

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Athayde Paz

**CENAS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO:  
um estudo em serviços de apoio socioeducativo**

Porto Alegre  
2010

Luciana Athayde Paz

**CENAS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO:  
um estudo em serviços de apoio socioeducativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: arte linguagem tecnologia

Porto Alegre  
2010

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

P348c Paz, Luciana Athayde

Cenas de transformação no ensino de teatro: um estudo em serviços de apoio socioeducativo / Luciana Athayde Paz; orientador: Gilberto Icle. Porto Alegre, 2010.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Criança. 4. Adolescente. 5. Vulnerabilidade. 6. Transformação social. 7. Assistência social. I. Icle, Gilberto. II. Título.

CDU – **371.383.1:362.7**

Luciana Athayde Paz

**CENAS DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO:  
um estudo em serviços de apoio socioeducativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26 fev. 2010.

---

Prof. Dr. Gilbeto Icle – Orientador

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – UFGRS

---

Profa. Dra. Mirna Spritzer – UFGRS

---

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles – UFU

---

*Para meu pequeno Samuel e Alexandre Vargas,  
com quem cotidianamente aprendo sobre as transformações de  
amar.*

## AGRADECIMENTOS

Uma das grandes transformações que ao longo dos anos percebo em mim é o medo cada vez menor de minha ignorância. Perder esse medo me parece fundamental para me permitir ousar e viver um maior número de coisas que desejo. O professor Gilberto Icle, como meu orientador, diante desse abismo de ignorância que se abriu aos meus pés e no qual tive que criar um caminho que me levasse aos outros, com quem compartilhar as questões apresentadas nessa dissertação, foi fundamental. Agradeço por sua generosidade, sua dedicação, sua compreensão, enfim, sua orientação na construção deste caminho.

Agradeço também:

- à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino público, gratuito e de qualidade desenvolvido na Faculdade de Educação e pelo seu Programa de Pós-Graduação;

- ao CNPq pela bolsa, no segundo ano deste curso, sem a qual seria impossível concluir minha pesquisa;

- a todos os professores com que tive a oportunidade de aprender nesses dois anos;

- aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, sempre atenciosos;

- a todos do Departamento de Ensino e Currículo desta Faculdade, no qual realizei estágio docente, em especial ao Professor Francisco Egger Moellwald e à secretária Andréa Cristina Dall Ago Wolowski, pelas orientações burocráticas e o bom humor;

- à Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, pelas incontáveis contribuições a essa pesquisa e a minha formação como artista docente, pela generosidade de me receber como estagiária em sua disciplina: *Tempos espaços escolares: atravessando fronteiras* e pelas colaborações na defesa do projeto desta dissertação;

- ao Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles, pelos encontros acadêmicos e não acadêmicos, nos quais sempre aprendo de forma amigável e também por suas contribuições na defesa do projeto desta dissertação;

- à Prof. Dra. Mirna Spritzer, por sua trajetória como atriz e docente, pelo trabalho desenvolvido no Departamento de Arte Dramática/UFRGS, no qual passei

muitos anos de minha vida e me graduei como professora de teatro, e também por suas contribuições na defesa do projeto desta dissertação;

- às coordenações das instituições que abriram suas portas para que pudesse acompanhar fragmentos de seu cotidiano;

- aos professores de teatro que permitiram minha presença em suas aulas e colaboraram com esta pesquisa, trazendo questões relevantes de suas práticas, e, igualmente, aos seus alunos que tão bem me acolheram;

- a todos que trabalharam comigo na Associação Rede do Circo e aos meus alunos;

- aos meus colegas do Grupo Falos e Stercus, com quem vivi e vivo alegrias e dificuldades suficientes para nos tornarmos grandes amigos;

- à meu pai, Wálmaro, e minha mãe, Vera, pelo apoio nesse e em tantos momentos da minha vida;

- às minhas irmãs e meu irmão, em especial à minha irmã Cláudia que cuidou do Samuel, meu filho, para que eu pudesse me dedicar à pesquisa;

- à Celina Alcântara, por sua solidariedade, interesse e colaboração;

- às minhas colegas do grupo de orientação, Tati Rosa, Tati M., Silvia, Flávia, Suzana, Janete, Leonor, Márcia, Rossana, Gisela, Ciça, Luciana, Cibele e Janaina.

## RESUMO

Esta dissertação busca pensar o ensino de teatro em três serviços de apoio socioeducativo no Município de Porto Alegre e sua implicação no processo de transformação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, descrevem-se as práticas observadas nas três instituições e analisam-se suas singularidades. O material empírico é composto por observações realizadas durante as aulas de teatro e do cotidiano das instituições no período de quatro meses; entrevistas semiestruturadas com os alunos que frequentam as aulas de teatro, com os professores e com as coordenações dos programas. A noção de prática usada nesta pesquisa compreende os ditos, as ações dos sujeitos, seu comportamento em um determinado contexto histórico e cultural. Este trabalho não delimita uma única noção de transformação, mas busca compreender as noções de transformações contidas nas práticas e como elas se relacionam aos discursos sobre as infâncias e as adolescências em situação de vulnerabilidade social. A análise desse material busca compreender como os procedimentos teatrais inserem-se nessas promessas de transformação, que ora *circularizam*, ora resistem ao discurso de vulnerabilidade social; para tanto discute-se a noção de transformação a partir do pensamento de Stanislavski, Grotowski, Barba e Boal.

Palavras-chave: **Teatro. Educação. Criança. Adolescente. Vulnerabilidade. Transformação social. Assistência social.**

## ABSTRACT

This dissertation aims thinking about the teaching of the art of acting in three socioeducational support services in Porto Alegre and its implications over the transforming process that children and adolescent pass through in situations of social vulnerability. For this purpose, we describe the observed practices in three different institutions made all long the course of some acting classes and the life lived daily in these institutions for four months, semi-structured interviews with the students that attend the acting classes, with teachers and coordinators of the program. The notion of practice used in this research comprehends the sayings, actions of the subjects and their behavior in a determined historical and social context. This work does not delimitate only one notion of transformation, but aims to understand the notions of transformations that exist in the practices and how they relate with the other discourses about childhood and adolescence in situations of social vulnerability. The analysis of this material tries to understand the way the acting procedures are inserted in these promises of transformation, that sometimes *circularize*, and sometimes resist to the discourse of social vulnerability. In order to reach that, we discuss the notion of transformations from the thoughts of Stanislavski, Grotowski, Barba and Boal.

Key words: **Acting. Education. Child. Adolescent. Vulnerability. Social transformation. Social assistance.**

“Somente mediante uma renovação contínua de nossa atitude pessoal diante da vida se determinará um novo enfoque de nossa arte. É o processo que nos transforma, o modo de encarar cotidianamente nosso trabalho”. (BARBA, 1991, p. 34).

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	11
1.1 MOVIMENTOS E PULSAÇÕES QUE TRANSFORMARAM OS RUMOS DA PESQUISA .....	23
<b>2 COMO SE CONSTITUEM ESSES CENÁRIOS DE TRANSFORMAÇÃO?</b> .....	26
2.1 ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES NO CENÁRIO TEATRAL .....	27
2.2 INSTITUIÇÃO 1: promessa de transformação pelo acesso aos bens culturais..	37
2.3 INSTITUIÇÃO 2: promessa de transformação pela efetivação dos direitos e proteção prevista em Lei às crianças e aos adolescentes.....	46
2.4 INSTITUIÇÃO 3: promessa de transformação pela ascese cristã .....	51
<b>3 COMO SE CONSTITUEM OS ATORES (ALUNOS E PROFESSORES) DESSES CENÁRIO/DISCURSO DE TRANSFORMAÇÃO?</b> .....	58
3.1 QUEM SE DESEJA TRANSFORMAR POR MEIO DO ENSINO DE TEATRO?	58
3.2 PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO 1: “Eu fui uma criança como eles” .....	68
3.3 PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO 2: “Antes eu só dava aula de teatro”.....	70
3.4 PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO 3: “Não sou um professor de teatro, eu trabalho arte educação” .....	73
<b>4 COMO A AULA DE TEATRO TRANSFORMA/DEFORMA/CONFORMA/INFORMA O TEATRO?</b> .....	79
4.1 AULAS DE TEATRO NA INSTITUIÇÃO 1: “Eu me organizo conforme as entidades” .....	81
4.2 AULAS DE TEATRO NA INSTITUIÇÃO 2: “Saber com o que eles se envolvem” .....	98
4.3 AULAS DE TEATRO NA INSTITUIÇÃO 3: “Sempre vou nesta questão do possível. Até por uma questão de conscientização” .....	109
<b>5 DESEJOS DE TRANSFORMAÇÕES</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125

# 1 APRESENTAÇÃO

*“O que determina os resultados são as motivações, não apenas os caminhos da pesquisa. E, no entanto, o único caminho que podemos transmitir é a via que percorremos” (BARBA, 1991, p. 22)*

Esta dissertação busca pensar o ensino de teatro em três serviços de apoio socioeducativo (SASE) no Município de Porto Alegre e sua implicação no processo de transformação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, descrevo as práticas observadas nas três instituições e analiso suas singularidades.

O material empírico é composto por observações realizadas durante as aulas de teatro e do cotidiano das instituições no período de quatro meses. Ao final desse período, a fim de aprofundar algumas questões oriundas das observações e anotações em meu caderno de campo, realizei entrevistas com os alunos que frequentam as aulas de teatro, com os professores e com as coordenações dos programas.

Essas entrevistas aconteceram em formato de conversas, individuais e em grupo (no caso dos adolescentes), tendo como referência um roteiro semi-estruturado. No entanto, as especificidades de cada espaço exigiram questões complementares. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

O contato e a escuta do *Outro* colocaram diante de mim indagações distintas de minhas inquietações iniciais. De fato, percebi, depois de algum tempo marejado de angústia, que todo material empírico me alertava sobre a impossibilidade de acalantar minhas inquietudes da maneira como elas se apresentavam.

Meu impulso inicial era delimitar de que *transformações* tratam essas práticas e como as crianças e os adolescentes se relacionavam com elas. Porém, tal tarefa rapidamente mostrou-se inane, já que a ideia de transformação se apresenta

nesses contextos de maneira polimorfa, ou seja, ela, em muitos momentos, funde-se com a ideia de formação, deformação, informação, conformação e conscientização. Além disso, ela é imensurável, é imperceptível no instante vivido e é provável em um possível devir. Assim, precisei abordar o tema da transformação *acompanhada* por autores que me orientam na compreensão dos *escapes* encontrados no percurso.

Propus-me a olhar para o material empírico com a perspectiva não de delimitar ou definir uma ideia de transformação supostamente inserida nesse contexto, para, posteriormente, identificar em que situações ela ocorre ou não; mas compreender as múltiplas promessas de transformações dessas práticas e suas implicações para o ensino de teatro e o discurso sobre as infâncias e adolescências em situação de vulnerabilidade social.

No campo teatral, alio meu olhar aos ideais de transformação contidos no pensamento de Stanislavski, Grotowski, Barba e Boal. Poder-se-ia dizer que os três primeiros, por meio de suas investigações e busca por transformações em seus processos criativos, chegam a uma espécie de transformação de si mesmo, que altera as relações com o saber, com o poder e engendra uma ética. Ainda que essas transformações ocorram no âmbito das relações grupais, elas influenciam outros modos de fazer e pensar o teatro. O que impulsiona Stanislavski, Grotowski e Barba, não é uma transformação social por meio dos espetáculos, e sim uma transformação nos processos criativos, que acabam por transformar os indivíduos que os integram. Contudo, a relação com o público não é esquecida, pois esse processo transforma igualmente o espetáculo e a relação com o público.

Boal, diferentemente dos outros três autores mencionados, é movido pela inquietude de transformar a sociedade por meio da conscientização. No entanto, essa conscientização, para ele, ocorre somente quando o público toma a ação, quando ele entra em cena, quando *corporifica* suas ideias e, assim, percebe que as relações de opressão são passíveis de transformação.

Ainda que Boal intencione uma transformação social por meio de seus espetáculos, na medida em que insere os espectadores em cena, a fim de conscientizá-los, poder-se-ia pensar que neste caso é igualmente o processo criativo que transforma, pois o público torna-se ator, é convidado não apenas a atuar, como

a preparar-se como *ator*, por meio dos jogos organizados para a prática do Teatro do Oprimido.

A partir dessas distintas perspectivas, busco pensar os procedimentos que compõem os processos criativos das práticas observadas, para tanto, inspiro-me na noção de *poiética*, na qual o foco de análise está na conduta criadora, nos processos de criação e não na obra acabada (PASSERON, 1997, p.108). Nesse sentido, procuro, algumas vezes, identificar as práticas que possibilitam a multiplicação e a abertura para a criação; procuro identificar as trajetórias que escapam da produção hegemônica de discursos.

A opção de trabalhar inspirada na noção de prática de Foucault não revela uma intencionalidade de enquadrar dentro de seus conceitos o que foi vivido. Já que, em sua obra, o autor não fixa conceitos, ele os molda, profana-os, *reapresenta-os*; talvez, a fim de explicitar a dinâmica inerente ao ato de pensar; talvez por usá-los como ferramentas a seu serviço e não se tornando prisioneiro de sua própria criação. Contudo, ele deixa algumas pistas que inspiram esse trabalho.

A noção de prática usada nesta pesquisa é composta por aquilo que é dito, pelas maneiras como os indivíduos agem, comportam-se e relacionam-se consigo mesmos e com os outros em um determinado contexto histórico e cultural (FOUCAULT, 1984, p.15). As referências dos domínios desse tipo de análise são: o que os indivíduos fazem e a maneira como eles o fazem e de que forma a recorrência desses *fazer*es constitui uma experiência ou um pensamento sobre os sujeitos e constitui os próprios sujeitos. Isso implica olhar as relações contidas nessas práticas sobre: “o eixo do saber, o eixo de poder e o eixo da ética, [...], ou seja, o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo” (FOUCAULT, 2000, p. 350).

Há, em nossa sociedade, inúmeros meios pelos quais se *apreende* a ser criança e adolescente e a reconhecerem-se como um tipo específico de criança e adolescente. No caso dos serviços de atendimento socioeducativos em tela, essas normas de condutas também fazem parte das práticas que constituem os sujeitos e são por eles constituídas. Relacionam-se, sobretudo, com saberes das áreas da medicina, da psicologia, da pedagogia e da assistência social, e formam um

emaranhado e complexo discurso disseminado pelos meios de comunicação e pelas instituições pedagógicas (seja a escola regular sejam outros espaços destinados à formação de crianças e adolescentes). Esses saberes interferem e alteram, inclusive, o campo jurídico de nossa sociedade, diferenciando as leis que agem sobre as infâncias e adolescências, daquelas direcionadas aos adultos.

O ensino de teatro abordado nesta pesquisa está inserido em um campo específico, destinado a cuidar e proteger infâncias e adolescências entendidas como vulneráveis socialmente. Os sujeitos que frequentam as instituições observadas ocupam em nossa sociedade o que eu chamaria de um *entre-lugar*, eles estão como equilibristas sobre um fio. Fazem parte de um grupo que está entre o que Dornelles (2005) chama de *infâncias-ninjas* e *infâncias-cyber*. Ou seja, não se inserem, completamente nem numa, nem noutra categoria, transitam, borram as fronteiras dessas definições.

Para Dornelles (2005), a *infância ninja* é aquela que, mesmo não tendo o adulto para protegê-la, consegue desenvolver meios de sobreviver, ela não tem laços com a família, escola ou outra instituição. É uma infância vista como uma ameaça, um perigo, um incômodo nas ruas, por escapar do controle adulto.

A *infância cyber* é aquela que tem acesso às tecnologias, às informações, às roupas de *grife*, a um ambiente familiar; que tem proteção e formação. Ela igualmente causa desconforto no adulto, no entanto é por sua autonomia diante das tecnologias.

A infância e adolescência a que os serviços de apoio socioeducativos destinam-se está num *espaço/condição sobre o fio*, equilibrando-se entre essas outras duas infâncias. A imagem do equilibrista me parece pertinente por tratar-se de alguém que está em contato permanente com tensões. Há a tensão entre os pontos fixos que ancoram o fio sobre o qual ele anda e há, também, as tensões geradas no corpo do equilibrista para que ele permaneça sobre o fio, a fim de conseguir ir de um ponto ao outro sem cair.

Os espaços que *cuidam* essas crianças e adolescentes que estão *sobre o fio* esforçam-se para criar mecanismos que as distanciem de uma infância e

adolescência *ninja*. Contudo, estabelecer essa distância necessariamente implica em criar condições para que ela chegue a uma situação *cyber*; ou cria, no que seria um lugar de passagem, um espaço de permanência?

Pude observar, nas três instituições, que a função do teatro parece na sua maioria, constituir um discurso no qual a promessa é conduzir essas crianças próximas de uma situação *ninja*, para a situação *cyber*. O teatro ajudaria a fazer isso. Contudo, antes de produzir essa *passagem*, o teatro nas três instituições, parece funcionar como a constituição deste *entre-lugar*, no qual essas crianças e jovens são, de certa forma, produzidos. É essa constituição desse *espaço/condição sobre o fio* que propicia o *assujeitamento* dos indivíduos, por meio da *criação/ensino/aprendizagem* do teatro, e que designo como uma espécie de circularização do discurso de vulnerabilidade social. Ou seja, há o que poderíamos designar como movimento, mas este tende a retornar ao discurso, retornar ao ponto de partida e não a estabelecer outras relações com o discurso.

Em que medida as práticas observadas incitam o discurso de um sujeito equilibrista e em que medida elas colaboram com a multiplicação de possibilidades de resistência a ele? Ou seja, de que modo o ensino de teatro pode servir para *circularizar* um discurso que define e normatiza como é *ser criança e adolescente sobre um fio* e o quanto potencializa e multiplica as possibilidades de constituições desses sujeitos?

As práticas observadas são dinâmicas, vivas, e descrevê-las e analisá-las, portanto, objetiva pensar sobre os movimentos nelas contidos e não uma tentativa de fixá-las como modelos de boas ou más condutas. O propósito dessa análise é olhar para essas práticas com a intenção de perceber o jogo que as movimenta, ora sobrepondo-se a esse discurso, ora seguindo em linhas retas ou curvas paralelas, ora tangenciando-o, ora afastando-se dele e aproximando-se de pontos de resistências.

Assim, essa inspiração na noção de prática de Foucault, acontece mais no sentido de como me relacionar com o material empírico e elaborar meu pensamento sobre aquilo que está diante dos olhos, que atravessa minha carne, sem intentar revelar sentidos ocultos. Esse é um grande desafio para mim, pois essa maneira de

pensar implica um desacomodar, e isso contrapõe boa parte de minha formação, a qual tende a fixar saberes com a função de consolar (FISCHER, 2004, p.217).

No entanto, tal desafio me instiga, pois vai ao encontro do que, contrapondo minha formação, obstinadamente persigo em minha prática artístico-docente, ou seja, produzir e me relacionar com arte e saberes de modo que inquietem e não consolem.

A relação entre transformação e teatro é um tema que me acompanha desde muito cedo, precisamente, desde menina; ainda que, ao longo desses anos, tenha sofrido algumas alterações. Quando menina, criava, com lençóis, longos vestidos que arrastavam pelo chão, calçava os sapatos de salto alto da minha mãe, e, assim, sentindo-me linda e deslumbrante, ia para frente da casa onde havia uma grande escadaria e pequenos *platôs*. Era o cenário ideal para meus *musicais hollywoodianos*, cantados em um inglês inventado e apresentado às amigas, aos cachorros e aos pássaros do quintal da minha casa. Brincar de ser outra, transformar-se em outras, uma super-heroína com poderes ilimitados, uma secretária no escritório, uma super-estrela de *Hollywood*, a filha de uma das minhas irmãs. Inúmeras vezes *massacramos* os adultos da família forçando-os a ver nossas montagens de *Os Saltimbancos*<sup>1</sup>. Tudo isso pra mim era brincar de teatro, brincar de *como se*.

Adolescente, brincar de *como se* já não era mais tão prazeroso, não podia perder tempo com coisas menos importantes que *mudar o mundo*, tornando-o um lugar melhor, mais justo, acabar com o inimigo capitalista que estava em algum lugar escondido, fazendo planos para dominar o mundo. E eu, com meu *super-talento* artístico, mudaria as pessoas, levaria a verdade até elas, as tiraria da escuridão, com espetáculos revolucionários. Hoje, me parece que ainda continuava brincando de *como se*.

Mais tarde, alguém me disse que *boas* atrizes são aquelas capazes de jogar como crianças; que não se deveria *mentir* em cena, mas tentar ser *verdadeiro*.

---

<sup>1</sup> *Os Saltimbancos* é um musical infantil de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, com música de Chico Buarque. O musical foi inspirado no conto *Os Músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm e deu origem a um disco, lançado em 1977, com participações de Nara Leão, MPB-4 e Chico Buarque. Esse musical despertou minha paixão pelo teatro.

Depois de tanto esforço para criar uma jovem revestida de uma matéria forte, me era pedido que deixasse expostas todas as fragilidades e incertezas que uma boa *soldada* tenta esconder.

O trabalho como atriz com o grupo teatral *Falos & Stercus*<sup>2</sup> exige, ainda hoje, depois de quatorze anos, que transforme, não só o que entendo como teatro, mas a mim mesma, expondo minhas fragilidades, a fim de que possa contribuir para manter vivo o grupo. É possível que essas fragilidades componham uma significativa porção do bolo da matéria prima de nossos trabalhos. “Somos todos filhos de alguém”, diz Barba (1991, p.91) ao afirmar que grande parte do teatro ocidental é fortemente influenciado por Stanislavski, Copeau, Meyerhold, Grotowski, Artaud, Brecht, enfim, todos aqueles que buscaram realizar um teatro que correspondesse às suas necessidades em um determinado momento histórico e em um contexto cultural. Ele chega a dizer que “os homens do teatro ocidental não descendem do macaco, mas de Stanislavski” (BARBA, 1991, p. 91). A cada dia aprendo mais sobre *meus pais* e sobre a que tipo de teatro eu venho me dedicando nesses anos. Ele (esse tipo de teatro) não é e nem pretende ser o mais correto, tampouco o único, mas é verdadeiro em mim (também para um grupo relativamente grande de pessoas, penso).

Não posso afirmar quantas pessoas da plateia mudaram alguma coisa em suas vidas, ou sequer se mudaram, depois de uma apresentação de nossos espetáculos. Com certeza, não houve nenhum levante revolucionário, isso saberíamos. O que posso afirmar com segurança é que o processo de trabalho e não apenas os espetáculos, mas tudo que envolve, a quase teimosia de seguirmos em grupo, construindo aquilo que desejamos denominar arte, acaba por transformar-me. Não sei se o faz para que eu seja um ser humano melhor, mas eu gostaria que sim. O fato é que me transforma, transforma minha maneira de me relacionar com o mundo, de perceber a fragilidade de certas convenções que pensamos imutáveis e a dificuldade de transpor muitas delas. Transforma minha capacidade de me ver no outro, ver as sombras nossas de cada dia, de criar mundos fictícios, e essa transformação, na maior parte das vezes, não acontece na certeza, no prazer

---

<sup>2</sup> Grupo teatral gaúcho, radicado em Porto Alegre, no qual atuo desde 1996. É bastante conhecido por sua pesquisa dramaturgica e espacial que faz suas representações extrapolarem os limites dos palcos tradicionais.

hedonista ou de um instante para outro, ela requer entrega, continuidade, disciplina, exposição, inquietude e um pensar constante sobre nossos procedimentos artísticos. Nosso objetivo primeiro não é a transformação individual, mas fazer teatro e, esse *fazer* é que nos transforma ou solicita mudanças em nós.

O trabalho que desenvolvi como professora na Associação Rede do Circo seguia alguns princípios que aprendi e construí em conjunto com o *Falós*. Em meu trabalho de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura em Teatro, relatei a experiência que vivi ministrando aulas de circo-teatro para crianças e adolescentes, ditos em situação de vulnerabilidade social. O que talvez se mostre mais relevante na elaboração deste trabalho é a percepção que tive sobre minha prática. Todos os nossos esforços, tanto os nossos (o grupo de artistas que formava a Rede do Circo) como os da instituição na qual desenvolvíamos o projeto, eram no sentido de transformar aqueles alunos. Mas, transformar em que, em quem, por quê? Com o passar dos anos, entendi que falávamos de transformações distintas.

Eu acreditava que mais importante que *dar* a eles um ofício para que futuramente pudessem trabalhar e pagar suas contas – ofício que quase sempre era sinônimo de subemprego – o que de maior valor eu tinha a oferecer era a minha descoberta sobre essas fragilidades do mundo, sobre todas as *coisas* que não *são*, mas *estão*, e sobre como, por meio do pensar, do perceber-se poderiam mudar as suas relações com o mundo. Com isso, não esqueço que todos precisamos de dinheiro para pagar as contas a que nos obrigamos, mas autorizar-se a desejar, experimentar construir esses desejos, talvez seja algo que ninguém possa nos *roubar*. Um emprego, um salário, uma casa, são coisas que não estão em nós, mas a capacidade de construir todas essas coisas está somente em cada um. Por isso, constantemente pergunto a mim mesma e o fazia igualmente a meus alunos: de que maneira desejamos viver nossas vidas? Quais as escolhas que podemos ou nos permitimos fazer? Escolhemos viver escravizados na tentativa de saciar um desejo sem fim, adicionando às nossas personalidades as últimas novidades do mercado ou perseguindo a constituição de nossas identidades com alguma liberdade e, assim, talvez alteramos as relações de poder-saber?

Ao lembrar-me dessa inquietude que me acompanha desde meus primeiros trabalhos, como atriz e professora, recordo do que Foucault chamou de cuidado de

si ou inquietude de si. Tratar-se-ia do estudo de textos da Antiguidade Greco-romana nos quais aparecem: a *estética da existência*, a *arte de si mesmo*, as *práticas de liberdade*.

