenira, uma participante da intervenção pedagógica, durante a entrevista final. Para efeito de contextualização, ressalta-se que, na ocasião da entrevista, Adenira já havia migrado da comunidade Barreira de Cima para o bairro do Abial, na cidade de Tefé. A fala dessa co-pesquisadora é emblemática do sentimento de insatisfação da maioria dos co-pesquisadores com a vida naquelas comunidades e, até mesmo, o desejo de uns poucos de viverem em outros lugares.

Um pouco de exercício reflexivo, todavia, parece ter bastado para os co-pesquisadores começarem a enxergar problemas outrora encobertos pelo “manto” do fatalismo, aquilo que Navega (2005) chama de falácia do apelo à tradição: “não há nada de errado aqui; a gente sempre teve de andar longas distâncias ao sol, ou carregar pesados sacos de farinha nas costas; isso é assim mesmo; sempre o que ganhamos só dá pra comer”. Note-se a variação entre as percepções iniciais (N = 2 na Tabela 1) e finais (N = 12 na Tabela 2) de problemas nas comunidades.

Não tardou para que, na aparente tranquilidade do local (N = 11 na Tabela 1), se percebessem distúrbios motivados pelo alcoolismo que afeta alguns jovens daquelas comunidades (Quadro 8). Na entrevista final, apenas três co-pesquisadores fizeram alusão à tranquilidade de suas comunidades (Tabela 2).

Com relação ao desejo de mudança em suas respectivas comunidades, embora a maioria dos co-pesquisadores tenha demonstrado sua inclinação nessa direção por ocasião da entrevista inicial (N = 12 na Tabela 1), foi na entrevista final que eles mencionaram especificamente as mudanças almejadas. Vale ressaltar que, nessa entrevista, os 16 co-pesquisadores se manifestaram a favor de mudanças em suas comunidades (Tabela 2). A título de exemplificação, vejam-se, no Quadro 9, alguns excertos das falas dos co-pesquisadores em que se especificam essas transformações.

A maioria das mudanças almejadas pelos co-pesquisadores se restringe a obras de infraestrutura: (a) estrutura física da escola; (b) distribuição de água e energia elétrica; e asfaltamento da única via que interliga todas as quatro comunidades e as liga à Estrada da Emade (estrada asfaltada que dá acesso à cidade de Tefé). De qualquer forma, já se observam reivindicações objetivas nessas falas, o que não ocorreu na entrevista inicial.

Finalmente, embora a análise comparativa entre as categorias comuns encontradas nas falas dos co-pesquisadores nas duas entrevistas indique a ausência de variação substancial nas categorias codificadas como 7, 8, 9, 10 e 12 na Tabela 2, na categoria consciência do próprio poder de influência, se verifica uma importante – quanto embriônica – mudança de atitude de alguns co-pesquisadores. Observe-se que o número de co-pesquisadores que, após a intervenção, acreditavam no seu poder de influência (N=8 na Tabela 2) já estava acima do dobro daquele dos que já demonstravam alguma confiança nesse sentido por ocasião da entrevista inicial (N=3 na Tabela 1).

Quadro 7. Evidências de descontentamento com a vida na comunidade e o desejo de viver em outros lugares.
Chart 7. Evidence of dissatisfaction with life in the community, and the desire to live somewhere else.

Pesquisador principal	“[...] eu queria saber... por que tu saíste de lá [comunidade Barreira de Cima]?”
Adenira	“Porque eu vim querer estudar pra cá. Era muito... era... eu me cansava muito... Era muito trabalho e todo dia, de tarde, e muito longe... cansava. Ficava... às vezes ficava doente...”
Pesquisador principal	“Certo...”
Adenira	“no sol quente... é demais longe.”
Pesquisador principal	“E qual... qual a tua impressão daquela comunidade, lá onde tu moras? Que... que tu achas daquela comunidade?”
Adenira	“Acho legal.”
Pesquisador principal	“Mas, não quiseste ficar lá” (sorrir).
Adenira	“Não quiseste, não quiseste...” (sorrir).
Pesquisador principal	“Por... por... e só por essa razão mesmo da distância?”
Adenira	(Acena com a cabeça que sim.)
Pesquisador principal	“Éééé... Mas, tu pretendes voltar pra lá, ou não?”
Adenira	“Não.”
Pesquisador principal	“Não pretendes, não é. Tá certo... hmmmm. Éééé... Tu achas que, aqui no Abial é um... é um lugar legal de morar?”
Adenira	“Acho.”
Pesquisador principal	“Achas... hummmmm. Éééé... Tu pretendes ficar aqui ou ir pra Manaus ou para outro lugar? Qual é a tua... qual é o teu projeto de vida?” (sorrir)
Adenira	“Eu pretendo ir pra Manaus.”
Pesquisador principal	“Pra Manaus? É? Hummm....