As *práticas de si* estudadas por Foucault não revelam a possibilidade de um sujeito completamente livre de sujeições e “autônomo, contrário ao que ele anteriormente acreditava, mas apontam para uma autonomia relativa” (LOPONTE, 2005, p. 81). Elas sugerem pontos de resistência nas relações de dominação, alterando as relações de poder e saber. Essas *técnicas de si* da Antiguidade, estudadas por Foucault, designam “uma ocupação regulada, um trabalho com objetivos e prosseguimentos” (DREYFUS, RABINOW, 1995, p.121). Esse *cuidar de si* está sempre relacionado ao outro, não se trata de uma preocupação individualista, ele pressupõe um trabalho sobre si mesmo, uma “invenção de si mesmo, de criação mais do que interpretação ou decifração” (LOPONTE, 2005, p. 83). Se antes Foucault pensava a constituição do sujeito apenas por meio dos jogos de poder-saber, ou seja, de uma forma passiva, considerando que se constituía em relação e diante de determinado discurso, com as práticas de si ele se dedica a compreender como o sujeito se constitui de maneira ativa. Entretanto, essas práticas de si não são “alguma coisa que o próprio indivíduo inventa. São esquemas que o indivíduo encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos, por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004, p. 276). Dessa forma, pode-se entender o termo sujeição como a constituição passiva do sujeito e subjetivação como a ativa, e que há um movimento constante do indivíduo entre sujeições e subjetivações.

As práticas pedagógicas e artísticas têm, invariavelmente, uma intencionalidade. Assim, pensar em educar idealizando uma libertação total me parece quase impossível. Como alerta Foucault (2004, p. 284), não há como fugir das relações de poder, “mas isso não quer dizer que não possamos fazer parte desse jogo a partir de certas práticas de liberdade, ou jogando com o mínimo possível de dominação”.

Como nessas três instituições a *criação/ o ensino/a aprendizagem* de teatro está implicada nesse jogo de sujeições e subjetivações? Como a *criação/o ensino/o aprendizado* teatral contribuem na construção de um discurso de vulnerabilidade

social ao qual, crianças e adolescentes se *assujeitam* e se reconhecem nesse discurso e, dessa forma, o *circularizam*? Ainda, como a *criação/o ensino/o aprendizado* teatral possibilitam uma constituição ativa, com relativa autonomia, dos sujeitos, criando, assim, múltiplas possibilidades de constituir-se, ou criando movimentos que fogem à circularização do discurso?

Ao puxar o fio que supus ser o que me conduziria à noção de transformação, outros emaranhados vieram, difíceis de descolar, os quais, em certa medida, constituem a noção de transformação, tratam-se da informação, da formação, da deformação, da conformação, da conscientização e do desejo.

O prefixo (trans) sugere a ideia de passagem, mudança; ou seja, passar de uma forma a outra, passar *de/para*, implica movimentar-se. Com isso poder-se-ia pensar que, ao tratar da transformação de sujeitos *sobre um fio*, ou em situação de vulnerabilidade social, a intenção seria de que eles passassem de uma forma de ser a outra, quer dizer, de um *espaço-condição*, a outro, de uma identidade a outra? Qual seria esse *outro*? Seria a passagem do espaço-condição *ninja* para um *cyber*?

A definição de conformação aponta para conformidade, resignação. Conformar, nas palavras de Ferreira, significa “tornar conforme, amoldar, harmonizar” (FERREIRA, 1975, p. 364). Pode-se identificar igualmente a passagem de um estado a outro, ou seja, da inconformidade à resignação. Em que medida, portanto, os discursos sobre as infâncias e adolescências *sobre um fio* resignam os sujeitos a permanecer neste *espaço-condição* de estar *sobre um fio*?

O termo deformação trata da “modificação da forma primitiva, de uma deturpação, de tornar feio, de poluir, de corromper, estragar” (FERREIRA, 1975, p. 428). Nesse caso, há no processo de deformação a passagem de uma forma a outra, mas num sentido não desejado. Seria, então, uma transformação entendida a princípio como negativa. Mas se poderia pensar na deformação de um discurso; ou no campo teatral, na criação de um personagem que deforma/profana uma forma estabelecida com a intenção de um posicionamento crítico em relação à forma *primitiva*. Sob essa perspectiva, a deformação desloca o sentido negativo imposto pelo senso comum. Pensar-se-ia então em como *estar sobre um fio* enfeia, deturpa e corrompe infâncias e adolescências, tidas como momentos da vida *naturalmente*

*belos? Ou, como a criação/o ensino/a aprendizagem teatral deformam o discurso de vulnerabilidade social ao permitir aos sujeitos criarem outros espaços/condições?*

Informação é “conhecimento sobre algo ou alguém, informe de dados, notícias” (FERREIRA, 1975, p.770). A informação transforma um indivíduo não informado (que ignora algo) em um indivíduo informado (que não mais ignora). De que maneira os jogos de poder-saber informam sobre identidades vulneráveis socialmente e apontam o ensino de teatro como um dos meios capazes de auxiliar na passagem para uma identidade *não vulnerável*? Ou, ainda, como o informar às crianças e aos adolescentes sobre seu *espaço/condição sobre o fio* as assujeitam a permanecer nesse *espaço/condição*?

Formação seria a “maneira pela qual se constitui um caráter, uma mentalidade ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1975, p.648). Como os processos de transformação, deformação, conformação, informação e assim por diante formam os sujeitos *sobre um fio* e constituem esse espaço-condição? Como as noções de transformação, deformação, conformação, informação e formação se apresentam nas práticas do ensino de teatro observadas?

A conscientização pode ser entendida como um “ato pelo qual a consciência intelectual do sujeito apodera-se de um dado da experiência ou de seu próprio conteúdo”. Também pode significar a compreensão de uma situação *real e concreta*, na qual o sujeito estaria em condições de “tirar delas as consequências e assumi-las” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p. 261). Como a conscientização pode incitar desejos de transformação nos sujeitos?

Outro fio que aparece ligado à transformação e, em geral, é definido como um forte impulsionador das transformações, é o desejo. O desejo pode ser definido “como uma tendência espontânea, consciente, orientada para um objetivo concebido ou imaginado” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p. 67). Nossos desejos são *espontâneos* ou são constituídos socialmente?

Com certeza, esta dissertação não me permitirá responder a todas essas questões, visto que há inúmeras transformações ligadas aos processos de formação. Por essa razão centro meu olhar em duas possibilidades: uma que *circulariza* o discurso de vulnerabilidade social e outra que multiplica as

possibilidades de subjetivação, entendendo esta última como um ponto de resistência ao discurso que constitui esses sujeitos *sobre um fio*. Creio que pensar o ensino de teatro nesses três serviços de apoio socioeducativo no Município de Porto Alegre e sua implicação no processo de transformação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social possa apontar caminhos, sendo *um* passo, na tentativa de compreender esses movimentos de transformações.

## 1.1 MOVIMENTOS E PULSAÇÕES QUE TRANSFORMARAM OS RUMOS DA PESQUISA

Em minha prática artístico-pedagógica, boa parte de minhas energias é dedicada a deseducar-me, *destreinar* meu olhar, desde muito cedo orientado para fazer comparações e julgamentos, sempre diferenciando o certo do errado. É uma tarefa complexa e que exige constante atenção, pois estou acostumada a pensar que essa é a maneira *natural* de *ver/viver* o mundo. Na esperança de deseducar esse meu modo de *ver/viver*, também diante dessa pesquisa, desenvolvi algumas estratégias.

A primeira foi aceitar a sugestão da banca de observar três espaços diferentes e não dois, como inicialmente me propusera a fazer, tendo sido alertada sobre o risco de apenas comparar as duas instituições.

A segunda foi a de escutar os indivíduos com os quais me relatei nos campos de observação. Essa escuta a que me propus trouxe algumas alterações na proposta de metodologia. A princípio, analisaria as fotos que os alunos fariam de suas aulas e do espaço das instituições, e, posteriormente, suas impressões sobre as fotos; no entanto, isso não aconteceu. Os motivos? 1) Percebi que os alunos preferiam ser fotografados e não fotografar; 2) um dos professores evitou o momento da dinâmica, justificando que os alunos não conseguiriam se organizar para realizá-la. Tentei inúmeras vezes explicar-lhe e pensar com ele estratégias para evitar o caos que ele antevia, sem sucesso. 3) Em uma das turmas observadas, os alunos e

a professora aceitaram a proposta, mas os alunos envolviam-se de tal forma nas aulas que esqueciam de fotografar. Passei a fotografá-los e analisamos as fotos no momento das entrevistas.

Diante disso, anexe as fotos ao meu caderno de campo e elas serviram-me para lembrar alguns momentos e recuperá-los, igualmente ocorreu em minha relação com os alunos que, curiosos para verem-se nas imagens coletadas, aproximavam-se de mim e assim podíamos conversar sobre as aulas sem a formalidade que uma entrevista impõe.

A realização de uma entrevista semiestruturada com os alunos, os professores de teatro e as coordenadoras dos programas, nos últimos dias de observações, com o objetivo de melhor compreender alguns pontos que emergiram no período de observação, é outra mudança decorrente desta escuta. É importante ressaltar que uma das coordenadoras não aceitou participar da entrevista, embora tenhamos conversado em duas ocasiões, durante as quais fiz anotações em meu caderno de campo. Dessa forma, o material empírico da presente pesquisa é formado pelas anotações em meu caderno de campo, fotos oriundas de minhas observações; entrevistas semiestruturadas e materiais institucionais encontrados nos *sites* das instituições. As falas dos sujeitos da pesquisa estão entre aspas e as identifico no decorrer do texto, elas foram mantidas em sua forma original. Conforme assegurado no termo de compromisso firmado com as instituições e os responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, não cito seus nomes e não situo a localização das instituições, mas os identifico quanto às funções e ao gênero. As instituições são identificadas como Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

A terceira estratégia criada para proteger-me de meu *impulso julgador* refere-se à organização dos capítulos. Para descrever as práticas observadas nas três instituições e analisar suas singularidades, organizei esta dissertação pensando nas práticas como *cenários de transformação*, e, assim, dividi os capítulos em: *Os cenários*, *Os atores* e *As atuações*.

No primeiro capítulo, dedico-me a pensar sobre “como se constituem esses cenários de transformação?”. No início do capítulo, apresento algumas transformações no campo teatral baseadas nos estudos de Stanislavski, Grotowski, Barba e Boal. Em seguida, descrevo as instituições e as suas promessas de

transformações, pensando-as como cenários dessas cenas de transformação. Acredito que as aulas de teatro observadas estão ligadas a um contexto, a intencionalidades formativas e a promessas de transformação que extrapolam os limites das salas de aula e as informações sobre técnicas e estilos teatrais.

No segundo capítulo, ao me questionar sobre “como se constituem os *atores* (alunos e professores) nesses cenários de transformação?”, busco descrever como esses professores de teatro se constituem. Para tanto, creio ser importante olhar quem eles ensinam ou quem desejam transformar por meio do ensino de teatro, pois tratar das identidades desses professores de teatro passa não somente pela sua formação, sua percepção de *como* e o *que* transformar, mas, igualmente, a quem ensinam e que sujeitos idealizam formar. Para tanto, inicio o capítulo pensando sobre as infâncias e adolescências e suas relações com o ensino de teatro. Posteriormente, abordo em separado cada um dos professores e suas idéias difundidas. Infiltrou-se nesse capítulo um personagem inesperado: o *educador social*. Ele mostra-se timidamente, mas faz questão ser mencionado, tamanha sua intimidade e proximidade com o professor de teatro nesses cenários.

Após me aproximar dos cenários e conhecer um pouco melhor os atores e suas percepções sobre as transformações possíveis por meio do *criar/aprender/ensinar* teatro, dedico-me a descrever “como a aula de teatro transforma/deforma/conforma/informa o teatro?”

Enfim, busco compor um pequeno esboço dessas cenas, pensando suas implicações no processo de transformação dos sujeitos e nos procedimentos utilizados nas aulas de teatro. Penso ainda nos “Desejos de transformações” que essa pesquisa suscitou em mim e em minha prática como artista-docente.

## 2 COMO SE CONSTITUEM ESSES CENÁRIOS DE TRANSFORMAÇÃO?

*“Um dia a cortina subiu, e o cenário não era apenas as três paredes de uma sala de estar. Era o convés de um transatlântico, e era inconcebível que uma embarcação tão esplêndida acabasse abruptamente nos bastidores. Eu precisava saber que corredores saíam daquelas grossas portas de ferro e o que havia para além das vigias. Se não era o mar, deveria ser o desconhecido” (BROOK, 2000, p. 19).*

Neste capítulo, meu objetivo é pensar sobre as promessas de transformação nas práticas discursivas das instituições observadas e suas relações com o ensino de teatro. Antes, porém, apresento algumas ideias de transformação no cenário teatral, a fim de esclarecer minha perspectiva sobre transformação nesse terreno híbrido que é o ensino de teatro. Em seguida, analiso em separado as promessas de transformação nas práticas discursivas de cada uma das instituições, nomeando-as, como já mencionado, Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

O movimento a que me dedico pode se comparar à construção de uma narrativa cinematográfica, na qual inicio com uma panorâmica para, posteriormente, fazer um *zoom*, conduzindo, assim, o *espectador/leitor* até o espaço principal da ação, as aulas de teatro. Essas separações são apenas um meio de ordenar meu pensamento e proporcionar ao espectador/leitor melhores condições de acompanhar-me na incursão do *desconhecido*, das práticas.

Opto pelo termo *cenário* e não *espaço* por dois motivos. O primeiro por que se trata de um recorte, quase uma imagem, uma representação de algo que não

está presente, e que, antes de chegar a outros, passa pelo meu olhar, logo, não intenciona retratar uma *realidade*, mas um recorte (WOLFF, 2005, p. 20-21). Segundo, porque me debruço, não tanto sobre as descrições arquitetônicas das instituições, mas, principalmente, sobre o que os sujeitos pensam (ações e ditos) a respeito delas (instituições), das relações entre os sujeitos e as promessas de transformação.

## 2.1 ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES NO CENÁRIO TEATRAL

A história do teatro ocidental está repleta de ideais transformadores. O espetáculo teatral de diversas maneiras serviu a inúmeras práticas discursivas como meio de transformar, informar, formar, conformar ou deformar o espectador. No entanto, essa transformação era intentada por meio do efeito que o espetáculo causava no público. A partir de Stanislavski, a ideia de transformar por meio do processo criativo emerge e confere à arte teatral outra dimensão. É dessa promessa de transformação do sujeito que *cria/aprende/ensina* teatro que trata este trabalho, por isso, foco o meu olhar na conduta criadora (PASSERON, 2004) e não na recepção. Que transformações alguns importantes diretores-pedagogos vislumbraram por meio dos processos de criação e aprendizagem teatral?

Com a intenção de modificar o teatro de seu tempo, Stanislavski percebeu que era necessário aos atores outra relação com seu ofício, ou seja, um novo *ethos*. Ele atentou para o fato de que, para criar um *novo* teatro, eram necessários *novos* atores. De acordo com Ruffini (2004), tal certeza originou-se de sua primeira experiência com seu *Sistema*, na qual trabalhou com os atores já formados do *Teatro de Arte de Moscou*. Há um relato sobre esta experiência no capítulo intitulado *O experimento para a atuação no Sistema*, encontrado somente na versão russa de sua autobiografia *Minha vida na Arte* e nas traduções oriundas desta versão, como a espanhola, na qual ele conclui a impossibilidade de desenvolver seu *Sistema* com os atores já formados. Nesse capítulo, Stanislavski lamenta “que, durante os experimentos, os velhos atores tomavam os seus exercícios como outros clichês

para juntá-los aos seus repertórios” (RUFFINI, 2004 p.6). O que de fato ele intentava era a passagem da “condição do ator, baseada sobre a imitação de um modelo, à condição criativa, na qual o ator recorre à própria interioridade” (RUFFINI, 2004 p.7).

As atuações estereotipadas, nas quais os atores punham o público a par de seus “estados afetivos e depois se exprimiam em gestos demonstrativos” (ASLAN, 1994, p. 71) contrapunham-se à dramaturgia que surgia e intentava levar ao palco um *pedaço da vida*. Para Stanislavski, a “conduta orgânica, a sinceridade de emoções e a fé nas ações” (TOPORKOW, 1998, p. 424) eram três qualidades que realmente convenciam no teatro, qualidades que conquistavam a atenção do espectador. No entanto, para chegar a isso, era necessário que o ator constituísse outra postura profissional, outra ética, na qual o humano por trás do ator fosse revelado. Para o diretor russo, o desenvolvimento artístico e a construção de si mesmo não se tratavam de pontos apartados, ao contrário, estavam intimamente ligados. Um ator, por meio dos exercícios de improvisação, deveria perceber o que o impedia de criar, o que o impedia de ser *sincero* em cena, já que Stanislavski acreditava que era a “capacidade de ser sincero em cena” que revelava o talento cênico de um ator (TOPORKOW, 1998, p. 421). Essa *nova* formação do ator, proposta por Stanislavski, propõe um modo de vida, no qual o trabalho cênico é inseparável da ética do ator (ASLAN, 1994, p. 73). “Depois de Stanislavski, não há teatro, ou não podemos falar em teatro sem que, necessariamente, pensemos em como se aprende, como se ensina, como nos convertemos humanos ao sermos protagonistas de um processo criativo dessa natureza” (ICLE, 2008, p. 51).

Nos últimos anos de sua vida, Stanislavski convidou um pequeno grupo de jovens atores para, reunidos em sua casa, dedicarem-se a uma nova pesquisa, sem a intenção de montar um espetáculo, mas com fins exclusivamente pedagógicos. Segundo Barba (1991, p. 152), seu objetivo ao fazê-lo era “não se deixar petrificar em vida em um monumento teatral”. Para tanto, abandona seu *Sistema* e, inspirado nas pesquisas de Meyerhold, dedica-se ao *Método das ações físicas*. Esse método consiste em um conjunto sistematizado de improvisações baseadas “nas circunstâncias do texto e em circunstâncias fictícias em que o ator deve resolver desafios e completar o universo do texto” (ICLE, 2008, p. 59).

Em sua primeira fala ao grupo de atores, ele estabelece as regras de trabalho necessárias para que os atores compreendessem o *Método das ações físicas* (TOPORKOW, 1998, p. 418). A primeira condição para realizar esse trabalho era a escolha, o desejo dos atores de entregarem-se a essa experiência desconhecida, que exigiria deles muita disciplina e um constante trabalho sobre si mesmos. Stanislavski é bastante enfático ao falar sobre a necessidade de um aperfeiçoamento, de um aprendizado e uma renovação constante para que o ator possa manter sua arte viva. Ele diz que “é uma arte viva e, como tal, está sujeita a um constante desenvolvimento e movimento” (TOPORKOW, 1998, p.418). Em sua concepção, não são somente os exercícios, os jogos, as improvisações que viabilizam esse constante movimento e aperfeiçoamento do ator em direção a uma *natureza criadora*, mas sim sua conduta ética, sua relação com os exercícios, consigo mesmo e com os outros. Para o diretor russo, trabalhar sobre si mesmo era, igualmente, trabalhar em conjunto. Não bastava “ter alguns intérpretes brilhantes em cada espetáculo. Temos que pensar e conceber a obra como uma conjunção única e harmoniosa de todos os seus elementos” (TOPORKOW, 1998, p.419).

Essas preocupações de Stanislavski influenciaram e inspiraram grandes diretores-pedagogos e transformaram a arte teatral de nosso tempo. Grotowski e Barba ressaltam a importância de Stanislavski em sua formação, embora destaquem que suas soluções para os problemas metodológicos diferem e, por vezes, chegam a “conclusões opostas” (GROTOWSKI, 1971, p. 4). Stanislavski buscava trabalhar por meio do que Barba designa *inculturação*, ou seja, a busca da espontaneidade elaborada, a busca de um corpo *natural*. Trata-se de um “processo mental que anima e dilata a naturalidade *inculturada* no ator, por meio do *se mágico*” (BARBA, 1995, p. 189), enquanto Grotowski e Barba, entendendo que não há um corpo *natural*, mas *naturalizações* dos corpos em dada cultura, trabalham por meio do artifício, da *aculturação*, isto é, a distorção “da aparência usual (natural) a fim de recriá-la sensorialmente de uma maneira fresca e surpreendente” (BARBA, 1995, p. 190).

No entanto, assim como Stanislavski, Grotowski e Barba também entendem que ambos os processos de criação exigem do ator que se revele e exponha. Grotowski vê o teatro como um lugar de

provocação, uma transformação do ator, e também, indiretamente, de outras pessoas. O teatro só tem significado se nos permite transcender a nossa visão estereotipada de nossos sentimentos e costumes convencionais, de nossos padrões de julgamento (GROTOWSKI, 1971, p. 199).

A arte do ator, para Grotowski, exige que o ator oriente seu trabalho para um desnudamento total das máscaras, na busca de um *ato total*, que só acontecerá caso o ator se entregue sinceramente. Mas o *ato total* não é o objetivo final para Grotowski. Essa entrega sincera do ator, por meio do *ato total* pretende transformar igualmente o espectador, que, diante de tal ato, abandonará sua atitude de neutralidade diante do espetáculo.

Essa sinceridade provoca um *encontro*, um efeito de abalo que pode ser muito profundo. [...] mas para que o encontro ocorra é necessário que o espectador deseje, ainda que obscuramente. Então, esse encontro poderá adquirir a força de um acontecimento do qual ele sairá transformado (ROUBINE, 1998, p, 193).

Para que as transformações ocorram, tanto de si mesmo no caso do ator, quanto de outros, como no caso dos espectadores, é necessário escolha e desejo. Ainda que, como ressalta Grotowski, esse desejo seja obscuro, não seja intencional, ou seja, quando um indivíduo se coloca na situação de espectador, ele não o faz idealizando uma transformação. Isso ocorre, por exemplo, quando um ator dedica-se a trabalhar sobre si mesmo, tanto na construção de uma *segunda natureza*, quanto por meio do *artifício*, sua intenção, seu desejo inicial é a criação, ele transforma-se em nome da sua criação e não como uma ascese. A transformação de si mesmo não é o objetivo principal, mas o meio pelo qual o ator engendrará sua arte.

Barba crê, igualmente, antes na potencialidade de transformação daquele que faz teatro e não do público por meio do espetáculo. Ele diz que:

Não é preciso perguntar-se: o que significa o teatro para o povo. Esta é uma pergunta demagógica e estéril. É preciso perguntar-se: o que significa o teatro para mim? A resposta, transformada em ação, sem compromissos, nem preocupações, será a revolução no teatro (BARBA, 1991, p. 34).

Essa noção de transformação como um meio de acesso ao teatro engendra uma transformação de si mesmo, uma espécie de *cuidado de si*, que envolve uma série de procedimentos, sobretudo, baseados em técnicas de improvisação e exercícios, que intentam desbloquear o ator, enfim de, como disse Grotowski (1971, p. 199), “transcender nossa visão estereotipada de nós mesmos”.

Há outra forma de pensar a transformação por meio do fazer teatral que, igualmente, é inspirada na tradição de Stanislavski, mas difere das anteriormente apresentadas. Augusto Boal afirma, em grande parte de seus livros, que o contato com as ideias e os procedimentos propostos por Stanislavski foram relevantes na constituição do *Teatro do Oprimido*. No período em que foi diretor artístico do Teatro Arena (1956 – 1971) desenvolveu uma série de exercícios, alguns deles inspirados em Brecht e em Stanislavski, “porém adaptados para as necessidades dos espetáculos em que trabalhavam” (BOAL, 1997, p. 10). Ao sistematizar tais exercícios Boal intenciona mostrar “caminhos através dos quais toda e qualquer pessoa [...] pode utilizar o teatro como linguagem, embora não seja um especialista nessa forma de comunicação entre homens” (BOAL, 1980, p. 30).

Boal criou o *Teatro do Oprimido* movido por um desejo de transformação, mas esta não está relacionada à preparação do ator que exige uma transformação de si mesmo, para, posteriormente, talvez, modificar o público, mas centra-se na destruição total das fronteiras entre ator/espectador. Para Boal, todos podem e devem atuar, é por meio do exercício do *protagonismo* da plateia, que ele intenta a transformação social, pois o *Teatro do Oprimido* não é

[...] o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de liberação. Como se cada participante se estranhasse a si mesmo, fosse ao mesmo tempo o analista e o objeto analisado (BOAL, 1980, p. 25).

Esse teatro proposto por Boal não se trata do *teatro proletário*, embora os problemas dessa *classe* estejam nas temáticas das peças, mas ele é o teatro dos oprimidos em geral e não apenas dos proletários, dado que, entre o *proletariado*, também há situações de opressão. Para Boal, a melhor definição para o teatro do oprimido seria: “o teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no

interior dessas classes” (1980, p. 25). A transformação que esse teatro busca não é a transformação de si mesmo e sim a transformação social, isto é, a liberação das opressões sociais. No entanto, essa transformação social almejada por Boal não ocorre por meio da relação habitual ator/espectador. Boal traz o público para a cena, tira-o da posição passiva e o coloca no centro da ação.

Dentre as formas do *Teatro do Oprimido*, uma das mais conhecidas e praticadas no Brasil e em outros países é o *Teatro Fórum*. Em linhas gerais, consiste em, por meio de uma peça, apresentar um problema ao público; este problema é escolhido pelos “próprios oprimidos”, que são auxiliados pelos coringas na organização do texto (BOAL, 2009, p. 35). Ao final da peça, os coringas se dirigem à plateia e perguntam quais as soluções que podem apontar, quando, então, o público é convidado a entrar em cena e substituir o protagonista a fim de solucionar o problema. São improvisadas todas as soluções apontadas pela plateia.

Duas premissas são relevantes para compreender o *Teatro do Oprimido*. A primeira é a de que a arte é um patrimônio e um direito de todas as pessoas, a prática artística não é um privilégio de alguns. A segunda fala do fato de a arte ser fundamental nos processos de emancipação humana e não uma mercadoria (AUDI, 2009, p. 56). Para Boal, o teatro deve modificar o espectador por meio da conscientização de sua condição e a forma mais eficaz é a ação. Ele diz que “o teatro dá ao espectador a consciência da realidade: ao espectador que cabe modificá-la” (BOAL, 1997, p. 23) e é importante que o teatro mostre a *realidade* tal como é.

Boal alterou o cenário teatral brasileiro, movido por uma urgência, em um determinado momento histórico e político, bem como engendrou novas formas dramatúrgicas no teatro nacional, propondo inusitadas relações com a plateia, na época, propondo temas e uma narrativa ainda não vistas nos teatros brasileiros. Ele é um dos poucos *homens de teatro* brasileiro conhecido em inúmeros países, bem como seu *Teatro do Oprimido* reverbera nas práticas teatrais internacionalmente. Suas ideias influenciaram não apenas a grupos teatrais do Brasil, mas invadiram áreas para além do teatro, como a pedagogia e a assistência social e, igualmente, movimentos políticos, comunidades eclesiais de base e associações comunitárias. Embora ele acreditasse na necessidade de divulgar o *Teatro do Oprimido* e de

adequá-lo às diferenças culturais, alertava a relevância da manutenção de dois princípios, sem os quais não se trataria mais de seu teatro, mas de outra coisa. Os princípios a que se referia eram: “a transformação do espectador em protagonista da ação teatral e, através dessa transformação, tentar modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la” (BOAL, 1980, p. 140).

Parece-me que todas as ideias de transformação por meio do processo de *criação/aprendizagem/ensino* do teatro, apresentadas anteriormente; tanto as transformações de si mesmo, quanto as de transformação social, e os procedimentos inerentes em tais condutas criadoras, acabaram por emaranhar-se e se, por um lado, justificam, por outro, obstaculizam a presença do teatro nos currículos dessas instituições.

O ensino do teatro justifica-se, nessas instituições, sob o manto da transformação, na medida em que opera como uma ferramenta de conscientização, não exatamente a conscientização da condição de opressão, como propunha Boal, mas uma conscientização sobre as normas de conduta social e dessa condição de vulnerabilidade social, de estar *sobre um fio*, como uma forma de circularizar o discurso hegemônico. Dessa forma, a conscientização se juntaria ao emaranhado jogo entre as noções de: transformação, conformação, deformação, informação e formação. A conscientização se dilui e se movimenta em direção a uma fusão em cada uma dessas palavras. Em toda transformação há certo grau de consciência, mesmo que posterior à mudança; tendo-se a consciência de dada situação, pode-se conformar-se ou deformar-se a ela; a informação conscientiza sobre algo, bem como a formação dá forma à consciência. Não pretendo com isso afirmar que há, no processo de conscientização, algo negativo ou positivo, e sim que trabalhar apenas intencionando uma conscientização por meio do teatro limita as múltiplas possibilidades que a arte oferece. Como menciona Foucault, “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim” (FOUCAULT, 1995, p, 256).

Ao entender que a promessa central de transformação dos serviços de apoio socioeducativo, refere-se à passagem dessas crianças e desses adolescentes de uma situação vulnerável à uma situação *não-vulnerável*. A conscientização sobre esse *entre-lugar* contribuiria não tanto para a passagem, mas, em maior grau, para a

constituição desse *espaço/condição*. Isto é, temas como a violência doméstica ou sexual, a drogadicção, a criminalidade, a gravidez na adolescência, insistentemente abordados nas aulas de teatro, são também amplamente explorados pela mídia, pela escola, pelas famílias, e, em geral, são mostrados como a única realidade das crianças e dos adolescentes *sobre um fio*. Sua inclusão nos meios de comunicação ou sua visibilidade social

faz-se pela linguagem da exclusão, da excepcionalidade. Ou ele é notícia de violência e criminalidade, ou ele é convidado a aparecer na mídia apenas em ocasiões muito especiais, quando vem compor o quadro da nítida oposição entre dois mundos sociais que não se reconhecem entre si (FISCHER, 1997, p. 345).

Essas *ocasiões especiais*, elencadas por Fischer, remetem-me a situações em que as crianças ou os adolescentes são mostrados como exemplos, como *escolhidos*, aqueles que, mesmo pobres, por meio da arte ou do esporte, vencem as dificuldades e não cedem à criminalidade ou às outras mazelas que fogem às normas comportamentais; destacam-se em alguma dessas atividades e acendem socialmente. Em geral, o *produto* artístico que coloca os sujeitos *sobre um fio* em evidência na mídia agrega a eles (os sujeitos) outro valor, traz algum tipo de *mensagem*, de confissão de como conseguiram ultrapassar as dificuldades de uma *vida sobre o fio* e conquistar um *espaço/condição* mais próximo da normalidade *cyber*. Não se trata de uma transformação nas relações de poder e de criação de múltiplos *espaços/condições*, mas de uma ascensão a um *espaço/condição* estabelecido como parâmetro de normalidade. Dessa forma, é possível pensar que as próprias crianças e os adolescentes *assujeitam-se* a esse discurso, a fim de adequarem-se aos padrões de normalidade e ao tornarem-se sujeitos também o constituem. Assim, mesmo que a criminalidade, a violência, a drogadicção, ou outras mazelas sociais não façam parte diretamente de sua vida, acabam por compor as suas identidades de criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social. No entanto, essas *mazelas sociais* não se restringem somente aos moradores das periferias, elas estão igualmente no cotidiano das infâncias *cyber*, ainda que essas disponham de mais recursos e privacidade no enfrentamento de tais dificuldades.

Logo, esse movimento circular do discurso de vulnerabilidade social que essas práticas podem promover, ao qual me refiro, é, justamente, o reforço de uma identidade já constituída socialmente, por meio da conscientização, que informa como *as coisas são*. E, elas *sendo*, ou seja, essas relações entendidas como fixas, não poderiam mudar; assim, reforça-se e limita-se o pensar e o constituir de múltiplas possibilidades de identidades.

Ao ver o teatro como um mero instrumento para imitação e conscientização da realidade, olha-se apenas um aspecto dessa arte que, mesmo dedicando-se a falar sobre homem, não vislumbra por em cena somente o que designamos *realidade*. Na *realidade ficcional* do teatro, há espaço para imaginar e criar o ainda não criado, ou aquilo não existente de fato. Pensar o teatro como um meio de reprodução da *realidade* seria também a sua morte, visto que hoje dispomos de recursos tecnológicos bem mais eficiente. Há muito, diretores-pedagogos como Grotowski e Barba atentaram-se ao fato de que o teatro deve redefinir “não apenas uma orientação estética, mas a sua própria identidade e finalidade [...] restam para o teatro a verdade do sonho e a materialização do irreal” (ROUBINE 1998, p 27).

A dramaturgia ocidental está repleta de seres ou situações senão impossíveis, ainda que em determinado momento histórico, vivos somente na imaginação humana. As tragédias gregas da Antiguidade não contavam fatos corriqueiros, do cotidiano; falavam sempre de “seres melhores” e, embora contrarie as recomendações da *Poética* de Aristóteles, *Medeia*, após matar os filhos “evade-se no carro do sol” (ARISTÓTELES, 1997, p. 35). O personagem, por meio de um aparelho cênico, voa no teatro, séculos antes da invenção do avião. *Édipo* somente torna-se rei por desvendar o enigma da *Esfinge*<sup>3</sup> e libertar a cidade de *Tebas* da destruição e degradação provocada por esse *monstro*, que, embora não apareça em cena, é parte importante da fábula. Em *Macbeth*, de Shakespeare, as feiticeiras com suas profecias e o fantasma de *Banquo* assombram o personagem principal e levam-no à loucura; ou, ainda, em *Sonhos de uma noite de verão*, os seres mágicos da floresta intervêm nas relações amorosas dos humanos. É imensa a lista de textos dramáticos nos quais aparecem situações ou personagens *irreais*.

---

<sup>3</sup> “Na Grécia antiga, as esfinges eram leas aladas com cabeça de mulher, enigmáticas e cruéis, espécie de monstros terríveis, nos quais se poderia ver o símbolo da feminilidade pervertida (CHEVALIER, 1997 p. 389).

No teatro contemporâneo<sup>4</sup>, muitas vezes “os discursos cênicos se aproximam em vários aspectos de uma estrutura onírica e parecem contar algo acerca do mundo onírico de seus criadores” (LEHMANN, 2007, p. 140). Nesse caso, também há recursos tecnológicos mais sofisticados no cinema, na informática e na televisão para criar esses mundos oníricos com maior verossimilhança. Mas não se trata do resultado meramente estético do espetáculo e sim do processo de construção desse mundo fictício e do jogo que se estabelece quando o espetáculo acontece entre atores e plateia. Ao *criar/aprender/ensinar* teatro, tendo como foco não a conscientização de como as coisas são, mas a noção de transitoriedade daquilo chamado *real* e a possibilidade de, por meio do trabalho conjunto, criar outras soluções, ainda que aparentemente impossíveis, criar outros universos, aventurar-se rumo ao desconhecido parece-me um exercício que aproximaria alunos e professores de outras ideias, de outros desejos, e, talvez, constituísse identidades com menor grau de sujeições.

Então, quais são as promessas de transformação contidas nas práticas das instituições observadas?

## 2.2 INSTITUIÇÃO 1: promessa de transformação pelo acesso aos bens culturais

Não posso dizer que a visão que tenho deste espaço se fixou já no primeiro dia. Ao contrário, essa visão cria imagens que se misturam aos afetos vividos, nas aulas, nas conversas no corredor, nos silêncios, nas refeições, tudo isso somado ou conflitado com minhas referências.

---

<sup>4</sup>Na falta de um conceito melhor, entenderemos o teatro contemporâneo [...] como uma prática que contemple as grandes mudanças teatrais do século XX no ocidente, o que não elimina as explorações de tradições teatrais, pois o teatro contemporâneo não é necessariamente sinônimo de novo. Tais mudanças estão relacionadas ao uso diferenciado do espaço, extrapolando o palco à italiana e levando-o fazer para outros espaços físicos; à retomada da improvisação como recurso e processo de criação; à busca da noção de ensemble ou coletivo, na tentativa de uma criação participativa que envolva todos os indivíduos do grupo; e a noção de autenticidade, entendendo o fazer do ator como algo subsidiado conscientemente pelo inconsciente, pressupondo o trabalho do ator como fonte e resultado de todo o fenômeno teatral, encarando sua atividade criativa como uma postura ética perante o mundo (ICLE, 2002, p. 31).

O prédio visto de fora mostra seus tijolos, suas janelas basculantes, com pequenos quadrados de vidro, suas portas de metal, pintadas em esmalte azul. O escuro dos tijolos, no interior do prédio, é bem mais forte que a luz vinda das janelas.

O acesso ao interior do prédio dá-se por uma porta de metal grande de duas *folhas*, mas normalmente apenas uma é aberta; ao passar pela porta, há uma grande sala com bancos de madeira duros de espera (ou de espera dura?); depois deles, em frente à porta de entrada, outra porta igual e que permanece aberta da mesma forma. Ao passar-se por ela, chega-se a um pátio interno, no qual estão, além do refeitório, as quadras esportivas.

Há um mural fixado em uma das paredes da sala de espera, e, nele, pequenos cartazes com anúncios, alguns feitos à mão em papel de caderno, outros impressos com recursos caseiros, outros, ainda, grandes e coloridos impressos em gráficas. Uns cartazes vendem, alugam, outros, procuram por empregados ou por empregos. Cartazes maiores alertam, previnem e orientam a como ser mãe, ser aluno, fazer documentos, assegurar direitos, cuidar da própria saúde e da dos outros, enfim, ensinam a ser cidadão. A maior parte deles é colorida e são *assinados* pelo Estado ou empresas da iniciativa privada (parceiras).

Nessa sala com bancos de espera, cartazes, duas portas - uma de entrada e outra para o pátio interno – há um balcão. De onde se espera que apareça alguém que possa resolver: o emprego do filho, uma vaga no SASE, o programa bolsa família, um cartão de passagens<sup>5</sup>, algumas roupas para o bebê que *chega sem avisar*. É uma sala de esperança e de passagem, já que, para ter acesso a qualquer outro espaço no prédio, passa-se por ali.

À esquerda de quem entra, depois da *sala de esperança*, um corredor com as paredes grafitadas, cheio de salas, entre elas, dois pequenos banheiros, além de uma sala grande com espelhos, cadeiras para reuniões, um móvel que guarda a TV e o DVD, cortinas pretas de cima até o meio das janelas. Apesar de a sala ter janelas nas três, das quatro paredes, a luz do sol não entra. Além das cortinas

---

<sup>5</sup> Cartão que permite a isenção da passagem municipal de ônibus, garantido, assim, o deslocamento das crianças e dos adolescentes até os programas de assistência social e escolas. Esse cartão é fornecido pelo Centro de Regional de Assistência Social aos indivíduos que comprovam estar em situação de vulnerabilidade de acordo com os padrões elegidos pela FASC.

pretas que tapam metade das janelas, os vidros foram pintados de preto. Essa sala é reservada para dança, teatro, festas e algumas reuniões. Durante os dias em que estive lá, as aulas de teatro nunca puderam ser na sala *reservada* para o teatro, porque estava cedida a atividades de outra ordem.

Ao seguir pelo corredor, há uma pequena sala que é um misto de cozinha com guarda-pertences dos funcionários, na qual alguns deles também vão descansar. Mais adiante, há uma sala pequena recheada de brinquedos, uns inteiros, outros em pedaços, algumas mesas escolares, as janelas cobertas com uma espécie de cortina impede que se veja de fora e impede da luz entrar.

A terceira sala desse corredor é ampla, entre sua mobília estão algumas mesas escolares organizadas em quadrados grandes formando grupos e outras mesas grandes de madeira escura. Um quadro verde em uma das paredes, em frente a ele uma cadeira de madeira e uma mesa que permite uma boa visão de toda a sala, é a conhecida *mesa do professor*. Essa mesa é raramente usada pelos professores, mas ela está ali, *agredida, abandonada e presente*.

Na parede em frente ao quadro verde, há muitos armários. Alguns de metal, outros de madeira, dispostos um ao lado do outro, formando uma espécie de parede de armários. A parte superior dos armários está cheia de caixas com materiais, figurinos, adereços e papéis.

Janelas ocupam quase toda a outra parede, são muitos *grupos* de pequenas janelas; na outra parede, trabalhos dos alunos expostos. A porta de madeira pintada de vermelho já não é tão forte, os golpes que sofre no cotidiano deixam-lhe uns ocos, uns buracos. Até o final desse mesmo corredor, há mais duas salas de tamanho similar, com menos objetos.

À direita de quem entra pela porta principal de acesso, vêem-se pequenas salas destinadas às atividades administrativas e, num corredor, parecido com o da esquerda, um portão de ferro. O acesso é controlado, o lugar é destinado à formação profissional de adolescentes, realizado em parceria com *Serviço Social da Indústria* (SESI). A sensação em todo o espaço é de que os móveis foram improvisados e aguardam a chegada dos definitivos.

Os alunos andam com propriedade pelo espaço, embora desfiram contra as paredes e móveis, golpes e agressões, que parecem nortear grande parte das suas relações interpessoais. Essa forma agressiva de se relacionar é bastante presente no cotidiano dos alunos e não parece que seja por meio de um disciplinamento punitivo, ou excludente, que a pedagoga que coordena o programa intenta resolver os conflitos. Tive a oportunidade de ver inúmeras situações nas quais os alunos resolviam seus conflitos, uns com os outros, por meio de brigas, nas quais a agressão física era o principal argumento.

Em geral, era a coordenadora do programa quem intervinha a fim de conter os alunos. A intervenção da pedagoga buscava, inicialmente, separar os alunos, contê-los fisicamente, acalmá-los e, posteriormente, conversar com todos os envolvidos, propondo que o conflito fosse resolvido por outros meios, entre eles, a conversa, a negociação. Nesses momentos ela mantinha-se calma, sem se deixar atingir pelo clima de pânico instaurado entre os alunos, incluindo os que não estavam nas brigas, que torciam por um ou por outro.

Possibilitar aos alunos condições de perceber que há outras formas de solução dos conflitos que não a agressão física e verbal é um dos objetivos do trabalho desenvolvido, sobretudo, pelas oficinas oferecidas na instituição, segundo a coordenação do programa.

Ao falar sobre os objetivos principais da instituição, a pedagoga que coordena esse espaço esclarece que é comum, nesses programas, sobressaírem-se duas formas, quase antagônicas, de pensar sobre eles.

Uma delas pensa esses espaços como uma ferramenta para que as crianças e os adolescentes que estão *sobre o fio* defendam-se a si mesmas e aos outros, de uma possível maldade inerente em suas condutas, entendendo esses indivíduos como “naturalmente maus”. As oficinas serviriam para prevenir os alunos “dessa maldade natural” e orientá-los a como se portar diante de questões que se apresentam no presente ou no futuro, como, por exemplo, o consumo e a venda de drogas, a tendência à criminalidade, à violência (tanto as violências sofridas pelos alunos, como suas próprias reações violentas diante de algum conflito) ou a uma gravidez indesejada ainda na infância e adolescência. Na opinião da coordenadora,

pensar os indivíduos sob esse prisma e, assim, pensar que esses espaços devam cumprir tal função “não ajuda muito, é uma agressão”.

A outra forma de compreender as funções dessas instituições, que, na opinião da coordenadora, seria a ideal, é que esses espaços proporcionem às crianças e aos adolescentes o contato e o acesso às diversas manifestações culturais da sociedade, tanto as encontradas nas suas comunidades quanto as produzidas em outros setores da sociedade e do mundo. A pedagoga crê que “o sujeito não nasce pronto, ele vai se formando” por meio de suas interações com o mundo e, quanto mais amplo for seu contato com as manifestações culturais, maior a possibilidade de tornar-se um sujeito capaz de exercer seu papel de cidadão, de interagir no mundo em condições de maior autonomia e liberdade.

Para a coordenadora, quando os alunos assistem a um filme, a um espetáculo de teatro, uma apresentação de *hip hop* ou participam das oficinas, eles não vão pensando: “vou ver esse filme, vou fazer essa oficina porque isso vai me ajudar numa coisa, num problema que eu tenho [...]”, mas, ao assistir ou ao entrar em contato com essas vivências, eles são afetados, “eles acabam conectando com as suas vidas e isso é que traz conhecimentos a eles, não as *mensagens* que essa obra ou aula tenta passar”. É o acesso a essas manifestações, seja como espectador ou como realizador, que fará o aluno desenvolver outras formas de expressão e de lidar com o mundo.

Na primeira forma de pensar os espaços destinados a apoiar a escola e a família nos cuidados e na proteção às crianças e aos adolescentes, apresentada pela pedagoga da instituição, prevalece a ideia de *naturalização de comportamentos*, ou seja, de que os comportamentos são determinados pela essência, pela natureza dos indivíduos. Logo, se esses indivíduos são *naturalmente maus*, os espaços dedicados a sua educação, sua formação devem ajudá-los a controlar essa maldade e a *descobrir dentro de si mesmos* o bem e a luz. Assim, a formação desenvolvida deve transformar o indivíduo *mal (sem luz)* em um sujeito *bom (iluminado)* capaz de viver em sociedade. Mas o que seria um sujeito *bom*? As noções de um *bom* comportamento e um *mau* comportamento estão ligadas a normas estabelecidas por determinados campos discursivos de *poder-saber*. As normas são mecanismos de poder contínuos, reguladores e corretivos, típicos das

sociedades contemporâneas. Elas não se restringem ao campo jurídico, mas a todas as condutas individuais, sendo a medicina, a psicologia, pedagogia, as ciências que regem os saberes sobre a normalidade e a anormalidade (FOUCAULT, 1988, p. 157). Então, pode-se concluir que as noções de *bom* ou *mau* comportamento são dinâmicas, pois estão intimamente ligadas a fatores históricos e culturais.

A segunda visão sobre esses cenários, defendida pela coordenadora do programa, entende que os “sujeitos não nascem prontos, eles vão se formando” por meio de suas relações com o mundo, com a sociedade na qual estão inseridos. Logo, a função das instituições, nessa perspectiva, é a de possibilitar o acesso do indivíduo a diversos tipos de conhecimento, para que ele, de forma autônoma, faça suas escolhas de conduta.

Poderíamos pensar o sujeito sob a perspectiva de compreendê-lo, a princípio, como alguém sujeito “a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou um autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995a, p. 235). Ou seja, ele é constituído por técnicas de dominação (poder) e pelas técnicas discursivas (saber). No entanto, há uma terceira forma de pensar o sujeito, encontrada em Foucault, nos escritos sobre as técnicas de si na Antiguidade, nos quais o sujeito se constitui com certa autonomia. Nos dois casos apresentados pela pedagoga, os sujeitos se constituem por meio de suas relações de poder-saber, ainda que, no segundo caso, pretenda-se à construção de *espaço/condição* de autonomia, de liberação, forjado pelo próprio sujeito. Desta forma, é possível pensar que, em ambas as visões apresentadas pela coordenadora do programa, essas relações de poder-saber estão presentes, o que difere é o tipo de sujeito que pretendem formar. É em função das identidades que se pretendem formar que são feitas as escolhas do *que* e de *como* ensinar (SILVA, 2009, p. 15). Como nesta instituição se pensa essa transformação do sujeito em direção ao *espaço/condição* de total autonomia? Seria por meio do respeito dos desejos dos alunos?

Essa instituição oferece aos alunos atividades distintas no decorrer da semana. Essas atividades compõem um currículo determinado em função do tipo de sujeitos que se deseja formar. De acordo com os relatos da coordenadora, os pensamentos sobre currículo que predominam na instituição, em certa medida,

remetem, em alguns aspectos, às teorias pós-críticas, embora se perceba uma hibridez de teorias pedagógicas nessa prática. O que parece compreensível, considerando que as teorias não são descartadas com o aparecimento de novas, mas elas tendem a complementar-se. Embora sejam consideradas questões como identidade, alteridade diferença, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, há uma forte tendência na instituição de acreditar que o processo de transformação conduzirá a uma situação livre de poder. As teorias pós-críticas, contudo, contrapõem a essa ideia, já que suspeitam desta postulação e entendem que as relações de poder

transformam-se, mas não desaparecem [...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente ao poder (SILVA, 2009, p. 149).

Essa situação livre de poder, idealizada na instituição, aproxima-se mais das teorias críticas que defendem, entre outras coisas, que, “se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados (SILVA, 2009, p.149).

O grupo de professores, a coordenação e as crianças e os adolescentes que frequentam o programa pensam na história da comunidade, nos grupos e nas manifestações com tradição na comunidade, nas multiplicidades e no interesse dos alunos para escolher as oficinas que compõem o currículo e, pelo exercício da satisfação do desejo e do diálogo na elaboração dos conteúdos, a coordenação pedagógica entende que os alunos conquistarão sua total autonomia.

Os alunos decidem, a cada dia, quais oficinas desejam participar. Durante o turno em que estão no SASE, há, no mínimo, duas oficinas, às vezes três, e os alunos no início do turno podem escolher qual farão naquele dia. Essa forma de organização pode criar uma situação na qual as turmas, a cada dia, sejam diferentes e os alunos convivam uns com os outros, independentemente da faixa etária. O critério para a formação das turmas é o desejo, o interesse dos alunos, o que me leva a pensar que a promessa de transformação para uma *autonomia total* dos alunos nessa Instituição 1, está fortemente ligada ao desejo, ao respeito do desejo

dos alunos, tanto o respeito ao desejo do que aprender, quanto ao desejo de como e quando aprender.

A referência<sup>6</sup> do programa salienta sua preocupação com a eficácia dessa maneira de organização, pois se, por um lado, ela acredita que isso possibilita aos alunos lidarem com seu desejo e exercitarem sua autonomia; por outro, em sua opinião, dificulta o planejamento dos professores. Ela acredita que isso pode gerar algumas frustrações por parte dos alunos que frequentam sempre as mesmas oficinas e por parte do professor que tem sempre a sensação de estar recomeçando.

No entanto, mesmo identificando isso como um possível problema, ela ressalta a importância em continuar, a fim de que se encontre um equilíbrio, um meio de trabalhar dessa maneira, pois o conflito entre desejo e a continuidade no processo de aprendizagem, para a coordenadora, não se resolve separando os alunos em turmas fixas e estipulando os horários em que cada um fará a atividade, como ocorre na escola regular e em grande parte das instituições que trabalham com SASE. Em sua opinião, “isso não funciona, por que o pessoal vai obrigado e fica lá sem fazer nada, mas fica dentro da sala”. A coordenadora crê que, ao manter os alunos dentro das salas, apenas se está evitando sua estada na rua, mas não contribuindo para sua formação. Para ela, o ideal é que a equipe da instituição aprimore essa forma de trabalho a fim de chegar a um ponto de equilíbrio entre o desejo e a capacidade de dar continuidade ao processo.

Como alunos e professores podem desejar manterem-se juntos por mais de uma aula? Parece-me que essa maneira de trabalhar, deixando os alunos livres para escolherem as atividades, exige do professor e dos alunos outra postura, diferente daquela *apreendida* como a *correta*, pela maioria de nós, educadores. Não basta encaixar sua prática anterior a essa nova proposta, talvez seja importante outro olhar para o fato de recomeçar a cada dia.