No Quadro 10, já podem ser vislumbrados vestígios de crença, de alguns co-pesquisadores, no poder transformador de suas ações. Esse quadro contém as respostas de oito co-pesquisadores à indagação “Como tu achas que podes contribuir para ajudar a solucionar esses problemas?”, feita pelo pesquisador principal.

É importante ressaltar que, embora se tenha observado certa variação positiva com relação à presença ou ausência de uma consciência reflexiva com base no cruzamento das falas dos co-pesquisadores em entrevista antes e depois da intervenção pedagógica, não se pode ser categórico a respeito desses indícios de mudanças de atitude e opinião. É possível que, mesmo antes da intervenção, os co-pesquisadores já tivessem consolidadas algumas dessas percepções acerca da realidade local, não as expressando inicialmente por inibição, por

estarem diante de uma câmera (Allwright e Barley, 1991; Mills, 2007), ou de seus pais (como ocorreu em sete entrevistas iniciais), ou ainda por lhes faltarem palavras para verbalizar seus pensamentos, fenômeno frequentemente constatado durante a intervenção.

Considerações finais

O potencial do drama, assim como o do ritual, para subsidiar a prática educativa pode ser demonstrado na intervenção pedagógica realizada na zona rural de Tefé (AM). A experiência revelou ainda que o valor desse ferramental é capitalizado quando a ele se adiciona um viés crítico-reflexivo da realidade dramatizada, constatação que não pode ser ofuscada pelos embrionários avanços verificados a partir da análise dos dados

Quadro 8. Evidências de falta de tranquilidade nas comunidades.**Chart 8.** Evidence of lack of tranquility in the community.

Co-pesquidador	Exerto
Queila	“As pessoas ficam bebendo... ééé... ficam bebendo a noite toda e não deixam Ninguém dormir... eee... fica muito perturbado à noite.”
Rainá	“Bem... os menino que bebe eee... causu problema pra cá pra dentro.”
Valter	“[...] de bebida né. Tem muito jove que... que... que se jo... que toma cachaça, né, na comunidade, qué bagunçá aqui.”

Quadro 9. Evidências do anseio dos co-pesquisadores por mudanças nas suas comunidades.**Chart 9.** Evidence of co-researchers' longing for change in their communities.

Co-pesquisador	Excerto
Adão	“[...] uma escola nova [...]”; “[...] mudar a comunidade... mudar melhor... ficar mais bonita.”
Elana	“[...] que tivesse um colégio bem bonito de alvenaria pra gente continuar estudando o nosso ensino médio.”
Francisca	“[...] eu queria que mudasse assim mais a luz né, que só é mais à noite. A água também, que é só um horário...”
Ivan	“Melhorar o colégio, só.”
Júlio	“Ter uma escola, uma rua asfaltada.”
Kátia	“Eu queria ver a rua feita, a luz direta, a nossa escola... nossa escola feita. Só isso mesmo.”

Quadro 10. Evidências da crença dos co-pesquisadores no poder transformador de suas ações.**Chart 10.** Evidence of co-researchers' belief in the transformational power of their actions.

Co-pesquisador	Excerto
Ademar	“A forma de contribuir é estudá, né, pra ser mais na frente... pra ser um... um representante aqui da comunidade e ajudar os pessoal aqui também da...”
Eliana	“Pra contribuir seria se nós fizéssemos um documento né, levasse pro prefeito e conseguisse a energia pra o dia inteiro pra comunidade.”
Francisca	“Ia fazer tudo o que tivesse precisando.”
Ilda	“[...] contribuindo com o tuxaua. Ir lá com o prefeito pra pedir... tentar ajudar também aqui, né.”
Maria	“É estudando.”
Queila	“Sim. É... por exemplo, eu estudar muito e ajudá minha comunidade.”
Rainá	“Ajudá-lo aí... dar uma força pra ele dar... deixar daquele vício de tá bebendo e outras coisas também.”
Valter	“Podia ajudar só um pouco né. [...] Assim... a gente ia... tivesse uma delegacia aqui né para prender os jove né que bebe.”