Será que, mesmo havendo uma aparente continuidade, não existe também uma fragmentação nas relações *tradicionais* de ensino? Não recomeçamos em certa medida a cada dia? Seria possível trabalhar a noção de descontinuidade e

---

<sup>6</sup> Referência é o termo usado para designar a pessoa que coordena o programa de assistência social nas instituições mantidas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, ligadas à Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC).

fragmentação nas aulas de teatro? Que outros conteúdos essa *nova relação* com a disciplina possibilita abordar? Será que apenas os professores estão habituados a pensar como *natural* esta forma de ensinar, ou também os alunos pensam ser *natural* essas normas?

Uma questão bastante interessante que observei é que, mesmo com a possibilidade de troca a cada dia, a maioria dos alunos sempre optava pelas mesmas disciplinas. E, mesmo não havendo divisão por faixa etária, a vontade de ficar com um amigo fazia com que as idades não variassem nas turmas que espontaneamente se estruturavam.

A promessa de transformação dos sujeitos, ou seja, da saída de uma situação *ninja*, ou de cuidados para que não cheguem a ela, está ancorada na ideia de que o contato com as diversas manifestações culturais amplia a percepção dos sujeitos em relação a si mesmos e ao mundo, oferecendo, assim, autonomia aos alunos para se relacionarem com o mundo e perceberem-se cidadãos livres. O respeito ao desejo dos alunos é um ponto bastante marcante na prática da instituição e é considerado como um meio pelo qual os alunos exercitam sua autonomia. A disciplina de teatro seria uma ferramenta para que os alunos satisfizessem seus desejos, exercitassem sua autonomia e entrassem em contato com essas outras formas de relação com o mundo e os conflitos inerentes à vida? Nos capítulos dois e três, retomo a essa questão ao analisar outros aspectos das práticas desta instituição.

2.3 INSTITUIÇÃO 2: promessa de transformação como efetivação dos direitos e proteção prevista em Lei às crianças e adolescentes

Quem vai pela primeira vez a este espaço tem que cuidar para não passar por ele sem que o veja. A casa não difere muito das casas residenciais da rua. Entra-se por um portão de ferro que é aberto por um sinal eletrônico depois de feita a identificação.

Dentro da casa, vêem-se pequenas salas, nas quais a maioria é destinada às aulas de reforço escolar, e uma delas serve como escritório da coordenação geral da instituição.

Atrás da casa, há um pátio grande e pequenas construções, nas quais funciona a cozinha, a sala de artesanato, uma pequena recepção e, ao lado, a salinha de café; elas parecem que já estavam lá e foram adaptadas para as necessidades da instituição. Por exemplo: a sala de artesanato lembra uma garagem: ainda conserva a porta larga para passagem do carro.

Outras penso que foram construídas para acolher as atividades dos programas como a sala de informática, a de *multiuso* (na qual ocorrem as aulas de teatro), a de leitura, as salas de atendimento psicológico e da assistente social.

Na sala *multiuso*, há mesas escolares, cadeiras, um quadro verde que ocupa uma das paredes. Ao longo de uma das paredes, a luz entra por seis janelas basculantes médias. Apesar de permitirem a entrada de uma boa quantidade de luz na sala, o vidro usado tem *rugos* que distorcem a imagem quando se tenta olhar através dele.

Há um espelho grande que cobre a metade da parede oposta à da porta de entrada e das janelas; fixada ao longo dele há uma barra<sup>7</sup>. As paredes são da cor verde claro na metade inferior e, depois, na metade superior até o forro, são brancas. A sala não é grande e fica ainda menor para a turma de dezoito adolescentes, com as classes e cadeiras, que, durante as aulas de teatro, são encostadas nas paredes. O piso é claro, frio, de cerâmica e geralmente limpo.

Circulam poucas pessoas pela instituição e o fato de todos serem conhecidos desarma a maioria das pessoas que trabalham ali, o trânsito parece

---

<sup>7</sup> Barra de apoio para exercícios, muito usada especialmente em aulas de *ballet* clássico e dança.

livre. Tive acesso a todos os ambientes da instituição, mesmo que meu foco fossem as aulas de teatro. Nas primeiras visitas, pude andar livremente, observando as atividades desenvolvidas em cada sala, bem como pude fotografar os ambientes e alunos, que se mostravam muito receptivos à câmera e depois sempre pediam para ver as fotos.

Não há um refeitório que abrigue todos os alunos na hora do lanche. Os lanches são feitos nas salas e em horários específicos para cada atividade. Depois de lancharem todos (alunos e professores) ajudam a limpar a sala para dar continuidade às atividades. Os ambientes são muito simples, funcionais, mas se percebe um cuidado e um esforço geral em mantê-los limpos e organizados.

Há um lugar no qual as pessoas podem aguardar atendimento. São dois bancos de jardim que ficam no pátio interno, próximo à pequena sala da recepção. Enquanto as pessoas aguardam, podem ler os cartazes do mural, fixado na parede externa da casa, em frente aos bancos. Nele, é possível ver trabalhos dos alunos sobre cuidados com a higiene, cartazes com lembretes das regras de boa convivência: alguns feitos pelos alunos e outros, pelos professores.

Os cartazes são sempre coloridos e com letras grandes o suficiente para serem vistas. Por toda a instituição, há pequenos cartazes feitos à mão com dizeres como: “o que é feito com as crianças, elas farão com a sociedade”; “Viver é [...] desenhar sem borracha”; “É de todos, não desperdice”.

Esses cartazes parecem pequenos lembretes a todos que adentram esse cenário, sobre a missão da instituição, qual seja, “trabalhar pela efetivação dos direitos e a proteção prevista em Lei às crianças e aos adolescentes, com ênfase no direito à educação, à profissionalização e à convivência familiar e comunitária”.

A instituição orienta sua missão “pela visão holística de pessoa”, ou seja, entende o sujeito como um ser “único-total-integrado e interdependente nos aspectos biológico, intelectual, emocional, *consciencial* e espiritual, de onde se interligam as capacidades artístico/estéticas, criativas e intuitivas. As partes estão no todo e o todo está nas partes”.

Essa visão do sujeito como um ser “único-total-integrado”, tem por objetivo atender às orientações do relatório sobre a educação do Século XXI, de Jacques Delors, publicado pela UNESCO, no qual o autor propõe quatro pilares da educação no Século XXI. São eles: Do Ser (conhecimento de si mesmo) – do Conviver (conhecimento dos valores morais da sociedade na qual o sujeito está inserido) – do Conhecer (conhecimento de saberes necessários para produzir na sociedade a que pertence o sujeito) – e do Fazer (capacidade de produção e de saberes sobre os processos de produção) (DELORS, 1999). Os membros da comissão responsável pelo relatório apresentado à UNESCO entendem que é necessária uma nova concepção de educação para que os sujeitos possam adequar-se às necessidades sociais e, assim, reconhecerem-se como membros da sociedade.

Se, em geral, o ensino se organiza a fim de que os sujeitos *aprendam a conhecer*, ou seja, a terem uma série de informações sobre diversos assuntos, a educação para o século XXI deveria preparar os sujeitos para o constante aprendizado, visto a velocidade com que são inventadas novas tecnologias. O ideal de sujeito para essa *nova* sociedade seria, então,

fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso pressupõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados [...] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser (DELORS, 1999, p. 90)

Ao definir seus parâmetros políticos pedagógicos dessa maneira, a instituição pretende que as crianças e adolescentes atendidos desenvolvam suas potencialidades a fim de que possam usá-las como *ferramentas* para ingressar e manter-se no *mundo do trabalho* ou, o comumente chamado *mundo lá fora*, garantindo seus direitos previstos em leis.

Na visão da professora de teatro, pensar os sujeitos como um ser “único-total-integrado” é uma das principais razões para a escolha da disciplina de teatro como uma das que compõem o currículo. Ela diz que isso ocorre “por que o teatro envolve o corpo, envolve a mente, envolve o pensar, envolve o racional e também o sensorial. Eu acho que por isso eles escolhem o teatro. E acho que também para

aproximar os alunos de coisas que não fazem parte do cotidiano deles”. Apresentar aos alunos múltiplas formas de expressão cultural é um meio para que eles se preparem para a diversidade que encontraram no *mundo lá fora*.

A professora de teatro acredita que o programa *funciona*, atinge seus objetivos, que são, no caso da turma observada, a preparação para o trabalho. E atribui o sucesso em atingir os objetivos de salvaguardar e orientar para o mundo as crianças e os adolescentes que passam por lá: uma equipe integrada por professores com formação em suas áreas específicas, apoio na área de assistência social e psicológica, bem como às reuniões frequentes de equipe e ao trabalho conjunto, que essas reuniões propiciam.

Para os adolescentes entrevistados poder “falar o que se pensa” é uma das grandes qualidades da instituição. Ou seja, eles sentem-se livres nesse espaço para falar sobre quaisquer assuntos com os adultos.

Quando os alunos dizem que podem “falar qualquer coisa”, em geral, eles referem-se a problemas pessoais, ligados, sobretudo, à sexualidade. A garantia de que o que for dito será mantido em segredo será preservado é o que gera nos alunos essa confiança. Um deles disse que teve “*atendimento com a sora R*” (a psicóloga) e que foi “*tri bom conversar com ela. Ela não conta para ninguém, fica para ela, não te julga*”. E continuou relatando que a “*sora R. não diz o que fazer, só dá sua opinião, ajuda a pensar sobre aquela coisa, é a mesma coisa que conversar com um amigo*”.

A coordenadora do programa e também psicóloga, além de coordenar as atividades, faz atendimentos individuais quando necessário. Ela estimula os professores a respeitar, quando, no decorrer das aulas, algum aluno traz uma questão pessoal para debater.

E, apesar de ter um conteúdo a desenvolver em todas as oficinas, a psicóloga entende que os alunos devem encontrar espaço nas aulas “para poder conversar sobre questões relevantes das suas vidas, como violência, homossexualidade, gravidez na adolescência”. Ela acredita que esses são temas muitas vezes difíceis de serem tratados na família ou na escola.

Promover e facilitar essas conversas, quase confessionais, permite que os educadores percebam o entendimento dos alunos a respeito desses *problemas*, bem como de que ambos discutam seus pontos de vista. Essa *troca*, segundo a psicóloga, possibilita ao adolescente o contato com a visão do adulto (de um adulto educador) e assim, o aluno pode “ressignificar as coisas, pode pensar sobre aquilo, e não ser simplesmente repetidor do que a mídia passa, do que está posto. Essas reflexões permitem que os alunos tornem-se mais capacitados, para depois enfrentar o mundo lá fora”.

A coordenadora da Instituição 2 acredita que, sobretudo, as questões sobre sexualidade são difíceis de serem abordadas nas famílias e nas escolas. No entanto, o sexo, ou modelos de uma suposta normalidade sexual são amplamente difundidos em nossa sociedade. “Desde o Século XVII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 1988, p.36). Na sociedade contemporânea, a criança e o adolescente são incitados, por inúmeros meios a confessar-se, a falar sobre si mesmo, na escola, na família, na mídia, nas instituições de serviço de apoio socioeducativo. “Esses é que são os lugares de segurança, ao mesmo tempo que dá incitação ao discurso e da normalização. [...] somos incitados sempre a confessar para que os peritos nos digam o que somos e como nos devemos conduzir” (FISCHER, 1997, p. 340).

Essa instituição objetiva uma transformação dos sujeitos em sintonia com as demandas elencadas no relatório da UNESCO para a educação do século XXI, que se dedica a pensar qual sujeito melhor servirá à sociedade contemporânea, na qual temos, aparentemente, cada vez menos fronteiras e um ritmo cada vez mais frenético de mudanças nas formas de produção. Igualmente, dedica-se a trabalhar a fim de efetivar as leis de proteção à infância e à juventude e a prepará-los para o trabalho a fim de, em primeira instância, sanear as suas dificuldades financeiras. A promessa de transformação dos indivíduos seria a de produzir sujeitos capazes de adequarem-se às relações de poder contemporâneas, ao invés de sujeitos capazes de alguma interferência na constituição dessa sociedade?

## 2.4 INSTITUIÇÃO 3: promessa de transformação pela ascese cristã

A um observador mais desconfiado chamaria a atenção o fato de a construção estar em um terreno mais alto que a maioria das casas do bairro. Para ver o prédio, quando se está na calçada, é preciso olhar para cima. Logo depois de cruzar o portão, vê-se uma grande placa com o nome do local e as empresas e os órgãos governamentais que financiam as atividades. É importante destacar que, mesmo o nome da Instituição estando escrito de forma bem destacada e grande nessa placa, os alunos, os moradores das redondezas e quem conhece o programa o chama como o projeto do *Fulano*. Trata-se de um famoso jogador de futebol que integrou a seleção brasileira de futebol de campo e que, mesmo não sendo quem financia na totalidade a instituição, nem mesmo sendo quem administra ou quem idealizou o programa, é a pessoa que a comunidade identifica como o *dono do projeto*.

Para chegar até o prédio, é preciso subir uma escada, fato realmente que chama atenção em um bairro com relevo predominantemente plano. O terreno é cercado por uma espécie de muro feito com bastões de concreto, cada um em uma cor primária, formando uma sequência que se repete, como se muitas caixas de lápis de cor gigantes delimitassem as fronteiras entre instituição e comunidade.

O prédio de tijolo à vista e de forma retangular tem, em uma das pontas, um conjunto de quadras esportivas e, na outra, um estacionamento. A porta de entrada está no meio do prédio. No meio desse retângulo, encontra-se uma recepção com uma moça, que, em geral, solicita que se aguarde nos bancos em frente à caixa transparente e fechada em que ela está.

Os bancos de *esperar* são macios, lembram aqueles que algumas repartições públicas e as instituições bancárias adotaram recentemente, cadeiras estofadas individuais embora ligadas por algumas barras de metal. Só é permitido sair desses bancos e circular pela instituição caso o visitante seja guiado por alguém. Enquanto se espera, pode-se olhar o mural fixado na parede ao lado dos conjuntos de bancos de espera. Nele vêem-se avisos sobre atividades da instituição,

matérias de jornais que destacam o bom desempenho dos alunos em competições esportivas, alguns trabalhos dos alunos, orientações do serviço social e de cuidados básicos com a saúde.

Do lado esquerdo de quem entra no prédio retangular, há um corredor com pouca incidência de luz e cheio de portas. As salas por trás dessas portas, constantemente fechadas, destinam-se às seguintes atividades: assistente social que coordena projeto; duas *salas pedagógicas*<sup>8</sup>; uma sala de reuniões; uma biblioteca. Do outro lado, há sala dos professores, sala de artesanato, sala pedagógica e sala *multiuso* (na qual acontecem as aulas de teatro). No final desse corredor, uma porta de vidro com estrutura de metal dá acesso às quadras esportivas.

O lado direito de quem entra o corredor é bem mais largo que o lado esquerdo e a cor branca predomina. Ali fica o refeitório com duas grandes cozinhas e pequenas salas com divisórias móveis, também todas brancas, às quais eu não pude ter acesso. Parece que, inicialmente, todo o espaço era reservado ao refeitório e posteriormente metade dele foi destinada a outra atividade.

O refeitório é mobiliado com grandes mesas e bancos coletivos; perto da porta da cozinha há um aparelho de *Buffet* com lugar para seis tipos de pratos quentes. A mesa dos professores está posicionada de forma que é permitido ver tudo o que acontece, tanto nas cozinhas, por meio das imensas janelas, quanto no resto do refeitório.

Mesmo depois de estar frequentando a instituição há mais de um mês, continuava tendo que esperar que o professor me chamasse na recepção a cada aula que ia observar. Eu podia transitar pela instituição somente na companhia do professor. Essa vigilância não se destina somente aos visitantes, ela faz parte da atmosfera, tudo é muito ordenado e coordenado.

A sala na qual acontecem as aulas de teatro é muito boa, do tipo que é difícil encontrar no país, tanto para trabalho de grupos profissionais, quanto em escolas. O piso é de um material que imita tabuão, de cor clara, convidativo, com uma estrutura

---

<sup>8</sup> Essa denominação é dada pela instituição às salas nas quais os alunos têm atividades de reforço escolar e artes visuais.

que amortece saltos e pequenas quedas. A sala é ampla, com boa luminosidade, e, em um dos cantos, estão à disposição dos alunos muitos colchonetes e tatames, a mobília é composta por algumas mesas escolares, cadeiras e uma arquibancada com cinco estágios perto da porta.

As normas dessa instituição são estabelecidas para cumprir uma missão, que visa, por meio de seus princípios, a transformar os indivíduos em sujeitos do discurso cristão. No que diz respeito à sua missão, encontrei no *site* da instituição a seguinte frase: “ser agente na transformação da sociedade, promovendo a vida com amor, justiça e paz, de acordo com a mensagem cristã”. Essa missão de transformar a sociedade em nome da vida nos preceitos cristãos visa a atingir a meta de “ser referência nacional de organização do terceiro setor que desenvolve a igualdade e fraternidade entre as pessoas, com ênfase em crianças e jovens”.

As ações da instituição para alcançar essas metas firmam-se nos seguintes princípios: respeito à diversidade humana, formação de liderança cristã, ética cristã e ecumenismo. Ao estabelecer como um de seus princípios o respeito às diferenças ou à diversidade humana, a instituição sugere que há um modelo de normalidade a ser conquistado e aprendido, isso implica certa noção de superioridade por parte de alguém que compõe e constitui a normalidade e respeita e tolera aquele que é diferente (SILVA, 2009, p. 89). Assim, uma das funções desse serviço de apoio socioeducativo não intenta uma análise de como essas noções de normalidade e diferenças são produzidas por meio das relações de poder-saber, mas busca adequar os indivíduos ao discurso dominante.

Ao pautar suas ações com tais princípios, a instituição pretende que crianças e adolescentes desenvolvam em si valores morais, como respeito à biodiversidade, solidariedade, voluntariado, responsabilidade social e, assim, desenvolvam-se integralmente. Esse desenvolvimento integral refere-se ao “crescimento harmonioso da alma, do corpo e da mente aperfeiçoando, dessa forma, o espírito, a moral e a sociedade”.

A organização geral da instituição aproxima-se muito do modelo tradicional da escola. Há um currículo, há turmas formadas de acordo com a faixa etária e desenvolvimento cognitivo e há avaliação.

No que tange ao currículo, as disciplinas devem desenvolver temas relacionados com os princípios da instituição. Esses princípios objetivam a “harmonização” dos sujeitos, ou a conformidade diante de suas situações de vida? A assistente social que coordena o programa, em nossa primeira conversa, relatou-me que a disciplina de teatro estava passando por reformulações, pois a antiga coordenadora da área de teatro trabalhava com os alunos questões que eles traziam de suas vidas privadas para as cenas. Isso gerava insatisfações, revoltas dos alunos na instituição e em suas famílias, o que ocorria sem apoio psicológico, pois a instituição não tem profissionais dessa área, e osicineiros não apresentavam condições de resolver os problemas gerados com tal procedimento.

Na opinião da coordenadora do programa, o ideal seria que, nas aulas de teatro, fossem abordados temas que contribuíssem para o desenvolvimento da fantasia das crianças, histórias que os acalmassem, que os ensinassem mensagens positivas, deixando a realidade fora da sala de aula. Os professores deveriam centrar-se mais na produção dos espetáculos com mensagens positivas e que esses espetáculos fossem apresentados tanto na instituição quanto fora dela. Essa intenção de usar o teatro como um meio de amenizar os conflitos decorrentes das condições de vida dos alunos condiz com o discurso da instituição de uma transformação por meio de uma ascese cristã, que pressupõe, além da crença em seus dogmas, a uma renúncia de si. “Todas as técnicas cristãs de exame, de confissão, de direção de consciência e de obediência têm um objetivo: levar os indivíduos a sua própria “mortificação” neste mundo. A mortificação não é a morte, é claro, mas uma renúncia a este mundo e a si mesmo: uma espécie de morte cotidiana (FOUCAULT, 2003, p. 369)”. O crescimento harmonioso da alma, do corpo e da mente com o objetivo de aperfeiçoar o espírito, a moral e a sociedade, é atingido por meio da obediência aos preceitos cristãos e a conformação diante das situações da vida, esperando uma salvação póstuma.

Ao *desenvolver a fantasia* como exercício teatral, de acordo com o que sugere a coordenadora do programa, pode-se ampliar a percepção de si e do mundo, como também se corre o risco de embotar essa percepção. O termo grego *aphateia*, designa a libertação de toda a obstinação, e é a síntese da ascese cristã (FOUCAULT, 2003, p. 368). Dessa forma, pensar em um ensino de teatro que

promova uma transformação de si mesmo, a fim de estimular a inquietude e o cuidado consigo, ou, ainda, uma transformação social por meio da conscientização das relações opressoras contrapõe-se ao ideal de transformação pela ascese cristã.

Na visão do professor, a falta de conhecimento é o fator que mais contribui para que a coordenação da instituição deseje retirar a disciplina de teatro; ele afirma que ainda não o fizeram por completo, por que as crianças gostam muito, mas que a coordenação do programa cria dificuldades e barreiras para o desenvolvimento das aulas. Ele conta, ainda, que, em uma das unidades, a disciplina de teatro foi completamente excluída do currículo e pensa que, provavelmente, isso acontecerá na sua unidade<sup>9</sup>. O fato de a coordenadora acreditar que a disciplina de teatro *desestabiliza* as crianças e não gera uma produção que traga visibilidade à instituição colocava em risco a sua manutenção no currículo.

No que tange à organização das turmas nesta Instituição 3, os critérios utilizados são os mesmos do modelo de escola tradicional. Os alunos são separados em turmas de igual faixa etária e de acordo com seu desempenho e comportamento. Em geral, há duas turmas da mesma faixa etária, identificadas por letras seguidas de números, por exemplo, C1 e C2. As turmas identificadas com a letra C destinam-se a crianças entre dez e doze anos, e, de acordo com seu comportamento, sua situação familiar e social, os alunos são destinados a uma subdivisão, na qual o número identifica o *tipo* de aluno. Os alunos que apresentam maiores *problemas* são encaminhados às turmas de número dois. Observei as aulas de teatro da turma C2.

A avaliação cognitiva e comportamental das crianças e dos adolescentes é realizada pelos pareceres dos professores, submetidos à análise da assistente social, que, de posse de informações sobre a situação familiar, renda e rendimento escolar, determina qual turma cada aluno deverá frequentar e decide sobre a permanência ou não dos alunos na instituição. As turmas identificadas com o número um agregam os alunos que mais se adaptam às normas, ou seja, às regras de condutas que determinam o padrão de comportamento esperado pela instituição. As de número dois acolhem aqueles que apresentam dificuldades de conformidade.

---

<sup>9</sup> O professor de teatro foi desligado da instituição semanas após eu terminar o período de observação, sendo a disciplina de teatro, temporariamente, excluída do currículo.

Não há provas para realização das avaliações; os mecanismos para medir o desempenho dos alunos são: a observação dos professores em função da frequência, produção em aula e o comportamento em relação aos outros. Os alunos têm grande incentivo para participar das atividades esportivas e das competições fora da instituição e são premiados por suas *boas performances* nas competições. Há uma grande preocupação em divulgar os *bons resultados*, dos alunos assim como dos professores, tanto fora quanto dentro da instituição, como se todos vivessem em constante avaliação e medição de suas capacidades.

As promessas de transformação de si mesmo ou de transformação social por meio da *criação/da aprendizagem/do ensino* do teatro centradas em procedimentos do teatro contemporâneo, ao que parece, obstaculizam a promessa de transformação por meio da ascese cristã. Ou seria o contrário?

### 3 COMO SE CONSTITUEM OS ATORES (ALUNOS E PROFESSORES) DESSES CENÁRIOS/DISCURSOS DE TRANSFORMAÇÃO?

*“Um outro ator fez o mesmo gesto; apontou para a lua. O público não percebeu se ele tinha ou não realizado um movimento elegante; simplesmente viu a lua. Eu prefiro esse tipo de ator: o que mostra a lua ao público. O ator capaz de se tornar invisível” (OIDA, 2001, p. 21).*

Neste capítulo, busco descrever como os professores de teatro se constituem nos cenários de transformação. Para tanto, creio ser importante pensar, também, sobre quem eles ensinam ou quem desejam transformar por meio do ensino de teatro, já que tratar das identidades desses professores de teatro passa não somente pela sua formação, sua percepção de *como* e o *que* transformar, mas, igualmente, a quem ensinam e que sujeitos idealizam formar.

Compreender como se constituem esses professores exige olhar para suas formações, entendendo que essas se compõem tanto de suas formações acadêmicas, vivências artísticas, quanto de suas experiências com o ensino.

#### 3.1 QUEM SE DESEJA TRANSFORMAR POR MEIO DO ENSINO DE TEATRO?

Pensar nos indivíduos sujeitos a esses discursos de transformação solicita um olhar sobre a infância e adolescência não como fases *naturais da vida*, mas sim como algo forjado em determinado momento histórico e contexto cultural. Segundo

Dornelles (2005), na cultura ocidental, a ideia de infância inicia na Europa do Século XVI, mas se consolida no período Iluminista. Ao longo desses três séculos, ela emerge, sobretudo, com a preocupação de proteger as crianças das mais diversas práticas que geravam um grande número de mortes ainda na primeira infância.

Essa mudança na maneira de ver a criança como alguém a ser protegido, alguém que necessita que outro, um adulto, assegure seu direito a vida está relacionado a uma mudança de paradigma nas relações de poder da época. Nesses três séculos ocorreram grandes alterações em toda a organização política da Europa. Uma das principais mudanças ocorre no deslocamento de um poder soberano sobre a vida e a morte, para um poder sobre a vida. Isso passa a caracterizar o poder, pois não é mais um direito de morte, mas o investimento na vida, o controle dos corpos que irá dominar as relações a partir daí. Foucault denomina isso de “bio-poder”. Trata-se do

desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios casernas, ateliês; aparecimento também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder” (FOUCAULT, 1988, p. 152).

A separação entre crianças e adultos cria uma nova população que necessita ser governada e, para tanto, é importante conhecê-la e normatizá-la. Dessa forma, novas práticas familiares, nas quais a família passava a ter maior controle sobre as crianças, foram produzidas pelos discursos médicos e pedagógicos. As crianças passam a ser vistas como um sujeito que necessita proteção e controle. Para Dornelles,

a emergência da criança, como um acontecimento visível, faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado e proteção. A ideia de inocência possibilita que se efetivem dois tipos de discursos sobre as crianças: por um lado, a proteção da sexualidade adulta ou certos conhecimentos a cerca do sexo [...] por outro, um sujeito infantil universal naturalmente racioncinante, ou seja, de um sujeito cognitivo, produzido pela razão. É esse sujeito pensante e problematizador que emerge como sujeito-aprendiz que precisa

ser colocado na posição de aluno, que precisa ser orientado em suas tendências “naturais” de curiosidade, espontaneidade, experimentação a partir das concepções científicas vigentes em cada momento histórico (2005, p. 15).

As narrativas sobre a infância, produzidas entre os Séculos XVI e XVIII deram origem à maciça institucionalização das crianças no Século XIX. As concepções de infância de Montaigne e Rousseau, ainda hoje perpassam as narrativas sobre as crianças.

Para Rousseau, a infância faz parte da *natureza* do homem, é a idade da inocência, um cristal a ser cuidado. A educação rousseauiana leva em conta, além da educação individualizada, a idade, o sexo e o caráter da criança. (DONELLES, 2005, p.34). Ele é favorável a “doce vigilância” e é contrário ao sistema despótico de educação dos moralistas e reformadores religiosos. Estes vêem a criança como um demônio, como selvagem, irritante e que não deve receber carinho e atenção, a fim de evitar que se torne um adulto irracional. O disciplinamento é a principal marca da infância moderna.

Esse disciplinamento acontece por meio do exame, da avaliação, das medições das crianças pelas ciências humanas, que definem *um* padrão de normalidade e universalizam a infância, entendendo como patologia todas as que fogem a esse padrão, essa normalidade.

Assim, pensar o sujeito, como propõe Foucault, é pensar no ser humano como um ser histórico e cultural, que se constrói por meio de *sujeições* e de *subjetivações* (GROSS, 2004, p. 618). Sob essa perspectiva, a noção de infância e adolescência não apenas emerge em determinado momento histórico, como está em constante transformação.

Dessa maneira, não me parece possível, hoje, universalizar a infância, pois há incontáveis maneiras de ser criança e de viver a infância. A infância moderna não acabou, ela abriu as portas para muitas infâncias que coexistem.

Dornelles (2005) dedica-se a pensar sobre duas, entre as muitas infâncias, que ela acredita haver na sociedade contemporânea: a *infância ninja* e a *infância cyber*.

A *infância ninja* é aquela que, mesmo não tendo o adulto para protegê-la, consegue desenvolver meios de sobreviver; ela não tem laços com a família, escola ou outra instituição. É uma infância vista como uma ameaça, um perigo, um incômodo nas ruas. É fácil reconhecer uma criança ou um adolescente *ninja*, eles estão nas ruas da cidade, pedem nos sinais, reúnem-se em grupo nas praças, dormem de dia nas calçadas para não serem surpreendidos à noite.

Ao contrário, a *infância cyber* é aquela que tem acesso às tecnologias, às informações, às roupas de *griffe*, a um ambiente familiar, à proteção e formação. Tanto a *infância ninja* quanto a *cyber* provoca medo nos adultos. O medo por não ser mais o adulto aquele que detém o conhecimento (DORNELLES, 2005, p. 88).

Essas duas infâncias são bem visíveis, mas há uma que está *sobre um fio*, equilibrando-se entre essas duas infâncias. A imagem do equilibrista me parece pertinente por tratar-se de alguém que está em contato permanente com tensões. Há a tensão entre os pontos fixos que ancoram o fio sobre o qual ele anda e há, também, as tensões geradas no corpo do equilibrista para que ele permaneça sobre o fio, a fim de conseguir ir de um ponto ao outro sem cair.

Os sujeitos dessa *infância e adolescência sobre um fio* também são conhecidos como aqueles *em vulnerabilidade social*. Eles borram as fronteiras da *infância cyber* e da *infância ninja*, porque eles não estão nas ruas, mas facilmente podem estar; elas têm família, algum parente ou instituição que as protegem, mas esses laços são frágeis e a possibilidade de rompimento é uma constância.

A maioria das crianças e dos adolescentes observados e entrevistados mora longe do pai, normalmente só com a mãe, às vezes com mães e padrastos, ou com os avós, alguns com tios; outros vivem em instituições que abrigam adolescentes que necessitam serem protegidos inclusive de pessoas da própria família.

Esses *corpos sobre um fio* têm acesso à tecnologia, mesmo que não seja em suas casas ou que essa tecnologia faça parte daquelas já defasadas, descartadas

por aqueles que consomem as inovações da área. Os sujeitos *sobre um fio* não consomem as grifes, mas produtos parecidos, alternativas mais baratas, aqueles vistos como *não legítimos*.

As crianças *cyber* têm acesso a aulas de dança, línguas estrangeiras, atividades esportivas, artísticas, como meio de qualificá-las para o mercado de trabalho e no intuito de garantir acesso aos bens culturais produzidos. Os que estão *sobre um fio* também podem ter acesso a atividades de formação extra-escolares, se conseguem frequentar os programas sociais.

Esse acesso é viabilizado pelo Estado e por instituições beneficentes. É visto como *uma luz no fim do túnel*, como uma forma de salvação e, sobretudo, um ato de bondade para com os indivíduos que deles se beneficiam. A salvação para esses que estão *sobre um fio* caracteriza-se pelo auxílio na travessia que vai do ponto próximo à infância *ninja*, para aquele no qual se encontra a infância *cyber*.

O entendimento de salvação na sociedade contemporânea está altamente influenciado pelo cristianismo e

se inscreve num sistema binário (situa-se entre a vida e a morte) [...] a salvação nos faz passar de um para o outro (da vida à morte, da moralidade à imortalidade, deste mundo a outro; mas também do mal ao bem, da impureza a pureza) [...] está ligada a dramaticidade de um acontecimento que se situa na nossa história ou numa meta-história (a transgressão, a falta original, a queda, a conversão, a encarnação de Cristo) é também, por outro lado, uma operação que o sujeito deve realizar sobre si mesmo, mas que não pode levar a cabo sozinho, necessita da ajuda de outro (CASTRO, 2009, p. 397).

A salvação, no caso das crianças e dos adolescentes que estão *sobre um fio*, seria o acesso a mecanismos que as permitam andar por esse fio, mais na direção de tornarem-se crianças e adolescentes *cybers* do que *ninjas*? O constante cuidado de outros para com elas e delas para consigo mesmas, evitaria que rompessem as fronteiras da *infância ninja* e as auxiliaria a chegar a uma *infância cyber*, ou as manteria sobre esse fio como um *espaço-condição* definitivamente destinado a elas?

São esses sujeitos que se equilibram sobre um fio, que vivem em uma incessante tensão, própria da ação de equilibrar-se, na infância e na adolescência a

quem os professores devem ensinar teatro. Devem ensinar teatro para que eles o usem como uma ferramenta na travessia desse fio? Devem ensinar teatro para que eles percebam-se deformados diante dos modelos sociais aceitáveis? Devem ensinar teatro para que eles possam multiplicar os fios pelos quais andam? Devem ensinar teatro para que eles se conformem a esse *espaço-condição* de estar *sobre um fio*?

\* \* \*

Na visão dos alunos adolescentes, observados na Instituição 2, frequentar as oficinas de teatro é algo que os ajudará no futuro, pois não encontram nenhum sentido para isso no momento presente. Sua preocupação maior é ter uma formação profissional. Eles acreditam que o exercício teatral os ajudará em suas atividades profissionais futuras, como disseram alguns deles durante a entrevista, a “aprender a se expressar melhor” também esperam aprender “a lidar bem com o público”, ou ainda “a ter uma postura no trabalho diferente”, como se, no ambiente de trabalho, eles necessitassem de outro comportamento que não o *seu*, um comportamento que eles necessitam construir.

A impressão que suas respostas me deixaram é de que, no ambiente de trabalho, ou *tornar-se* adulto, exige que eles criem outro *eu*: o *eu* sério, o do trabalho, que tem responsabilidades e que não é o mesmo *eu* com o qual eles se reconhecem. Na sua visão, as aulas de teatro os ajudariam a compor esses *personagens* que a sociedade solicita que desempenhem, ou a acionar, com maior facilidade, os múltiplos *eus* que devemos *ser* e *ter* para nos portarmos dentro da normalidade, ditada pelas regras sociais. Solicitei aos alunos que me explicassem com mais detalhes essa ideia de que o teatro os ajudaria a compor *personagens* para melhor desenvolver um trabalho futuro, ao que um deles descreveu a seguinte hipótese: “*Se tu vai trabalhar de guarda, tu aprende a ficar sério. Por que eu trabalhar de guarda já não dá, né? Por que eu me mato de rir. O cara fica olhando assim para minha cara, eu vou dar risada*”. E outro complementou: “*É, ajuda quem for lidar com o público que tem que ficar sério*”. Isso me sugere que o *eu* no qual os

adolescentes se reconhecem, não é um *eu* sério, é um *eu* que *ri* diante de algumas situações da vida, as quais eles creem que deveriam ser sérias; entendo assim seriedade como sisudez, como a impossibilidade de rir. Se a adolescência e a infância, como apresentado anteriormente, são noções construídas culturalmente, por vezes idealizadas, a fase adulta da vida também não o seria? Há igualmente modos de ser adulto em nossa sociedade e, para esses adolescentes, o teatro é um meio para aprenderem a *ser* adulto e mais que adulto, um *adulto normal*.

\* \* \*

Dois dos grupos observados (Instituições 1 e 3) eram formados por crianças de sete a doze anos. Embora eu os situe na infância, parece que essa não é a etapa da vida em que eles mesmos acreditam estar.

Ao perceber a íntima relação entre desejos e processos de transformação, durante a entrevista, perguntei a vários alunos o que eles desejariam caso eu tivesse uma *varinha mágica* e pudesse realizar qualquer desejo deles. Um dos alunos (onze anos) me respondeu depois de refletir um pouco: “*na verdade, eu queria voltar o tempo da minha infância, foi legal*”.

Fiquei curiosa para saber por que sua infância era *mais legal* que o momento vivido por ele agora, ao qual ele denomina de “pré-adolescência”. Ele ficou alguns instantes em silêncio e, depois de um longo suspiro, disse: “*ah, porque, na minha infância, eu conhecia vários amigos, só que meus amigos foram se mudando, daí eu não conheci mais eles. E meu pai ficava perto de mim. Eu podia, eu tinha vários brinquedos, mas agora eu não posso mais brincar de brinquedo, por que já não sou mais criança*”. Anteriormente, ele havia mencionado que morava com sua mãe e seu padrasto e falou um pouco sobre o processo de separação dos pais, que resultou no desaparecimento de seu pai.

A maioria dos alunos vive distante do pai, como esse menino, que, mesmo tendo um padrasto, deseja voltar ao tempo em que convivia com o pai biológico.

Os afazeres domésticos, a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos na ausência da mãe e, às vezes, de realizar pequenos trabalhos para ajudar na renda familiar, fazem parte do cotidiano tanto das meninas quanto dos meninos.

Outro menino (doze anos), diante de minha proposta de imaginar que tínhamos uma *varinha mágica*, desejou ser diferente. Indaguei: “diferente como?”, ao que ele respondeu: “*Eu queria ser um passarinho*”. Perguntei a ele “por que um passarinho?” Ele, sem pensar muito, disse-me: “*Ai, aonde que a minha mãe ia, eu ia atrás*”. Imaginei que a mãe ou trabalhava muito ou não moravam juntos mãe e filho; a fim de tocar no assunto com delicadeza, optei por perguntar: “Tua mãe trabalha muito?” Ele fez sinal positivo com a cabeça. Então continuei: “O que ela faz?” O menino respondeu: “*Na cozinha*”. Seja por trabalhar muito ou, por qualquer outro motivo, o relevante no desejo de ser um passarinho denota a necessidade de estar em companhia da mãe, é um desejo, um sonho.

Uma menina (doze anos) disse-me que sonha em ser atriz de novela e, assim, mudar a vida de sua mãe, ter uma casa *bonita*, por exemplo. Ela acredita que, ao se tornar atriz, mudará sua condição econômica: “*a gente quase não tem casa. Por causa que minha casa é de compricado. Daí eu ganho dinheiro e consigo ajudar minha mãe. É isso que eu penso*”.

Perguntei o que ela pensava em fazer para realizar seu sonho de ser atriz e ela me disse não saber. “*Eu não sei. Eu falei com a assistente social para conseguir, mas ela me falou que não consegue pra mim. Não sei o que eu faria. Eu começava como atriz, fazendo papel de atriz assim e acho que eu chego lá. Não sei, com teatro*”. A assistente social, ao que parece na percepção da menina, tem poderes de realizar os desejos e suprir as necessidades alheias, o que me faz suspeitar que o desejo nem sempre é um impulsionador de processos de transformação, ou seja, a satisfação dos desejos pode ocorrer por meio da interferência de alguém, assim, deseja-se, mas igualmente deseja-se que outro o viabilize.

De acordo com a fala da menina, o teatro seria um meio para chegar até a televisão, visto que sua primeira esperança (a assistente social) não dispõe de condições de ajudá-la. Tornar-se atriz de televisão seria uma mudança na sua vida, nas condições financeiras e no seu valor como indivíduo, quando deixaria de ser

alguém comum para tornar-se uma celebridade. A ideia de que um ator é alguém *incomum*, que está numa posição de destaque em relação aos demais se confunde com a própria origem do teatro ocidental, quando *um* dentre todos de um conjunto homogêneo destaca-se e toma a ação para si, cria-se a noção de ator. No entanto, há inúmeras definições de ator, cada uma delas diz respeito a uma determinada época ou um tipo de pensamento artístico que norteia o trabalho teatral. Atualmente, ser ator não está ligado somente ao fato de fazer teatro, há atores de televisão ou de cinema, mesmo que muitos deles transitem por todas essas linguagens. Igualmente, a ideia de destaque e do ator como um ser *incomum* apresenta contemporaneamente outra dimensão. Qual seria, na visão da menina, a dimensão desse *tornar-se diferente* ao ser atriz de televisão?

Por meio de seu relato, é possível pensar em uma dentre muitas possibilidades. Para ela, ser atriz de televisão lhe permitiria ser alguém diferente do que é, e também isso lhe proporcionaria uma série de benefícios materiais, lhe conferiria um determinado poder em relação aos outros (fãs, familiares, possíveis colegas). Um ator ou uma atriz de televisão é alguém que “chegou lá” como disse a menina, e, dessa forma, alguém que tem talento; logo, sob essa perspectiva, alguém talentoso necessariamente tem fama. Alcântara (2004, p. 11), ao discutir a formação do ator e suas implicações com a mídia, alerta para o movimento de quase fusão entre as noções de talento e celebridade presentes nos materiais midiáticos que se dedicam à vida dos atores e das atrizes e aos bastidores da televisão.

Com certeza, talento e celebridade não são sinônimos, embora, atualmente, no senso comum e na mídia, eles apareçam quase como tal. “Na mídia, se um indivíduo tem talento, é (ou será) famoso. Se adquiriu fama foi invariavelmente por consequência de uma aptidão especial” (ALCÂNTARA, 2004, p. 11). E, no caso das atrizes, ser alguém que está dentro dos padrões de beleza estabelecidos (ser magra, cabelos compridos, lisos e ter feições majoritariamente brancas, independente da etnia) é requisito para a conquista de talento e de celebridade.

Se, para os adolescentes, o teatro é apenas uma ferramenta que prepara para o *mundo lá fora*, auxiliando no desejo da construção de suas identidades profissionais e, assim, sua ascensão a um *espaço/condição* mais próximo de uma adolescência *cyber*, para as crianças, ele remete a sonho, a desejos, ainda que

muitos desses desejos sejam oriundos das referências midiáticas de nossa sociedade. Como se poderia, no ensino de teatro, inspirar-se em procedimentos criativos contemporâneos, a fim de que pudéssemos sonhar e desejar o desconhecido?

Ao pensar em transformação de si mesmo, ou em transformações sociais, visto que ambas estão, em certa medida, imbricadas, o desejo aparece como algo que impulsiona a transformação. No decorrer da pesquisa, percebi que não há como pensar em transformação de si mesmo e transformação social sem atentar-se para os desejos dos indivíduos, desejos também estimulados culturalmente. No caso dos adolescentes, o desejo de ter acesso aos bens de consumo, às condições de vida melhores, os impulsiona a transformarem-se em *sujeitos trabalhadores*, para enfrentar o *mundo lá fora*. Esse *mundo lá fora*, que aguarda tanto os adolescentes quanto as crianças, sugere que se trata de um *espaço real*, repleto de perigos e que, nas idades que compõem a infância e adolescência, vive-se em um mundo ainda *não real*, como se, nessa fase da vida, os sujeitos vivessem em um mundo *dentro*, protegido, como em um útero, formando-se para, posteriormente, viver em outro mundo, o externo, *o real*. As escolas, as instituições de proteção seriam então, uma espécie de útero que nutre esses *sujeitos-fetos*, nutre-os com informações, com deformações, com conformações e os transforma em *sujeitos-adultos* aptos a viver nesse mundo externo, *real* e perigoso, no qual os *sujeitos-especializados* na manutenção da vida os continuarão orientando quanto a condutas de normalidade e anormalidade.

### 3.2 PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO 1: “Eu fui uma criança como eles”

Antes de dar aulas em programas de assistência social, a professora atuava como atriz e, por esse motivo, ingressou no curso de bacharelado em teatro. Durante o curso, a professora atuou como estagiária de uma instituição, ministrando aulas de teatro, ainda que seu curso fosse bacharelado em interpretação e não licenciatura.

Essa experiência a fez perceber o quanto gostava de dar aulas. Conforme me confidenciou, a escolha por dar aulas em SASEs *“não foi consciente, mas uma dessas coisas que acontecem”*. Em um momento em que estava procurando trabalho, um amigo ofereceu-lhe uma vaga na cooperativa que contrata educadores para ministrar oficinas nos programas de assistência social do Município de Porto Alegre. Desde então, atua como professora de teatro nos SASEs de algumas instituições mantidas pela Prefeitura Municipal.

A professora diz que sua formação como educadora é baseada na sua vivência nos SASE. Ela, aos poucos, foi aprendendo como ministrar as aulas que *“esses espaços desejam ter”*.

Uma das principais mudanças em sua maneira de entender-se como professora, no seu ponto de vista, ocorreu logo no início de seu trabalho nas instituições. Ela conta que passou por dificuldades em lidar com seu preconceito. Assustava-se com as crianças, mesmo que, em certa medida, identifique-se com seus alunos, como relatou durante a entrevista: *“[...] apesar de eu ter sido uma criança como eles, e acho que, se no meu tempo tivesse SASE, eu teria sido uma criança de SASE”*. No entanto, os comportamentos violentos e as histórias de vida dos alunos, geraram, em um primeiro momento, medo e distanciamento.

Os encontros de formação que a cooperativa promove, foram, no seu ponto de vista, fundamentais para que ela aprendesse e compreendesse melhor o contexto de vida das crianças. Esses encontros, alguns em formato de seminários, outros como leituras de textos seguidas de conversas, abordam temas como a situação familiar, a violência, o uso de drogas e auxiliam na compreensão dos limites necessários no envolvimento do *oficineiro* com seus alunos.

Perguntei à coordenadora do programa se ela acreditava que havia um modelo de professor de teatro para essa instituição. Sua resposta ressaltou a importância de que essa pessoa se identifique com *“a causa dos direitos humanos, de um mundo mais justo”*. Outras características por ela elencada dizem respeito à sensibilidade e à crença em uma possibilidade de mudança por meio desse trabalho. Essas qualidades não excluem a necessidade de formação no campo específico de

sua área de conhecimento, mas apenas *“o acúmulo de conhecimento sobre a disciplina não resolve”*.

A identificação com a causa dos direitos humanos, sensibilidade, crença nas possibilidades de mudanças (transformações) por meio do atendimento socioeducativo, assim como o conhecimento específico da disciplina a ser desenvolvida, foram as principais qualidades elencadas pela coordenadora do programa para um professor que trabalhe nesse cenário de transformação. Ao entender que há, na palavra transformação, muitos outros significados, perguntei à professora como ela entendia essa noção de transformação por meio do ensino de teatro, e como essa noção de transformação constituía sua identidade de professora de programas sociais.

O teatro, para ela, *“era uma forma de transformação, um meio de transformação do ser”*. No entanto, com o passar do tempo, ministrando aulas nesses cenários, essa ideia foi se modificando. Ao ver que as crianças, quando passavam para a adolescência e saiam do programa, começavam a traficar, ou usar drogas, ou engravidavam, ou eram assassinadas, ela se questionou sobre se realmente as aulas contribuía para que eles (os alunos) transformassem suas vidas. Ao levar essas questões ao grupo de formação, ouviu a seguinte sugestão: *“foi dado a eles (os alunos) na instituição todo o aparato para que eles não caíssem nisso, então a tua parte tu estás fazendo, a nossa parte nós fizemos”*.

Hoje a professora acredita que faz a sua parte, e acabou por abandonar a ideia de que fazer a sua parte é pouco. Ela diz: *“aquele preconceito que eu tinha de só fazer a minha parte, eu perdi um pouco, vivendo com essas crianças, vivendo com esses adolescentes”*. Nesse caso, é possível pensar em transformação como a passagem de um estado de inconformidade para um de resignação?

### 3.3 PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO 2: “Antes eu só dava aula de teatro”

A professora que ministra aulas na Instituição 2, além de ter feito o curso de magistério no ensino médio, tem formação universitária em licenciatura em teatro da UERGS/Montenegro. Segundo seu relato, um dos princípios que nortearam sua formação é a não cisão entre bacharelado e licenciatura. No momento da pesquisa, a professora estava concluindo o curso de Ciências Sociais e, além disso, estudou durante um ano em uma escola de teatro de rua. A formação de professora e artista confere ao seu trabalho, segundo sua percepção, uma noção de autoria, de modo que uma função contribui com a outra.

A motivação de ministrar aulas de teatro em programas ligados a área e assistência social, ela atribui, inicialmente, a seu desejo de *“fazer um mundo melhor, de tentar fazer com que eles (os alunos) se empoderem mais de si mesmos para atuar no mundo”*. No entanto, passados alguns anos, ela acredita que a troca com os alunos é a razão central de sua permanência nessa atividade. E complementa, dizendo: *“porque eu acho que eles me ensinam um monte de coisas. Maneiras de ver o mundo, essa coisa de um mundo que não faz parte de mim”*. Ao entrar em contato com um mundo ao qual a professora não pertence, ela se percebe trocando suas perspectivas com os alunos e crê que essa troca propicie o crescimento de ambos.

Em um dos momentos da entrevista, a professora relatou: *“antes eu só dava aula de teatro”*. Pedi a ela que me explicasse o que a levava a pensar que, em outros espaços, suas aulas eram somente de teatro e, na Instituição 2, não. O que seria então? Essa passagem de “só dar aulas de teatro” para algo mais deve-se ao fato de que esse trabalho solicitou a ela mudanças na elaboração e abordagem dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que aborda conceitos teatrais, seu foco está, igualmente, centrado nas questões trazidas pelos alunos, as quais a fim de melhor compreender, pesquisa e propõe a eles que pesquisem, estabelecendo com o grupo um debate sobre as diversas perspectivas encontradas. Nesse sentido, ela crê que alia ao seu ensino de teatro, conhecimentos adquiridos no curso de Ciências Sociais, auxiliando os alunos a pensarem e perceberem outros pontos de vista. Antes suas aulas eram *“mais pautadas por questões estéticas”*, como ressaltou no decorrer da entrevista; agora, em suas aulas, o foco está na troca e na tentativa de

oferecer aos alunos outras referências comportamentais. Seria essa a diferença entre um professor e um educador social?

Na visão da psicóloga que coordena o programa, um professor de teatro nesses cenários deve, além de ter formação acadêmica, identificar-se com a proposta da instituição, buscando estabelecer com os alunos uma relação pautada pelo diálogo, sem esquecer-se de exercer sua função de educador, sua liderança perante o grupo. A perseverança e o comprometimento são igualmente importantes, dada a complexidade das relações e dos contextos sociais dos alunos. No entanto, para a coordenadora, o que difere um *educador social* de um professor é o foco de formação, ou seja, passa pela pergunta: que sujeito devemos formar? Para ela, um professor está muito mais focado em que os alunos aprendam conteúdos, obtenham conhecimentos, e um educador social não. Ele também lida com conteúdos, mas seu foco é no comportamento dos alunos, na sua construção como sujeito, que, no caso da instituição em tela, é formar indivíduos mais solidários, cientes dos “múltiplos caminhos” e de outros valores morais.

Diante disso, é possível pensar que um *educador social* dedica-se mais a um ensino comportamental, isto é, relativo às normas de condutas sociais, do que aos conteúdos de sua área de conhecimento. É como se devesse por sua área de conhecimento a serviço do ensino/aprendizagem de normas que insiram os alunos *no mundo lá fora* com maiores condições de sobrevivência?