coletados. Deve-se ressaltar, entretanto, que a pesquisa em sala de aula de cunho interdisciplinar, envolvendo o Drama-Processo, a Pedagogia Crítica e atividades para o desenvolvimento do senso crítico ainda é incipiente aqui no Brasil. Quiçá a socialização dessa experiência possa motivar outros professores pesquisadores a optar por essa linha de pesquisa, que é fértil de oportunidades de desenvolvimento do senso crítico.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. 1991. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 250 p.
- BOAL, A. 2002. *Arco-Íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. 2^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 220 p.
- BOAL, A. 2008. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 8^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 303 p.
- BOLTON, G. 1999. *Acting in classroom drama: a critical analysis*. Portland, Calendar Islands Publishers, 302 p.
- BOWELL, P.; HEAP, B.S. 2001. *Planning process drama*. London, David Fulton Publishers, 138 p.
- CARNEY, T. F. 1990. *Collaborative inquiry methodology*. Windsor, University of Windsor, Division for Instructional Development, 145 p.
- CARRAHER, D.W. 1983. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 164 p.
- CRESWELL, J.W.; HANSON, W.E.; PLANO, V.L.C.; MORALES, A. 2007. Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2):236-264. <http://dx.doi.org/10.1177/0011100006287390>
- EDMISTON, B.; WILHEIM, J. 1998. Repositioning views/reviewing positions: forming complex understandings in dialogue. In: B.J. WAGNER. *Educational drama and language arts: what research shows*. Portsmouth, Heinemann, p. 90-117.
- ESSLIN, M. 1976. *Uma anatomia do drama*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 132 p.
- FREIRE, P. 2007. *Educação como prática da liberdade*. 30^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 150 p.
- GALLUCCI, M. 2009. STF dá prazo até 30 de abril para arrozeiros deixarem Raposa. *O estadão.com.br*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,stf-da-prazo-ate-30-de-abril-para-arrozeiros-deixarem-raposa,344641,0.htm>. Acesso em: 10/12/ 2009.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. 2008. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez, 264 p.
- HITOTUZI, N.V. 2010. *Drama-Processo: motivação e educação problematizadora em Língua Estrangeira na zona rural do Amazonas*. Salvador, BA. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 328 p.
- HUSSERL, E. 2006. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. São Paulo, Ideias & Letras, 383 p.
- JOHNSON, L.; O'NEILL, C. (eds.). 1991. *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. Illinois, Northwestern University Press, 218 p.
- LEWIN, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2:34-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- LIMA, G.F. da C. 1998. Consciência ecológica: emergência, obstáculos e desafios. *Ciência & Trópico*, 26(1):103-122.
- LORENZ, E.N. 1993. *The essence of chaos*. Seattle, University of Washington Press, 227 p. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203214589>
- MILLS, G.E. 2007. *Action research: a guide for the teacher researcher*. 3^a ed., Columbus, Pearson Merrill Prentice Hall, 248 p.
- NAVEGA, S.C. 2005. *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo, Publicações Inteliwise, 312 p.
- NELSON, T.B. [2000?]. *Jogos de intrigas*. Roteiro de Brad Kaaya. Produção de Daniel Fried, Eric Gitter, Anthony Rhulen. Estados Unidos da América, 1 DVD.
- O'NEILL, C. 1995. *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, Heinemann, 169 p.
- O'TOOLE, J. 1992. *The process of drama: negotiating art and meaning*. London, Routledge, 272 p. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203359617>
- WALLACE, M. J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 273 p.

Submetido: 01/10/2011

Aceito: 09/04/2012

Nilton Hitotuzi

Universidade Federal do Oeste do Pará
Av. Marechal Rondon, s/n, Caranazal
68040-070, Santarém, PA, Brasil

Anexo I

Atividade de Reflexão Crítica: o “índio” no universo do “branco”.
 Critical Reflection Activity: the “Indian” in the “white man’s” world.

	WS-20
Projeto Drama-Processo: Motivação e Educação Problematizadora em Língua Estrangeira na Zona Rural do Amazonas.	
Nilton Varela Hitotuzi (FAPEAM/SEEDUC-AM). Escola Indígena Santa Cruz	
<p>Série: 7º ano. Data: ___ / ___ / ___ Nomes dos participantes do grupo :</p> <p>(1) _____ (2) _____ (3) _____ (4) _____</p> <p>Leia o artigo em anexo e responda estas questões.</p> <p>1. Quem, segundo o artigo, dá apoio financeiro para as viagens de líderes indígenas ligados à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (Coiab)?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2. Cite algumas razões, mencionadas no artigo, por que é importante para o indígena manter contato com organizações internacionais.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>3. Como os indígenas citados estão lidando com os avanços tecnológicos dos brancos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>4. Por que, segundo o artigo, as organizações não-governamentais (ONGs) se afastaram da área da saúde indígena?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>5. Escreva, no verso desta página, a sua opinião sobre a presença de ONGs internacionais na Amazônia.</p>	