Qual o ideal de transformação que pauta a composição da identidade de educadora social da professora da Instituição 2? A transformação que a professora em questão pensa, a qual, de fato, ocorre nesse processo de *criação/ensino/aprendizagem* teatral, está ligada a um *empoderamento*, por meio da conscientização por parte dos alunos de seus direitos e deveres. Isto, segundo ela relatou em entrevista, *“possibilita a eles que consigam um emprego e está muito longe de uma transformação de si mesmo e uma transformação social”*. Ela acredita que essa promessa de transformação de si, mesmo por meio do ensino de teatro, exige outra organização, exige uma decisão do indivíduo de fazer certo tipo de teatro e esse não é o caso das oficinas de teatro nos SASEs. E esclarece as causas que a levam a esse entendimento: *“porque é muito pouco tempo, porque não há escolha, porque eles (os alunos) foram treinados a vida inteira por uma escola que não*

*ensina a pensar*”. A transformação que ela crê que ocorra por meio das aulas de teatro nesses programas, e que designa como um *empoderamento*, é centrada na capacitação dos adolescentes para o *mundo do trabalho*. Ela pensa que uma transformação de si mesmo oriunda do processo de criação e formação teatral está “muito longe de acontecer”, embora acredite que essa diferença transformadora não anule a importância desse trabalho.

Ao perseguir os processos transformadores por meio da *criação/do ensino/da aprendizagem* teatral, deparei-me com a necessidade de saber como o outro ator desse cenário (o professor) vê a si mesmo nesses cenários transformadores. Então, ao final da entrevista, perguntei à professora da Instituição 2 se mudaria alguma coisa na sua prática. Ela respondeu que sua prática já se alterou muito e que acredita que seguirá se transformando. E complementou, dizendo: “*mas, no geral, eu sou satisfeita com o meu trabalho como professora. Dos resultados que a gente alcança e da relação que eu alcanço com eles, das coisas que eu recebo, das coisas que dou. Mesmo na resistência, às vezes ficando triste, às vezes ficando alegre, eu acho que é bom*”.

#### 3.4 PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO 3: “Não sou um professor de teatro, eu trabalho arte educação.”

Ao falar de sua formação, o professor da Instituição 2 salienta que não tem uma formação acadêmica em teatro, mas essa formação constituiu-se, sim, por meio de oficinas e de sua experiência como ator profissional. Sua formação acadêmica é na área de pedagogia, embora ele não se imagine trabalhando em escolas regulares. Mesmo tendo sua formação em teatro, ele não se define como um professor de teatro. Ele diz: “*eu trabalho com arte educação*”. Isso faz com que ele use os momentos reservados ao ensino de artes de acordo com o que pretende trabalhar. Por exemplo: toda a quarta-feira tem aula de artes, mas nem toda quarta-feira tem teatro. Em alguns dias, ele propõe atividades de desenho, ou de argila, ou de artesanato, e, outros dias, teatro. Essa organização não parte de uma escolha do

professor, mas é uma determinação da Instituição 3. A coordenação não faz distinção entre as áreas de artes: assim, quando contrata um professor para esta área ele deve desenvolver tanto artes visuais, quanto teatro. Não há, por parte da Instituição 3, a preocupação de que o professor desenvolva atividades ligadas à sua área de formação; sequer há a preocupação de que ele tenha uma formação específica na área de artes. Segundo a opinião da coordenadora do programa, o importante é ter afinidade e gostar de fazer os trabalhos.

O fato de ser o mesmo professor que trabalha artes visuais e teatro, o que a instituição denomina de disciplina de artes, torna a montagem de uma peça ainda mais complicada, por que a alternância nas atividades interrompe o processo criativo dos alunos. Segundo o professor, eles esquecem as improvisações, as pontuações feitas sobre elas e acabam tendo que retomar do princípio a cada aula.

Essa questão da continuidade está entre as mudanças que o professor gostaria de fazer. Ele crê que a falta de continuidade nas aulas prejudica o andamento e, quando perguntei a ele se mudaria alguma coisa na sua prática, ele mencionou esse como um dos principais problemas. Ainda que ele entenda que se trata de uma questão administrativa, diz que poderia optar por atender mais vezes na semana uma turma, mas isso o faria abandonar as outras, o que ele não deseja fazer. Ele diz: *“seria uma coisa que talvez ajudasse muito para melhorar o trabalho, mas é complicado. Talvez, se tivesse uma estrutura melhor de funcionários eu conseguisse, mesmo atendendo todas as turmas, ter uma sequência maior com eles”*.

Quando pensou nas coisas que compõem as suas ações diretas com os alunos, disse que não via necessidade de mudar nada, que busca sempre resolver os problemas que surgem. *“Eu acho que não sei se é o caminho certo, mas pra mim, pelo menos, sempre funcionou. Eu gosto muito e, se funcionou até hoje, não tem por que mudar. Eu sou muito assim, se eu vejo que uma coisa não está legal, eu vou buscar coisas novas. Já tive épocas que eu me questionei e busquei coisas novas”*.

Sua formação de ator profissional o auxilia em sua prática pedagógica, embora ele acredite que possa atrapalhar um pouco, caso não esteja atento ao grau de exigência em relação às produções dos alunos. Ele explica, no decorrer da

entrevista, que, *“caso o grau de exigência seja demasiado, o professor passa a desrespeitar o ritmo dos alunos, direcionando o trabalho e impedindo que os alunos criem”*. Ao contrário, cita como aspectos positivos de um professor com experiência profissional a sua atenção aos detalhes, que passariam despercebidos por um professor sem experiência teatral. Esse equilíbrio que o professor da Instituição 3 crê ser necessário, é um dos aspectos do trabalho que ele afirma ter descoberto aos poucos, assim como nos procedimentos que compõem sua prática em sala de aula. Ele diz não nortear seus procedimentos em aulas em nenhuma teoria teatral específica, suas escolhas giram em torno daquilo que ele entende como necessário para os alunos.

Ao saber que o professor atuava em um grupo profissional e de trabalho contínuo, quis saber quais as implicações dessa vivência em sua prática pedagógica, se, de alguma maneira, as fronteiras entre o grupo e as aulas de teatro se encontravam, ou borravam, enfim, se, em algum momento, ambas se encontravam e de que forma isso acontecia. Ele explicou-me que não tentava desenvolver nas turmas um sentimento de grupo e que não usava sua experiência de grupo como parâmetro, mas preferia seguir suas percepções sobre teatro, escolhendo aquilo que ele acreditava ser bom, que gostaria de fazer e o que percebe que pode ser feito.

E o que ele acredita que pode e deve ser feito? O professor define-se como um arte-educador, o qual permite que os alunos criem e que propicia condições para que as ideias e experiências cotidianas dos alunos fluam, mas sem adentrar demasiadamente em questões que desencadeiem situações de grande conflito. Seu foco no trabalho é formar os alunos para cidadania, para um crescimento pessoal. Ele diz que *“as crianças aqui não tem autoestima, não têm quem as ouça; as crianças, às vezes, não têm carinho em casa, então aqui a gente está para dar isso a elas”*. Um educador social, em sua opinião, deve estar atento ao comportamento dos alunos e auxiliá-los nas dificuldades cotidianas que se apresentam, mas com certo resguardo; diante de situações mais complexas, o apoio da assistente social é fundamental.

Ainda que meu foco seja a análise das singularidades destas três práticas observadas, penso ser relevante atentar para uma questão comum que emerge no decorrer das entrevistas e observações: a noção de *educador social*. Embora, em cada uma das práticas, essa noção apareça com contornos e detalhamentos diversos, ela está presente nas práticas das três instituições e, em certa medida, constitui o *sujeito-professor* de teatro nesses cenários. Assim, não se pode pensar em um professor de teatro nesses espaços sem entendê-lo, também, como um *educador social*. Algumas pistas se mostram, ao longo deste capítulo, por meio das falas dos professores e coordenadores dos programas; sigo algumas delas a fim de me aproximar de um *esboço*, sem a intenção precisar detalhadamente essa noção, pois essas pistas traçam linhas imprecisas, descontínuas, apenas insinuem que um educador social é alguém que deve comprometer-se com questões relativas à proteção da vida, dos direitos à vida, dos direitos humanos; alguém que deve orientar as crianças e adolescentes, oferecer-lhes visões diferentes do mundo, seja por meio das produções culturais, da legislação, seja da espiritualidade; enfim, deve orientar as crianças e os adolescentes em todas as dimensões das suas vidas.

No Brasil, a noção de *educador social* remete a um campo bastante novo, vasto e disforme, em decorrência das recentes mudanças no campo da assistência social. No *site* do Ministério do Trabalho, na página da *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*, um educador social abrange as funções de arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo. Nessa mesma página, estão elencadas as atividades inerentes a essa ocupação, assim como as competências pessoais que deverá apresentar este profissional, de forma um tanto genérica. Dentre as atividades contidas na lista, destaco algumas como: conscientizar sobre riscos, despertar nos *assistidos/usuários*<sup>10</sup> o desejo de mudar de vida, resgatar autoestima, apontar alternativas, despertar aptidões, construir hábitos, sugerir mudança de comportamento, realizar atividades artísticas, esportivas, pedagógicas, lúdicas, realizar terapias de grupo, realizar atividades voltadas para espiritualidade, reuniões

---

<sup>10</sup> O termo *assistidos/usuários* é utilizado no *site* para designar os indivíduos de todas as faixas etárias atendidos pelos serviços sociais.

para avaliação dos *usuários/assistidos*, entre outras, todas com essa perspectiva de controle, de dar aos chamados *usuários/assistidos* um modelo. Ao dar um modelo de vida, incitando aos sujeitos a *mudar de vida*, como consta na lista de atividades de um educador social, pode-se pensar que as políticas de assistência social partem do pressuposto de que as populações pobres são isentas de cultura, de projetos de vida, ou que seus modelos não correspondem ao modelo esperado pelo Estado. Dessa forma, as políticas de assistência social brasileiras, sobretudo as destinadas à infância e adolescência

potencializam a noção de falta e de diferença, ambas elevadas ao extremo da carência, da necessidade, da ausência. Essas políticas [...] produzem e reproduzem os próprios esquemas que condenam, pois mantêm como realidade a idéia de miséria, de carência, de fraqueza, de necessidade de amparo (VIEIRA, 2004, p. 162).

Essa noção de “falta e de diferença, ambas elevadas ao extremo da carência, da necessidade, da ausência” remete-me à suposta definição do professor de teatro da Instituição 3 ao falar de sua função. Ele disse que “*as crianças aqui não tem auto-estima, não têm quem as ouça, as crianças, às vezes, não têm carinho em casa, então aqui a gente está para dar isso a elas*”. Ou, ainda, a noção da professora da Instituição 1, que, na tentativa de sanear a falta que ela acredita que os alunos tenham na área de artes e recreação, destina suas aulas a atividades ligadas ao que designa artes visuais. Tratar-se-iam de confecções de bandeirinhas para a festa junina, desenhos livres, brincadeiras livres na pracinha da instituição. Ela acredita que alternando as aulas com todas essas atividades estará oferecendo uma formação mais ampla aos alunos, a quem tudo falta. A professora da Instituição 1 diz que eles não tem professores de artes plásticas, então, como ela gosta dessa atividade, usa suas aulas também para essa área. Ela conta que, “*em determinados momentos, por exemplo, no carnaval, não que eles não tenham isso, eles sabem o que é carnaval, mas para chamar a atenção deles, esse ano eu fiz colarzinhos de havaiana*”. Uma pista, talvez, que auxilia a compor um esboço de educador social seria a de que o educador social é alguém com uma formação e uma capacidade de desempenhar atividades em diversas áreas de conhecimento.

Para tornar-se um *educador social*, em muitos casos, é preciso somente submeter-se a um concurso público que “não exige formação específica [...] tampouco, ter nível médio de escolarização” (VIEIRA, 2004, p. 165). A formação dos *educadores sociais* é feita pela própria instituição e por encontros promovidos pela Fundação de Assistência Social. Ainda que pensar sobre os contornos da noção de *educador social* e suas condições de emergência mostre-se pertinente para análise das políticas de assistência social contemporâneas de nosso país, nesta pesquisa apenas aponto para o fato de que essa noção de *educador social* engendra novas formas de se constituir professor de teatro. Ser professor de teatro nessas instituições exige, conforme a fala de todos os professores e dos coordenadores do programa, mais do que conhecimentos específicos da área teatral, exige que esse conhecimento informe sobre a normalidade a ser alcançada para que os indivíduos se constituam como *sujeitos cidadãos*.

Portanto, parece-me pertinente reter o olhar sobre essa questão, ainda que apenas por um *instante* neste trabalho, pois, ao colarem-se as noções de educador social com a de professor de teatro, engendra-se uma terceira noção que se poderia designar como *educador social em teatro*, com isso emerge a necessidade de perceber-se e formar-se sob outras perspectivas, distintas talvez, da formação de um professor do ensino regular.

#### **4 COMO A AULA DE TEATRO TRANSFORMA, DEFORMA, CONFORMA, INFORMA O TEATRO?**

*“Na vida cotidiana a expressão “como se” é uma função gramatical; no teatro “como se” é uma experiência. Na vida cotidiana “como se” é um subterfúgio; no teatro “como se” é a verdade. Quando somos convencidos dessa verdade, então o teatro e a vida tornam-se um”  
(BROOK,1977, p. 181).*

Neste capítulo, descrevo os procedimentos em sala de aula dos três professores que acompanhei. A intenção não é definir o que é uma aula de teatro ou não, tampouco é encontrar entre elas a que melhor representaria um modelo transformador a ser seguido nos serviços de apoio socioeducativo. As descrições destes procedimentos são compostas por um misto de descrições das aulas, das falas dos professores, dos coordenadores e dos alunos, oriundos de anotações em meu caderno de campo e das entrevistas realizadas. Minha percepção sobre os procedimentos em sala de aula foi fortemente marcada pela hibridez que igualmente marca as formações dos professores. Não percebo, nesses procedimentos, exercícios de um único método, de uma única linha, de uma única proposta estética. No entanto, há práticas que atravessam esses procedimentos, e me remetem a noções teatrais, principalmente, oriundas de Stanislavski, Barba, Grotowski e Boal, embora também recorra em alguns momentos a outros autores do campo teatral e pedagógico.

Assim como a transformação, a improvisação apresenta um campo relativamente grande e de fronteiras pouco definidas. Ela está presente tanto nos procedimentos observados, quanto nas práticas teatrais dos diretores-pedagogos

apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Portanto, delimitar o alcance de meu olhar sobre a improvisação faz-se necessário.

A improvisação está presente em inúmeras atividades humanas, na música, na dança, em discursos, na resolução de um problema. É comum improvisar no cotidiano, mas a improvisação de que falo trata-se daquela presente na arte teatral. Nessa pesquisa, utilizo a ideia de improvisação como “uma atividade sistematizada na qual os participantes jogam em situação de *como se*” (ICLE, 2009, p. 95). Essa noção abrange inúmeras práticas pedagógicas e artísticas contemporâneas, e está ligada originalmente à preparação do ator proposta por Stanislavski, na Rússia (ICLE, 2009, p. 95).

Para Stanislavski, a improvisação era um meio para o ator compor as ações físicas; elas, por sua vez, serviriam para “guiar o ator no caminho verdadeiro durante o processo de elaboração de seu papel, e também representavam o meio principal para a expressividade do ator” (TOPORKOV, 1998, p. 425).

No decorrer do século XX, surgiram inúmeras maneiras de trabalhar a improvisação na preparação do ator. Por tratar-se de um método que parte das qualidades pessoais do ator, a improvisação teatral é um recurso bastante usado nas práticas pedagógicas contemporâneas; logo, mesmo que de maneiras distintas, é possível percebê-la como um dos procedimentos centrais nas aulas dos três professores observados. Quais seriam as singularidades dos procedimentos, sobretudo, relativos à improvisação, nestas três práticas? Em que medida esses procedimentos centrados na improvisação convertem-se em meios para efetivar as promessas de transformação das práticas discursivas observadas?

#### 4.1 AULAS DE TEATRO INSTITUIÇÃO 1: “Eu me organizo conforme as entidades<sup>11</sup>”

---

<sup>11</sup> Entidades é um termo usado comumente para se referir às instituições governamentais e não-governamentais. A frase do título, é parte da resposta da professora à pergunta sobre como organiza suas aulas de teatro.

A tarde inicia com o encontro de todos, alunos e professores numa grande sala. Ali, a coordenadora do programa, também chamada de *referência*<sup>12</sup>, dá alguns avisos, relembra regras de convivência, combina com os alunos atividades por vir. É um momento de encontro, no qual a presença da *referência* é fundamental para que esse flua sem grandes atos extemporâneos. Depois de dados os recados e feitas as combinações, os alunos escolhem qual oficina farão, e, em geral, há três opções. Nos dias em que eu estava presente, as oficinas oferecidas eram teatro, *hip-hop* e esporte. O professor de *hip-hop* e a professora de teatro verificam as salas disponíveis e definem, de acordo com as necessidades de cada oficina, em qual sala cada um trabalhará. O professor de educação física usa um ginásio de esportes ou as quadras sem cobertura que ficam no pátio. Feito isso, iniciam-se as aulas.

A professora relata, em entrevista, que, no início de seu trabalho no programa, preparava suas aulas com jogos para, posteriormente, criar cenas por meio de improvisação. Ela explica que esses jogos eram jogos dramáticos ou jogos de concentração e exercícios preparatórios para as cenas, muitos deles baseados em Viola Spolin (1906-1994). Na visão daicineira, os jogos não *funcionaram*, por que os alunos aos poucos saiam da sala, demonstravam desinteresse e não raro negavam-se a participar.

As aulas iniciavam com um grupo grande e aos poucos eles iam saindo da sala. Mesmo com as explicações dadas pela professora de que os jogos os preparavam para as cenas, eles resistiam. Ela insistia que era necessário *aquecer* para depois criar as cenas ao que, segundo ela, respondiam: “*aquecer pra que, sora, já tô aquecido*”.

Isso a preocupava porque, com o passar dos meses (de quatro a cinco meses, conforme me relatou), esse quadro permanecia inalterado e há, na Instituição 1, a orientação de que os alunos não devem circular nos corredores no horário das oficinas. Por esse motivo, aicineira decidiu experimentar “começar direto com a cena” e, quando fez isso, os alunos não saiam mais em grande número da sala. Quando a professora percebeu que os alunos permaneciam na sala, decidiu

---

<sup>12</sup>Referência é o nome dado à pessoa que fica diariamente no programa, por tratar-se da referência institucional das crianças, dosicineiros e funcionários. Osicineiros são contratados por hora e, a cada dia da semana, atendem uma instituição. Isso acontece nos Centros Regionais de Assistência Social do Município, em outras instituições a organização da equipe é diferente.

que seriam assim as aulas de teatro. “Foi a partir disso que me fixei, foi com isso que eu percebi que tem que ser assim, por que é o que eles querem, é como eles entendem teatro”. A fala da professora traz dois pontos com frequência presentes nos discursos sobre as relações pedagógicas nos programas socioeducativos: respeito ao desejo e aos saberes dos alunos.

Sobre o desejo, esses discursos dizem que perceber, considerar e respeitar os desejos dos alunos é de extrema relevância para uma prática pedagógica que se propõe a ser menos impositiva. Porém, qual é a medida para que não se corra o risco de só os desejos dos alunos serem respeitados na sala de aula, tornando o professor uma espécie de *títere* manipulado pelos desejos dos alunos? Ao crer que uma sala de aula é um grupo, composto por alunos e professores, há a possibilidade de que alguns desejos possam ser comuns? Qual a razão de se partir da premissa que esses desejos são antagônicos? É possível conciliar, nesse espaço, o desejo dos alunos e do professor, para que ele também satisfaça seus desejos, desenvolva seus interesses, tenha prazer na relação de *criação/ensino/aprendizagem*, aprenda e cresça na sua prática artística? Quais os perigos que se apresentam quando, em uma relação, o desejo de um prevalece constantemente sobre o desejo do outro, a tal ponto que não exista probabilidade de os desejos coexistirem? De que maneira o professor pode se colocar a fim de estabelecer uma troca com os alunos, na qual ambos, em certa medida, satisfaçam seus desejos?

Outra vez o desejo aparece como discurso dessa prática, como que fundido à noção de transformação, sendo ele o impulsionador *protagonista* da maioria das cenas de mudança. Penso que o desejo é algo que está em constante movimento, não é estático, ele pode mudar na medida em que o sujeito o satisfaz ou encontra algo que o *afete*. Diariamente, temos uma infinidade de desejos e, senão a totalidade, a maior parte deles é incitada por inúmeros mecanismos sociais como a mídia, a escola, a família, os círculos de amizade, as instituições de cuidado e proteção ou relações de trabalho. Em todos esses meios, de alguma maneira, somos incitados a desejar *ter* ou *ser* e, na maioria das vezes, *ter* e *ser* estão praticamente fundidos. Muito já se falou do consumo como um meio pelo qual o indivíduo adquire *status*. No entanto,

hoje o que se busca no consumo é, antes de tudo, uma sensação viva, um gozo emotivo, que se liga menos a exigências do padrão de vida que à própria experiência do prazer da novidade. Por meio das “coisas”, é afinal uma nova relação com a existência pessoal o que se exprime, tudo se passando como se houvesse medo de apagar-se, de desaparecer gradualmente, de não mais sentir sensações sempre novas (LIPOVETSKY, 2004, p. 121).

Os desejos se alteram por meio de nossa relação com o mundo e com tudo que nossa sociedade, cada vez com maior velocidade, nos oferece. Talvez o exercício de entrar em contato com experiências distintas possa alterar não apenas o conhecimento sobre o mundo, como também os desejos que se pode ter em relação a si, aos outros e ao mundo. Na linha desse pensamento, alterar o entendimento sobre um determinado assunto pode suscitar novos desejos e a elaboração de meios para satisfazê-los ou frustrá-los. Então, perceber o entendimento dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado pode ser uma tarefa essencial para entrar em contato com seus desejos. No caso da Instituição 1, qual o entendimento dos alunos sobre teatro?

Durante as conversas com os alunos, percebi que o entendimento deles sobre teatro está relacionado à televisão. Uma das meninas (onze anos) entrevistadas me contou que gosta das aulas de teatro e que quer ser atriz. Quando perguntei a ela como é o “ser atriz”, ela mencionou que uma atriz faz *“um monte de coisa. Pode ser boa e má, depende do papel que ela faz em cada novela”*. Mesmo sua referência sobre o que é ser uma atriz sendo a da televisão e não a do teatro, a ideia de “como se” está presente na sua definição de atriz. Poderia dizer que, para a menina, ser atriz é ser alguém que pode viver *como se*, dependendo da história que quer contar.

A maior parte dos alunos entrevistados já assistiu a um espetáculo teatral, na escola ou no programa, muitos deles não lembram qual era a história ou se gostaram ou não. A televisão é o artefato pelo qual eles têm contato mais íntimo com a atuação, com a situação de *como se* para contar uma história. Para eles, falar em teatro pode ser o mesmo que imitar os programas da televisão que gostam de ver.

Essa mesma aluna contou-me que fizeram, na sua escola, uma *peça* do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, obra de Monteiro Lobato. Ela sabia tudo sobre o *Sítio* porque acompanhava a série da televisão. Então perguntei a ela se, na apresentação da escola, eles fizeram num sítio de *verdade* como na série da televisão. A resposta foi: “a sora desenhou, botou umas coisas”. Curiosa a respeito de sua percepção, indaguei: “e na novela, quando mostram uma casa, é uma casa de verdade ou eles desenharam uma casa como fez a tua professora?” Ela refletiu um pouco e disse: “olha, às vezes eu acho que é, às vezes não. Porque eu vi no programa do Didi<sup>13</sup> por exemplo, a água é só um tapete azul. Eles botam assim e faz que é água”. Continuei: “Então, no teatro e na Televisão, a gente pode fingir que um tapete azul é água? Rapidamente a menina me respondeu: “no programa do Didi; na novela, não”.

A distinção que a menina faz entre os dois programas denota sua percepção de diferenças entre as linguagens, ainda que ambos os programas veiculem na televisão. No entanto, as novelas valem-se de uma linguagem *realista*, na maior parte das vezes, usam elementos cotidianos, não transformam um objeto em outro como muitas vezes é possível se ver no teatro. O programa do *Didi* mencionado utiliza-se da linguagem teatral adaptada aos recursos televisivos.

Esse, talvez, seja um exemplo do que *eles entendem por teatro*. Ao assistirem a televisão ou a um espetáculo de teatro, veem o trabalho pronto, não veem tudo o que precisa para que a novela ou o espetáculo chegue até eles naquele formato. Logo, é bem compreensível que, quando se propõe a eles que façam teatro, eles ignorem a necessidade de toda preparação e desejem, imediatamente, estar em cena.

Talvez, existam meios de conciliar o desejo dos alunos de estar em cena, com uma proposta que tem como objetivo o contato com conteúdos próprios do teatro. Recorrer às produções televisivas, como a *Turma do Didi*, para abordar questões sobre: como os alunos imaginam que eles são feitos? Quais os elementos necessários para sua realização? Como o corpo dos atores se movimenta? Como são as histórias que eles contam? Isso poderia despertar o desejo e outros

---

<sup>13</sup> *Didi* é como se chama o personagem principal do programa *A turma do Didi*. O artista Renato Aragão criou esse personagem cômico há décadas, ele era uma espécie de líder do quarteto cômico *Os trapalhões*. Seu personagem faz tanto sucesso que, como muitos personagens desse tipo, inúmeras vezes, o artista tem sua identidade pessoal confundida, pelo público, com o personagem.

entendimentos sobre teatro e, ao mesmo tempo, respeitar e interferir nos desejos e nos saberes dos alunos. Uma relação de *criação/ensino/aprendizagem* de teatro pressupõe alguma interferência, a qual não é necessariamente negativa, não é, obrigatoriamente, uma relação de dominação. O importante é estar atento a fim de evitar que essas relações tornem-se relações de dominação, pois,

[...]onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; uma estudante à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *éthos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2004, p. 285).

Ao ter as referências televisivas na formação de seus conceitos sobre teatro, e o respeito da professora a esses desejos e saberes, como o grupo observado se coloca em cena? Que histórias ele conta e *como* as conta?

As cenas que os alunos desenvolvem nas aulas são improvisações por meio de histórias narradas pela professora. Ela narra uma história e os alunos simultaneamente realizam as ações. As aulas são preparadas da seguinte forma: a professora escolhe a história que contará naquele dia antes de a atividade começar. Ela prefere ambientar a sala para receber os alunos, transforma cadeiras e mesas em outros objetos ou móveis para compor um cenário, e, em um canto da sala, deixa os figurinos e adereços que costumam usar. No entanto, isso nem sempre é possível porque a Instituição<sup>1</sup>, embora disponha de uma sala para as aulas de teatro, esta, em geral, é cedida a outras atividades e a professora, muitas vezes, define a sala na presença dos alunos e com eles a organiza.

O início da aula é usado para que eles escolham os figurinos e os adereços e criem o cenário, quando não é criado anteriormente pela professora. Em seguida, dividem-se em dois grupos. Um assiste enquanto o outro *encena* a história narrada pela professora, a qual referiu que gostaria que eles criassem também a histórias e, com frequência, relatou que pergunta: “*vocês criam ou eu crio. Eles sempre preferem que eu crie*”. Perguntei a um aluno se ele gostaria de contar a história sem

a professora, ao que ele respondeu que não. A princípio, pensei que a vergonha fosse a principal razão para que ele preferisse não contar a história, mas estava enganada; ele esclareceu, em seguida, que preferia não contar, visto que “*demora muito*”.

As histórias que a professora conta, em geral, são inspiradas em fábulas já conhecidas, nas quais ela insere elementos novos. Com isso, sua intenção é abordar os temas definidos em conjunto com a coordenação do programa, e aproximar as histórias do cotidiano dos alunos. Nas reuniões de equipe do programa, são definidos alguns assuntos para osicineiros desenvolverem com os alunos. “*Esse ano foi o meio ambiente*”, diz a professora. Mas não há uma rigidez em manter o que foi preparado; ao contrário, a professora afirma que, na maior parte das vezes, tem que improvisar. Isso acontece porque, mesmo sendo a professora quem conta a história, os alunos interferem a todo o momento, dando sugestões ou mudando deliberadamente as ações dos personagens.

Em uma das aulas que assisti, eles estavam trabalhando com fantoches e a improvisação transcorreu da seguinte maneira: depois de escolhidos os bonecos que cada um manipularia, os alunos do primeiro grupo se colocaram atrás de uma espécie de *empanada*<sup>14</sup>, feita com algumas classes dispostas uma ao lado da outra, cobertas com um pano preto. A professora escolheu os nomes dos personagens, lembrou aos alunos que eles não poderiam aparecer e iniciou a história: “*Juliana estava passeando no parque e encontrou Mateus [...]*” (nesse momento, os alunos fizeram os bonecos se beijarem na boca freneticamente, todos riram). A professora disse: “*Já?!*” [...] Depois de terem se acalmado, a professora retomou a história: “*Então Mateus beijou a mão de Juliana*”. O boneco mordeu a mão da boneca, todos riram.

Em outros momentos, alguém da plateia sugeria alguma mudança para a professora que, em certos casos, acolhia e, em outros, não, explicando os motivos da negação. Ao contrário do que pensei no início das observações, as histórias não são aceitas passivamente pelos alunos, eles interagem com elas, criam-nas em certa medida. E eles se sentem também criadores, como me explicou uma das

---

<sup>14</sup> Artefato usado em espetáculos de bonecos que serve para delimitar o espaço cênico e ocultar os manipuladores dos bonecos.

alunas (dez anos) quando a questionei sobre quem inventava as histórias. “A gente ajuda ela a inventar histórias. Um pouco ela faz um pouco a gente faz. É assim que a gente ficamos fazendo teatro”.

O segundo grupo teve algumas dificuldades para *apresentar* a história. A todo o momento, alguém abria a porta da sala, perguntava por alguém, ou um dos alunos saía da sala. A professora continuava a história sem dar atenção a esses ruídos. No entanto, eles foram desconcentrando os alunos a tal ponto que, antes de terminar a segunda história, todos já corriam pela sala. Nesse momento, a professora interveio, solicitando aos alunos que parassem de correr e retomassem a atividade. Alguns disseram que não queriam mais os bonecos e pediram a ela para brincar com as perucas e os figurinos. A professora tirou de cima de um dos armários duas grandes caixas de papelão, dentro das quais os alunos encontraram chapéus de caipira, algumas perucas, retalhos de tecidos estampados, uma fantasia de bailarina, outra da *Minnie*<sup>15</sup> e um *tutu* de bailarina. As crianças vestiram as fantasias por cima das roupas e, enquanto faziam isso, conversavam com a professora, perguntando se estavam bem, ou solicitando que ela ajudasse em alguma amarração necessária para compor a figura que desejavam.

Depois de criarem seus figurinos, saíram pelos corredores a fim de mostrar-se para outros que não estavam na aula de teatro, mas logo a professora os lembrou que devem evitar sair das salas nos horários das oficinas. A professora conseguiu trazer alguns de seus alunos de volta para a sala de aula, fechou a porta e propôs retomarem as histórias, “*mas agora sem os bonecos*”, ela disse. Então um grupo, só de meninas, ficou combinando com a professora como seria a história. A todo o momento, mudavam a situação em que estariam, e, por fim, decidiram, de comum acordo, fazer um jantar. Porém, a briga entre duas irmãs impossibilitou a continuidade da cena, e uma delas deixou a sala no mesmo momento em que um menino voltou. Ele foi convidado para ser o garçom, mas os alunos não se entenderam e as meninas acabaram decidindo por cantar uma música. Cantaram até que chegou a hora de guardar os artefatos e ir lanchar. Durante os quatro meses em que observei as aulas de teatro ministradas pela professora da Instituição 1, este foi o único dia em que os alunos dedicaram-se a atividades teatrais. Nas demais

---

<sup>15</sup> Personagem de Walt Disney que faz par romântico com o rato Mickey.

aulas, dedicaram-se a atividades designadas pela professora, como atividades de artes plásticas e jogos recreativos. Houve também, uma das aulas cedidas para o ensaio de coreografias de dança que seriam apresentadas na festa junina.

A forma como os alunos jogaram, atuaram nas improvisações propostas nesta aula em que eu estava presente, lembrara-me muito algumas brincadeiras de minha infância, nas quais eu e meus pequenos amigos, antes de brincarmos, escolhíamos quem seria *o que* e *como* cada um agiria. Porém, esses nossos jogos de imitação ou nossas dramatizações não intencionavam *ser teatro*, estávamos apenas brincando, sem a interferência de um adulto, tampouco desejando, em dado momento, mostrar a alguém, por que todos estavam em *cena*, todos desejavam jogar. Eram jogos em que imaginávamos ser e viver *como se*, em geral inspirados em algum programa de televisão, história de heróis ou atividades profissionais dos adultos com os quais convivíamos.

Lembro que agíamos *como se*, mas sem o desejo de uma plateia, e sim com o desejo de sentir-nos *como se*, de sentir os poderes dos heróis que imaginávamos ser, de sentir-nos *como se* fôssemos um adulto que trabalhava em um escritório, mas não nos preocupávamos o quanto isso era ou não verossímil para quem, por ventura, assistisse. A coerência das ações, o posicionamento em relação a uma possível plateia, a intenção de criar uma história ou de reproduzi-la, não existia.

Se a promessa de transformação da Instituição 1 centra-se no exercício e no contato dos alunos com as manifestações culturais, e o teatro é uma das escolhas desse currículo, talvez seja relevante pensar sobre quais jogos nos remetem ao ensino do teatro e quais jogos potencializam outras habilidades. Para tanto, é imprescindível examinar alguns pontos: em que medida esses jogos, os dos alunos e os meus na infância, podem ser considerados jogos teatrais? Quais são os elementos que compõem os jogos teatrais? Há alguma diferença entre dramatização, jogo dramático e jogo teatral?

Elkonin (1998, p. 194) afirma que a dramatização é inerente ao ato de jogar. Ele traz o exemplo do jogo de Xadrez, considerado um jogo intelectual, mas que apresenta, em sua origem, o fato de que duas pessoas criam estratégias para derrotar um suposto exército inimigo. Contudo, pode-se dizer que dramatizar é o

mesmo que fazer teatro? Para Pupo (2005), não só há diferença entre dramatização, jogo dramático e jogo teatral, como é relevante para a pedagogia teatral clarear as fronteiras entre esses conceitos.

A autora traz uma relevante colaboração ao desembaraçar os fios<sup>16</sup> desses conceitos. Ela diz que, no Brasil, a expressão jogo dramático é usada para traduzir tanto a expressão inglesa *dramatic play* quanto a francesa *jeu dramatique*. No entanto, cada uma delas diz respeito a conceitos diversos. A expressão inglesa *dramatic play* designa a atividade infantil de dramatização, o jogo de *faz-de-conta*. Nessa atividade, a criança não é orientada por um adulto, age *como se* e muda de situação constantemente. Essa atividade designada *dramatic play* aproxima-se muito da lembrança que tenho dos jogos da minha infância aos quais fiz referência anteriormente. Tal noção é oriunda de uma área da psicologia que se dedica a estudar o desenvolvimento infantil, não tem relação direta com o ensino de conceitos ou técnicas teatrais, embora haja dramatização.

Jogo dramático é também usado para traduzir *Child drama* título do livro e denominação da proposta pedagógica de Peter Slade, que consiste basicamente na utilização da dramatização com a orientação de um professor para o desenvolvimento de conteúdos na escola. Essa proposta pedagógica não pretende desenvolver conceitos teatrais, não há relação ator-plateia, nem a preocupação com a criação de uma fábula. O professor desempenha a função de orientar, questionar e liderar o grupo, podendo valer-se do recurso de também jogar por meio de um *personagem* do drama.

Pupo (2005, p. 22) cita, ainda, um trabalho semelhante ao de Peter Slade desenvolvido por Joana Lopes, no Brasil. Nesse caso, Lopes usa o conceito de dramatização da antropologia e seu trabalho é direcionado à conscientização das contradições sociais de nosso país. Em ambos os casos, há a intenção pedagógica e a busca da livre expressão.

Então, pode-se dizer que o termo *jogo dramático* serve tanto para “designar o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de

---

<sup>16</sup> Alusão ao título do artigo *Para desembaraçar os fios*, no qual Pupo estabelece diferenças entre drama, jogo dramático, *Jeu dramatique* e jogo teatral (PUPO, 2005).

atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional” (PUPO, 2005, p. 223).

Não obstante, há o conceito de *jeu dramatique*, traduzido em português como jogo dramático. A origem desse termo é de autoria de Léon Chancerel (1886-1965). Inspirado pelos ideais de transformação do teatro na França representado, principalmente, pelas figuras de Coupeau e Dullin, que preconizavam uma nova pedagogia do ator, por meio de métodos de improvisação, Chancerel direcionou seu trabalho a grupos de escoteiros e estudantes e a lugares como hospitais, subúrbios, zonas rurais e cidades do interior.

É dentro desse quadro que Chancerel sistematiza uma abordagem específica da ação improvisada, por ele batizada de *jeu dramatique*. Além de sua atuação como diretor e professor, outro meio importante para a disseminação dessa prática foi, sem dúvida, a publicação contínua dos *Cahiers d'Art Dramatique* que mais tarde inspirou, no Rio de Janeiro, a criação dos *Cadernos de Teatro do Tablado*, por Maira Clara Machado. Na sua origem, o *Jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador (PUPO, 2005, p. 224).

Essa prática foi bastante difundida na França depois da Segunda Grande Guerra, e, no decorrer dos anos, passou por algumas modificações, entretanto, segue sendo uma prática relacionada ao ensino do teatro. A estrutura do *Jeu dramatique* aproxima-se do conceito de Viola Spolin de jogo teatral. Ambos desenvolvem um sistema com regras precisas de improvisação, a relação ator-plateia, na qual os integrantes do grupo se revezam e têm, em sua origem, um ideal de transformação do teatro e o engajamento social.

O sistema de Viola Spolin propõe o ensino de teatro por meio de jogos coordenados por um professor, com regras e objetivos claros, avaliados posteriormente pela plateia. Essa é composta pelos próprios jogadores que se alternam. Os objetivos giram em torno das definições de *quem*, *onde* e *o que*, elementos considerados como fundamentais para que o teatro aconteça, ou seja, corpos agindo em um tempo/espaço. Assim como no *jeu dramatique*, a importância

não está na fábula criada, mas na maneira como o grupo de alunos resolve os problemas centrais de cada jogo.

Essa reflexão guiada pelo pensamento de Pupo (2005) parece-me relevante, não para definir se essa prática contempla algum dos conceitos de jogo abordado por Pupo, mas por que revela uma possível hibridez de influências recorrente nas três práticas observadas. Essas influências se mostram entrelaçadas, de modo que clareá-las pode conduzir ao exercício de melhor conhecer as pedagogias teatrais de nosso tempo e, dessa forma, quem sabe, aprofundá-las ou modificá-las.

Tanto o jogo teatral quanto o jogo dramático francês não objetivam a montagem de um espetáculo, mas são sistemas focados na preparação do ator para estar em cena. O processo criação de um espetáculo, quando não visa somente o resultado final, mas todo o processo, contribui tanto para a formação teatral do aluno, quanto para uma possível transformação de si mesmo. Nas trajetórias de Stanislavski, de Grotowski e de Barba, ainda que o espetáculo não seja o objetivo primeiro, ele faz parte do processo. Há o momento em que os atores compartilham com a plateia a sua criação, esse momento igualmente pode conferir outros elementos para o processo de trabalho, embora não seja fundamental, sobretudo, para Grotowski. Ou seja, nem todo processo necessariamente resulta em um espetáculo, mas, quando resulta em um espetáculo, esse igualmente propicia outro processo de transformação por meio do contato com o público.

A criação e a apresentação de um espetáculo no processo de *criação/ensino/aprendizagem* por vezes, completa um ciclo; se o treinamento<sup>17</sup> é algo íntimo, reservado ao ator e ao grupo, o espetáculo é o momento de envolver quem não participou do processo.

O trabalho, na fase do treinamento, isola-o (o ator), ainda que o aproxime dos companheiros de trabalho, mas se você quiser destruir esta fronteira, eis que surge o espetáculo. [...] o treinamento é a semente escondida da qual, depois, brota a planta com os frutos visíveis, isto é, o espetáculo (BARBA, 1991, 75).

---

<sup>17</sup> Barba (1991, p. 59) designa treinamento como “um processo de auto-definição, de auto-disciplina que se manifesta através de reações físicas [...] esse trabalho cotidiano, obstinado, paciente, com frequência no escuro, às vezes até em busca de sentido, é um fator concreto de transformação cotidiana do ator como homem e como membro do grupo”.

Ainda que, no transcorrer das aulas, o grupo se alterne como plateia, apresentar-se para pessoas desconhecidas sejam elas parentes, amigos, vizinhos ou professores agrega outro valor ao trabalho desenvolvido; renova e motiva a persistir em um processo que, por vezes, pode ser cansativo ou penoso, pois a vivência de um processo criativo é repleta de desafios e incertezas; requer disciplina, entrega, e uma imensurável perseverança, e é justamente por esses motivos que o processo de criação de um espetáculo tem potencialidade de ser profundamente transformador. Cite-se aqui que não se trata apenas da possibilidade de uma transformação *conscientizadora*, por meio de mensagens, mas igualmente, uma transformação de si mesmo e de suas relações com os outros. O desejo de apresentar um espetáculo, por parte dos alunos, mostrou-se durante a pesquisa tanto por meio das entrevistas como durante minhas observações.

Um dos meninos entrevistados (nove anos), quando perguntei-lhe se já havia feito um espetáculo de teatro com o grupo das aulas, respondeu-me que não, mas que gostaria de fazer. Pedi a ele que me contasse como imaginava que seria essa apresentação. Ele respondeu: *“que nem como se tivesse na aula, normal, mas ia ter gente”*. Perguntei como seria a história, que história ele gostaria de contar e sua resposta foi: *“a sora vai escolher, nós não contamos”*. Esse menino estava em todas as aulas que eu observei e, ao conversar com a coordenadora do programa, tive a confirmação de que durante o decorrer de um período de dois anos que ele faz parte do SASE, raramente falta à aula e sempre escolhe fazer a oficina de teatro. No entanto, as aulas não são direcionadas para uma montagem, pois isso não é exigido pela instituição e não é um objetivo da professora.

A outra situação que me sugeriu o desejo do grupo de apresentar um espetáculo foi nas semanas que se antecederam à festa junina. Uma ex-aluna do programa, considerada uma *liderança jovem* do bairro, propôs à coordenação ensaiar umas coreografias com os alunos que desejassem, para apresentar na festa junina. Propostas como esta são bem aceitas na instituição, pois estimulam o *protagonismo*, segundo a coordenadora. Ela acredita que, se a iniciativa de apresentar parte do grupo, deve ser acolhida e incentivada.

A menina (quinze anos) que liderou os ensaios faz parte de um grupo de dança de uma igreja evangélica que frequenta com a família e pretendia ensinar aos

outros alunos as coreografias apreendidas nesse grupo. Na semana dedicada aos ensaios, uma antes da festa junina, que aconteceu no final de julho, a professora de teatro cedeu seu horário de aula e acompanhou o grupo. Em torno de quinze alunos se envolveram no propósito de apresentar, o que representa quase o triplo dos alunos que normalmente fazem as oficinas de teatro. Minha atenção estava focada, sobretudo, nos alunos menores que compõem a turma de teatro, pois, mesmo não sendo uma obrigação manter-se na mesma oficina toda semana, havia um grupo de seis alunos, com idades entre seis a doze anos, que sempre optava pela oficina de teatro.

Uma das primeiras atitudes da jovem coreógrafa foi estabelecer a todos as regras para participar *do seu grupo*, de forma clara e direta. As principais regras eram: “não faltar aos ensaios, não conversar quando estivesse fora de cena, escutar o que ela dizia e esforçar-se ao máximo para *dançar bem*”. Toda a seriedade e dedicação que a jovem dedicava ao ato de dançar pareciam contagiar o grupo, por vezes, aparentemente, tão desconcentrado em outras atividades.

Essa postura disciplinada dos alunos durante os ensaios me surpreendeu, pois, em um primeiro momento, supus que aluna-professora, ao propor regras tão distantes daquelas com as quais as crianças estavam habituadas nas aulas de teatro e de forma tão impositiva, dificultaria o trabalho, mas eu estava enganada.

A primeira coreografia ensaiada foi a *das grandes* (o grupo das meninas mais velhas) a música falava de Deus, do Espírito Santo e da decisão do cantor de entregar sua vida a eles. A *ensaiadora* distribui as alunas na sala e colocou-se a frente delas para que pudessem imitá-la. Ela executava os movimentos de um trecho da música, parava a música, os repetia bem devagar e, em seguida, ela solicitava às outras que os repetissem, primeiramente sem a música, depois com o trecho da música *correspondente*. Acompanhava atentamente suas alunas e corrigia quando os movimentos não estavam de acordo ou chamava a atenção para o que a música dizia no momento de fazer o movimento.

Um dos trechos da coreografia no qual os alunos mais apresentaram dificuldades, na percepção da aluna-professora, ocorreu no momento da música em que o interprete da canção *pedia ao espírito que enchesse seu ser*. As meninas

deveriam executar um movimento que lembra a ação de jogar água sobre o seu rosto e seu corpo. As mãos em concha acompanhavam os braços que, partindo da posição de repouso ao longo do corpo, desenhavam um círculo no ar em frente ao corpo, terminando com as mãos postas no rosto. A jovem repetiu várias vezes e insistia com as alunas sobre o *sentido* de derramar o espírito sobre seu corpo e que isso solicitava um movimento grande e repleto de satisfação. Depois de algumas repetições, a professora-aluna passou a outra parte e assim sucessivamente.

O que mais me chamou a atenção foi o comportamento dos alunos, tanto os envolvidos, quanto os que entravam na sala para ver o ensaio. As meninas das aulas de teatro acompanhavam atentamente a coreografia das colegas enquanto aguardavam sua vez. Alguns meninos que não participavam do grupo, abriam a porta da sala vagarosamente e em silêncio sentavam-se para assistir. A escuta dos alunos para as orientações de sua *ensaiadora* assemelhava-se à postura de atenção nas reuniões com a referência da instituição, nas quais os alunos agem de forma ordenada e participativa.

No dia da apresentação, todos estavam envolvidos em organizar os figurinos trazidos pela jovem que orientava qual cada um poderia usar. Ela também maquiou as meninas e os meninos. Acompanhei com atenção os preparativos no camarim improvisado, na mesma sala em que ocorreram os ensaios. O clima era um misto de excitação e nervosismo, mas isso não impediu de organizarem-se e ouvirem as últimas instruções da aluna-professora. Suas dicas eram para que mantivessem-se concentrados a fim de lembrarem-se das coreografias e, quando esquecessem, olhassem para ela que estaria bem em frente.

A plateia, composta por colegas e parentes, estava animada, e assistiu com atenção a todas as quatro coreografias apresentadas. Alguns cantavam as músicas formando um pequeno coro que incentivava as bailarinas. E, ainda que o aparelho de som falhasse em determinado momento, o grupo seguiu o exemplo de sua líder e continuou a dançar, cantando as músicas, fato que arrancou da plateia aplausos emocionados, provavelmente em reconhecimento à superação do grupo frente às dificuldades técnicas.

Observar esses momentos com o grupo instigou-me a refletir sobre as relações dos alunos com o desejo de apresentação, de dar-se a ver em situação espetacular, fazendo alguma *coisa* pela qual eram admirados e respeitados pelos colegas, familiares e professores. A jovem que liderou esse trabalho estava imbuída de uma concepção artística, baseada em sua prática no grupo de dança da igreja, e, com a intenção de *protegê-la*, exigia dos colegas que cumprissem as regras e dedicassem-se a trabalhar para ultrapassar alguns limites, fossem físicos ou comportamentais.

Essa experiência teve a duração de oito dias, nos quais os alunos se mobilizaram e adotaram um comportamento distinto do seu habitual, o que permite pensar que sua eficácia deve-se ao fato de ser um acontecimento esporádico.

É possível que essa experiência, ao tornar-se uma oficina permanente, apresentasse uma flutuação no grau de mobilização dos seus integrantes, talvez alguns desistissem, ou surgissem conflitos entre os membros do grupo, incluindo a oficinaira. É factível que a dedicação tão *elogiável* da jovem coreógrafa se abalasse diante das complexidades inerentes às relações de grupo. Ao contrário, ainda hipoteticamente, a clareza de um objetivo, entendido e compartilhado pelo grupo seria capaz de norteá-lo a fim de resolver tais conflitos? Seria a tentativa de solucionar tais conflitos, na expectativa de satisfazer o *desejo* de criar algo, com base em regras artísticas e comportamentais (numa ética), um exercício para transformação individual e grupal?

A observação e reflexão sobre essa experiência de construção de algumas coreografias, orientada por essa aluna-professora, remeteu-me a outra questão, que penso estar imbricada nos processos de criação e, conseqüentemente, na transformação: a disciplina. O senso-comum envolve os processos de criação em uma bruma repleta de mistérios e inspiração divina, o que confere ao ensino de teatro certa imprecisão e a crença de que se trata de uma atividade na qual cada um faz o quer, pois é um espaço de se expressar livremente. No entanto, todos os diretores-pedagogos referidos nessa pesquisa ressaltam a importância da disciplina no processo de criação. Stanislavski, em *Ética e disciplina – Método das ações físicas* (1994), livro que não chegou a terminar, dedica toda primeira parte à descrição de atitudes que atores devem desenvolver em relação ao seu trabalho, a

si mesmo e aos outros. O diretor russo diz que, como os pintores, os músicos os escritores, também os atores devem dedicar-se todos os dias à sua arte. Ainda, menciona que se faz importante que os atores após concluírem seus estudos e tornarem-se profissionais prosseguirem estudando. A todo o momento, no decorrer do livro, o autor ressalta a importância da disciplina, de regras grupais e explica as consequências da não observância dessas regras. As consequências não são punições impostas por ele aos atores, mas tratam-se da desvalorização da arte do ator e do teatro (STANISLAVSKI, 1994, p. 40-42).

Uma grande ameaça para o processo criativo do ator, na visão de Grotowski, é a falta de disciplina, o caos. “Não podemos nos expressar através da anarquia. Creio que não pode existir um verdadeiro processo criativo no ator se lhe faltam disciplina e espontaneidade” (GROTOWSKI, 1971, p. 164).

No processo de *criação/aprendizagem/ensino* de teatro essa disciplina não passa necessariamente por uma imposição de regras; ao contrário, as exigências do processo de criação estimulam e evidenciam a construção e a conquista da disciplina pelo grupo. Esse processo potencializa questionamentos sobre as regras e normas de conduta entendidas como *naturais*, e cria condições de transformar as relações dos sujeitos consigo e com os outros.

A fim de compreender os movimentos transformadores da prática da professora da Instituição 1, perguntei-lhe se mudaria algo em seus procedimentos em aula. Sua resposta foi afirmativa, ela disse: *“essa coisa que falei antes de ter tirado os jogos, a expressão corporal, eu gostaria de colocar isso. Por que eu gosto. Então, se eles, por que eu me adapto ao que eles querem, por que é para eles que estou ali, se eles me demandassem, na hora, isso seria introduzido”*. Ao que parece, a questão do desejo como impulsionador de transformações acena novamente a esta pesquisa e suscita indagações, como: é possível o compartilhamento de desejos entre professores e alunos? O professor, ao ter uma função de liderança diante do grupo, pode interferir nos desejos dos alunos a fim de transformá-los? Na criação teatral, que é, em geral, coletiva, os desejos dos indivíduos necessariamente não são todos os mesmos e é, talvez, o exercício de viabilização dos desejos individuais e coletivos que conferem relevância ao processo. Os olhares sobre determinadas questões relativas ao fazer teatral e os desejos múltiplos propiciam a

riqueza de um processo, visto que é por meio das soluções encontradas pelo grupo aos conflitos, inerentes à convivência das diferenças, que se abrem possibilidades de transformações individuais e coletivas.

Penso que, ao respeitar os desejos dos alunos de forma a isentar-se da função de incitar-lhes outros desejos, ao primar por um olhar que coloca lado a lado disciplina e autoritarismo, ao intentar por meio de histórias moralizantes conscientizar os alunos de como proceder diante dos perigos futuros, e ao intentar suprir as supostas faltas dos alunos dedicar-se a atividades de outras áreas de conhecimento, os movimentos dessa prática tendem a circularizar o discurso de vulnerabilidade social.

#### 4.2 AULAS DE TEATRO DA INSTITUIÇÃO 2: “Saber com o que eles se envolvem.”

O trabalho do grupo de adolescentes da Instituição 2 divide-se, normalmente, em três momentos principais. Inicia-se, por exemplo, por uma conversa na qual a professora retoma a aula anterior e aborda os temas que são objeto de estudo do grupo. Esses temas foram elencados pelo grupo no início do ano e, no transcorrer das aulas, os alunos, divididos em duplas ou trios, encarregam-se de apresentar uma pequena pesquisa ao grande grupo, formado por doze adolescentes entre quatorze e dezesseis anos. A esse momento da aula a professora denomina seminário.

Durante a primeira aula que observei, os alunos e a professora, que sempre trazia algum material sobre o tema, apresentaram uma pesquisa sobre o jogo de vôlei. Explicaram as principais regras e modalidades, e as ilustraram com fotos, por meio de um computador portátil que a professora trouxe. Ela solicitou aos alunos que olhassem as fotos, prestando atenção em *como* os corpos se mostravam em situação de jogo.

Depois disso, arredaram as cadeiras e prepararam-se para o segundo momento, o aquecimento. O primeiro exercício consistia em uma caminhada pelo

espaço, alternando foco e velocidades, buscando ocupar os espaços vazios de modo que o grupo deveria se distribuir pela sala. A professora dava as orientações enquanto os alunos modificavam as ações, sem cessar o exercício. No decorrer de uma caminhada mais rápida, veio a orientação: *“toca o joelho do colega que está desatento”*, ao que os alunos responderam imediatamente, no entanto, todos queriam tocar e evitar ser tocado o que fez com que eles caminhassem praticamente agachados, perdendo o foco e a atenção em ocupar o espaço.

O objetivo do grupo passou a ser apenas tocar o colega sem importar se ele estava ou não desatento e tampouco criar estratégias para pegá-lo de surpresa. Em seguida, a professora mudou a orientação diversas vezes: *“caminhando três a três; escolhe alguém para ficar longe; variando nível”*.

Alguns alunos fugiam um pouco da proposta, o que desconcentrava o grupo, fato que não passava despercebido pelaicineira, que relembra as regras e pedia para que retomassem o exercício.

Ainda durante o aquecimento, os alunos deveriam, ao encontrar alguém, fazer um movimento do vôlei, variando energias e o colega responderia a essa espécie de saudação. Por exemplo: um fazia um saque com energia cansada e o outro respondia com uma *manchete entusiasmada*. O aquecimento durava em torno de trinta minutos e a ordem dos exercícios era, em geral, a seguinte: aquecimento corporal, com foco em si, no grupo, no espaço e jogos preparatórios para improvisação. A caminhada de diversas maneiras é parte do aquecimento dessa aula.

No terceiro momento da aula, o grupo retomava as cenas que estavam criando ou improvisavam sobre algum tema novo que originariam novas cenas. Uma das cenas que estavam ensaiando tratava de disputas de grupos de *hip-hop* rivais. A turma separava-se em dois grupos que se posicionavam um em frente ao outro e cada grupo, à sua vez, executava uma sequência de movimentos de ataque enquanto o outro grupo se defendia; de imediato, o outro grupo atacava e o primeiro se defendia. Entre os grupos havia um espaço vazio e um aluno por vez caminhava até esse espaço e posicionava-se com uma pose característica de *hip-hop*, os dois

grupos formavam, em conjunto, uma espécie de foto, na qual permaneciam imóveis por alguns segundos.

Mesmo com todo o esforço da professora em abordar os temas trazidos pelos alunos, ao longo do tempo, tive a impressão de que eles demonstravam certa resistência aos jogos, sobretudo algumas meninas. Em entrevista realizada no período final das observações, perguntei à professora se ela tinha a mesma impressão. Ela respondeu que sim. A princípio, pensei que a resistência das meninas poderia ser uma maneira de se recusar a desmanchar a figura, que com tanto cuidado, elaboravam antes de sair de casa, cuidando dos cabelos, da maquiagem, das bijuterias e escolhendo as roupas. Essa figura criada para produzir um tipo de menina adolescente também se revelava nos gestos, na fala ou nos silêncios, tão característicos na maioria delas.

Tal pensamento me ocorreu por que os exercícios determinados pela professora demandavam que os alunos alterassem seu corpo, suas atitudes, experimentassem outras relações com os colegas e com o espaço. Constantemente eles conduziam os alunos a uma situação de *abandono* do *eu* para dar espaço a outro *eu* criado para o jogo ou para a cena. E, na minha visão, era justamente a dificuldade ou a recusa em abandonar esse *eu* produzido em detalhes o responsável pela *não entrega* por parte dos alunos.

Essa ideia de que o ator deve, em certa medida, aprender a abandonar a si mesmo para criar a realidade ficcional está presente em grande parte das técnicas de atuação contemporâneas. Oida (2001) conta uma história de sua infância a fim de abordar sua percepção sobre o que acredita ser fundamental na arte do ator.

Ele diz que, perto dos sete anos, assistia a muitos filmes sobre ninjas e gostaria de ser um. O que mais o atraía era o fato de que esses guerreiros poderosos podiam desaparecer subitamente, como mágica.

A fim de satisfazer seu desejo, sua mãe fez um saco de tecido preto e lhe deu, dizendo que, quando o usasse, ele estaria invisível. Sempre que ele colocava o saco preto na cabeça, sua mãe o chamava como se não o estivesse vendo. Um dia, uma das amigas de sua mãe desfez o encanto do saco preto, ao dizer onde ele

estava quando sua mãe fez sua parte no jogo de desaparecer que ambos tinham criado. O autor conta que chorou muito e que, mais tarde, passou a gostar de usar perucas e maquiagens típicas das celebrações nos santuários xintoístas, para transformar-se em outra pessoa.

Ele percebeu, na maturidade, que as perucas e a maquiagem eram um substituto ao saco preto e que também o faziam desaparecer, esconder-se das pessoas em vez de representar para elas. Oida perguntou-se durante muito tempo por que alguém que desejava se esconder das pessoas escolheria atuar. Ele crê que o motivo esteja no fato de sua compreensão sobre a arte do ator ser diferente daquela, recorrente no senso comum, de que atuar é exibir-se, é próprio de pessoas que gostam de aparecer. Para ele, interpretar

[...] não é algo que está ligado a me exibir ou exibir minha técnica. Em vez disso, é revelar, através da atuação, “algo mais”, alguma coisa que o público não encontra na vida cotidiana. [...] para que isso ocorra, o público não deve ter a mínima noção do que o ator está fazendo. Os espectadores devem esquecer o ator. O ator deve desaparecer (OIDA, 2001, p. 20-21).

E foi justamente sobre esse *desaparecimento* do ator que relatei a dificuldade das meninas em se entregarem às aulas de teatro. No entanto, ao ouvir a professora e os alunos, um contexto bem mais complexo se apresentou.

A professora concorda que a resistência dos alunos faz parte da atividade “*que, a princípio, tu tem que te despojar de algumas coisas*”. Entretanto, no caso de algumas meninas, que, na visão da professora, não se entregam nada ao trabalho, trata-se mais da atitude delas em relação à vida “[...] *com um costume muito grande de não se esforçar. E daí, na aula de teatro, tu tem que se esforçar para pensar. E aí elas resistem muito mais. Mas eu acho que é uma atitude delas em relação com a vida, não é só nas aulas de teatro*”. A tendência habitual de meu comportamento é, inicialmente, compreender os fatos como a professora, o que não é nada extraordinário, dado que nossa formação cultural é basicamente a mesma.

Somos ensinadas que, por meio do esforço pessoal, podemos mudar nosso padrão de vida, termos acesso à tecnologia, à saúde, à alimentação e a uma estrutura familiar que nos permita ter condições mínimas de inserção social.

Contudo, quais os esforços demandados a esses adolescentes para viver numa sociedade como a nossa? Com certeza, vitimá-los não auxilia na alteração da difícil condição em que a maioria vive. Porém, poderíamos nós fazer o mesmo exercício que propomos a eles, de abandonar a nós mesmos, na tentativa de compreender outras lógicas, outras culturas intrínsecas em nossa cultura? Como dimensionar o esforço do outro, visto que ignoramos o quanto de seus pensamentos e sentimentos deve ser mobilizado para *simplesmente*, dedicar parte de seu tempo a uma atividade a qual congrega pouco valor?

Durante as entrevistas com os alunos, uma das meninas (quinze anos) disse não gostar das aulas de teatro porque achava chato e explicou: *“a gente vem cansado do colégio e ela (a professora) diz: corre pra lá, corre pra cá”*. O fato curioso é que essa menina era uma das poucas que se entregava aos exercícios, e que aparentava se divertir. Expus-lhe meu espanto quando me disse isso, ao que ela respondeu: *“tem que fazer, né?”*

Outra menina (dezesseis anos) declarou que gosta das aulas, mas que, às vezes, *“tu não vem inspirada para fazer. Às vezes tá com algum problema, ou não tá com cabeça para pensar ou fazer algum personagem. Aí a aula se torna chata, mas pra ti”*.

Na entrevista que fiz em grupo, as meninas que a professora referiu, as quais, em geral, não se posicionam nas aulas, igualmente não falaram nada. Quando perguntei, ao final, se alguém gostaria de falar mais alguma coisa, também não se manifestaram. Então dirigi-me a elas: *“gurias que estão quietinhas, vocês são da parte que gosta ou que não gosta de teatro, ou da parte que até faz, mas não gosta?”* Elas sorriram, encolheram o corpo e disseram: *“mais ou menos. Faz, mas não gosta”*. O grande grupo se dividiu entre os que gostam de fazer aulas de teatro os que não suportam, os que não gostavam, mas começaram a gostar com o tempo, e os que fazem, mas não gostam.

Essa divisão que os alunos apresentaram corresponde, em certa medida, à opinião da oficinaira de que a não entrega, ou a resistência que identifiquei nos alunos, além de ter dimensões variadas, tem motivações diversas.

Um dos meninos (dezessete anos) disse que, no início do ano, imaginava que as aulas seriam ruins, apesar de nunca ter feito aulas de teatro, mas que, quando começou a participar das aulas, gostou. Parece-me que, na fala desse menino, aparece o medo do desconhecido, mas não um total desconhecido, por que é bem comum, ainda que não se tenha experimentado algo, a formulação de alguma ideia a respeito.

Sempre que inicio um processo de aulas de teatro com um grupo, costumo perguntar a eles o que é teatro. Mesmo os que nunca viram um espetáculo emitem uma opinião sobre o assunto, apegam-se a uma referência, idealizam um *conceito* sobre o que é a arte em questão. É comum receber respostas como: “é interpretar”; “é se expressar, mostrar os sentimentos”; “é fazer novelas”; “é um jeito de perder a vergonha e a timidez”<sup>18</sup>. Dependendo do conceito de teatro formado pelo aluno, haverá uma predisposição a desejar ou não *fazer teatro*, pois, se ele já *sabe* o que é e isto não lhe agrada, por que precisará aprender?

Apesar da resistência da maior parte do grupo, a professora não entra em atritos com eles. Na maior parte das vezes, ela incentivava os alunos a se desafiarem, a enfrentarem seus limites e confiarem na própria potencialidade para resolver os problemas apresentados, pois ela entende que essa resistência é própria da atividade proposta e não acha que isso impeça o trabalho, e sim, o componha.

Um momento bastante forte aconteceu quando a professora propôs um jogo, no qual um aluno de cada vez deveria, de olhos vendados, correr o máximo que pudesse, percorrendo uma determinada distância. Os alunos que corriam eram protegidos pelo grupo, que formava um corredor ao longo do percurso; ao final, três alunos, um ao lado do outro, demarcavam o ponto de chegada contendo o colega, fazendo uma espécie de parede.

Uma das meninas negou-se a ir, dizendo que não conseguiria. A professora manteve seu entusiasmo habitual e disse: “*é normal ter medo. Vamos juntas devagar, caminhando*”. A aluna foi uma vez caminhando, uma segunda, de forma um

---

<sup>18</sup> Essas são algumas das respostas que obtive dos alunos no primeiro ano em que desenvolvi a oficina de teatro na Associação Rede do Circo em Cachoeirinha/RS. Elas estão nos anexos da minha monografia *A fiandeira e a rede*. Trabalhei na Rede do Circo por cinco anos, ministrando aulas de teatro para praticamente o mesmo grupo e todos os anos perguntava a eles o que entendiam naquele momento como teatro.

pouco mais rápida, estimulada pela professora e pelos colegas e uma terceira, tentando realmente correr. Muitos alunos foram mais de uma vez até ter um pouco mais de confiança em si mesmos e no grupo que os protegia. A cumplicidade de colocar-se em risco e do medo compartilhado deu uma cor diferente ao encontro daquele dia. Colocar-se em risco é algo que contrapõe os parâmetros de normalidade de uma sociedade que prima pela *proteção à vida*. Entretanto, grandes transformações ocorreram quando indivíduos se colocaram em risco.

No cenário teatral, colocar-se em risco, foi condição fundante para transformações nas bases de entendimento sobre a arte teatral. A trajetória de Stanislavski é marcada por um constante por-se em risco. Ainda que fosse um artista reconhecido, respeitado e famoso, a fim de perseguir suas inquietações, abandonou

os louvores, a segurança econômica e retirou-se para um pequeno povoado finlandês, para dedicar-se a sua obsessão: como chegar cada noite ao estado criativo. [...] No fim de um longo e sombrio inverno na Finlândia, regressou a Moscou com o embrião do “sistema”, o famoso “se mágico” (BARBA, 1991, p. 91).

Nos últimos anos de sua vida, ainda insatisfeito, reviu seu trabalho, reorganizou-o e dedicou-se à pesquisa do *Método das Ações Físicas*, arriscando tudo que já havia construído. Boal, ao criar espetáculos como *Arena conta Zumbi*, *Arena conta Tiradentes* e compilar os preceitos de seu *Teatro do Oprimido*, em plena ditadura militar, arrisca não só sua carreira como sua integridade física. No entanto, sua contribuição, não só para transformações estéticas do teatro nacional, como para o pensamento teatral e social, provocaram transformações significativas no cenário teatral de diversos países.

Quando Grotowski empenha-se em perseguir com seus atores o *ato total*, solicita, entre outras coisas, que os atores arrisquem-se, mostrem-se vulneráveis, abandonem uma atuação *confortável* e protegida. Quando alguém se lança ao desconhecido arrisca-se a não ser bem sucedido, a machucar-se, a fracassar; “na arte como na ciência, o caminho da experimentação passa por tentativas fracassadas, erros, desvios” (LEHMANN, 2007, p. 39). No teatro contemporâneo são inúmeros os exemplos de grupos que arriscam sua integridade física ou sua

sobrevivência, por vezes os dois, ao optar por criar espetáculos em que não há garantias de retorno financeiro ou de aclamação pública. No entanto, são tentativas desse tipo que transformam os sujeitos e talvez, a sociedade.

Solicitar aos alunos que se arrisquem, como fez a professora da Instituição 2, é ir de encontro ao objetivo de proteção de uma instituição que prima por proteger a infância e a adolescência, mas esse movimento toca princípios de uma transformação de si mesmo que potencializa a multiplicação de subjetividades, potencializa a constituição de um sujeito com maior liberdade nos jogos de poder e saber. As normas sociais criadas sob a rede da proteção à vida intentam que os sujeitos evitem o risco, busquem condições de conforto e segurança e, se, por um lado, essas normas são relevantes na conquista de melhores condições de vida, por outro, potencializam o medo extremo ao risco e esse medo para além de proteger, paralisa, nos faz circular sobre e sob o já conhecido. O exercício do risco nesse procedimento, proposto pela professora da Instituição 2, não se limita aos alunos.

A professora igualmente coloca-se em risco ao fazer alguns exercícios com os alunos ou ao contrariar o pressuposto de proteção que rege as condutas de normalidade. Ela pode ser questionada por familiares dos alunos, por colegas ou coordenadores da instituição; esse procedimento exige que mobilize em si a convicção necessária para estimular e orientar o grupo; exige que ela sinta em si mesmo a pontencialidade criativa que há no exercício de por-se em risco. Em diversos momentos, a professora da Instituição 2 expôs-se aos alunos. Um dos inúmeros que posso citar ocorreu no decorrer de um exercício em que ela solicitou aos alunos que criassem com os objetos encontrados na sala um trajeto com obstáculos, que, posteriormente, os alunos de olhos fechados percorreriam com as indicações dos colegas. Ao final do exercício, que os alunos acharam bastante difícil, desafiaram a professora a percorrer um dos trajetos e propuseram que eu a acompanhasse, percorrendo o outro trajeto. Nós aceitamos o desafio e colocamos-nos em risco. Quando terminamos, sentamos todos em um círculo e comentamos as sensações que o exercício proporcionou. Os alunos salientaram a dificuldade de andar de olhos fechados, de ouvir o grupo que dava as indicações e responder a elas rapidamente, mas que a sensação de ir passando por esses obstáculos com algum sucesso aos poucos gerava uma sensação de confiança inexistente no início.

Essa atitude da professora de estabelecer com os adolescentes um jogo, um diálogo, a fim de convencê-los a experimentarem-se em situações diferentes por meio não apenas de argumentações verbais, mas, igualmente por seu exemplo, vai ao encontro de um dos objetivos da instituição, que, segundo a coordenadora do programa, é desafiá-los.

Em entrevista, a coordenadora diz que a ideia da instituição é *“proporcionar coisas diferentes, não fazer o que eles estão acostumados a fazer, porque eles não precisam de nós para fazer o que eles fazem com as famílias”*. E essas vivências diferentes são trabalhadas por meio do convencimento e não do enfrentamento ou de aceitação de possíveis negativas. Ainda, segundo a coordenadora, isso só é possível por que a equipe tem clareza dos objetivos gerais do programa. Ela diz que os alunos podem conversar com os educadores ou diretamente com ela e que por meio do diálogo, os conflitos em aula se resolvem.

A clareza de que fala a coordenadora não evita conflitos, mas auxilia no processo de solução. Os educadores são orientados a conversarem sobre as regras com o grupo, ou seja, as regras dos jogos ou das tarefas características de cada oficina, assim como as regras da instituição, que respeita os desejos individuais, mas que não busca se moldar a eles, sem antes realizar algum debate entre a equipe e os alunos.

Essas conversas sobre as regras, os exemplos dos professores em colocarem-se em situação de risco ao lado dos alunos, sem abandonar suas funções de professor, como ressaltou a coordenadora; cria um campo fértil para que tanto os alunos como os professores se transformem, *ressignifiquem* suas perspectivas. Esse movimento, esse confronto com situações de risco, mas também de cumplicidade, engendra condições de transformações que estabelecem com o discurso de vulnerabilidade social movimentos outros que fogem à circularização desse discurso, tanto para os alunos, quanto para os professores.

A coordenadora relata que existem dificuldades nessa proposta de relação com os alunos, que prima pelo diálogo e pela solução conjunta dos problemas. “Existem algumas (dificuldades) um pouco mais complexas que as outras, mas a questão da equipe reunida, saber qual o objetivo final, isso facilita muito”. Ela relata

que, no ano anterior, uma das turmas, no início, negou-se a participar das aulas de teatro, porque queria música. Foi realizada uma série de reuniões com eles, a fim de que fossem lembradas as regras da instituição expostas ainda no período de inscrição (uma delas é: os alunos devem fazer todas as oficinas oferecidas) conversaram sobre as características e relevância de uma oficina de teatro e que a música poderia estar no espetáculo. E o resultado no fim do ano, nas palavras da coordenadora, foi *“muito legal, eles usaram a música em diversos momentos da apresentação. Disseram que, se tivessem feito só música, ficariam no que já conheciam e com o teatro foi um jeito diferente de ver a música”*.

O processo das aulas de teatro prevê o momento de apresentar o que foi trabalhado durante o ano para uma plateia de familiares, professores e amigos, durante a festa de encerramento do ano, na qual todos os programas da instituição se encontram e compartilham algo significativo de suas vivências durante o ano. A coordenadora acredita que é importante para o processo dos alunos construírem alguma coisa que simbolize seu aprendizado no transcorrer do ano, *“mesmo que seja uma cena, uma pequena peça de dez minutos, o importante é eles verem que conseguem construir algo nesse tempo de trabalho”*.

Os temas trabalhados para as apresentações têm a ver com o contexto dos alunos, com os seus interesses, segundo a coordenadora: *“normalmente é impactante, porque trabalha a questão da violência, da realidade deles, seja das drogas, seja da violência física”*. A intenção da oficina de teatro não é a formação de atores, mas as apresentações dão um sentido mais concreto para o processo vivido no ano, como se, de certa maneira, todas as vivências fossem sintetizadas, organizadas e não permanecessem soltas no espaço.

A professora, igualmente, ressalta que os temas das cenas apresentadas no final do ano são escolhidos por eles (os alunos), embora os estimule a olhar para esses temas sob outras perspectivas, entre elas, a da instituição e da própria professora. Em geral, minha tendência é *suspeitar* das afirmações que atribuem aos alunos à escolha de temas como violência, sexualidade, drogadicção, criminalidade, enfim, temas ditos pertencentes ao seu contexto social e que tornam-se o tema central na criação de espetáculos. Embora, (ou justamente por isso) este fato seja bastante comum, não apenas em instituições escolares, como em serviços de apoio

socioeducativo ou todo o espaço que se autodenomine *educativo*. Minhas suspeitas nada têm a ver com o fato de que o contexto de vida dessas infâncias e adolescências *sobre o fio* seja isento de violências de inúmeras ordens, de sexualidade, de criminalidade ou drogadicção, mas giram em torno da dúvida: seriam esses os únicos temas de suas vidas e que, invariavelmente, mobilizam-nos?

Assim como os espaços designados *educacionais* ensinam, “outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2009, p. 139), ainda que, em alguns casos, não haja o objetivo direto de ensinar determinado conhecimento. Os *artefatos culturais* não são apenas meios de informação e entretenimento são “formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais (SILVA, 2009, p. 140). Ao considerar que também os *artefatos culturais* formam os sujeitos, os *ensinam*, pode-se pensar que, desde muito cedo, certas regras sociais são ensinadas aos indivíduos, ou seja, eles têm acesso a múltiplas informações, inclusive, sobre quais são os saberes válidos nos ambientes ditos *educacionais*. Isso me faz pensar que há a possibilidade de que os temas entendidos como relevantes aos alunos, por *serem trazidos por eles*, são apenas os temas apreendidos por eles, como dignos de serem tratados nesses espaços e não, necessariamente, aqueles os mobilizam individualmente.

Da mesma forma que os diretores-pedagogos referidos nesta pesquisa enfatizam que não se deve satisfazer-se com os primeiros materiais de uma improvisação para construção de uma cena, um professor de teatro que desejasse conectar-se com as inquietações mais *íntimas* de seus alunos, deveria, talvez, evitar as primeiras respostas e sugestões de temas para um espetáculo. É possível que as inquietações dos alunos não correspondessem às expectativas educacionais ou moralizantes das instituições; porém, colocar em cena tais inquietações potencializaria uma relação de maior *afeto*<sup>19</sup> com os processos de criação, pois é possível que as primeiras sugestões trazidas pelos alunos tendam a ser os temas entendidos como os corretos e, assim, um reforço dos discursos hegemônicos, uma transformação circular de si mesmo.

---

<sup>19</sup> Afeto no sentido daquilo que nos toca, que nos mobiliza, nos transforma.

#### 4.3 AULA DE TEATRO DA INSTITUIÇÃO 3: “Sempre vou nesta questão do possível. Até por uma questão de conscientização”

Em todas as aulas observadas, eu era convidada a entrar depois que o professor já havia orientado a turma e começado as atividades. Sempre chegava alguns minutos antes da aula começar e sentava nos bancos da recepção para aguardar até que algum aluno viesse me chamar.

Quando eu entrava na sala de aula, eles estavam divididos em grupos, combinando as improvisações verbalmente e o professor ficava na arquibancada, observando o trabalho e chamando a atenção dos alunos quando necessário. Algumas vezes, ele saía um pouco da sala, para se dedicar a seus outros afazeres.

As aulas eram divididas em dois momentos principais e um terceiro, o qual nem sempre acontecia. O primeiro momento era dedicado à criação verbal das improvisações. No segundo, cada grupo apresentava aquilo que havia combinado. E, no terceiro, quando possível, a turma e o professor avaliavam as cenas apresentadas pelos grupos.

Os grupos usavam entre quinze ou vinte minutos para organizar a história que apresentariam. Eles criavam um cenário, em geral feito com tatames, colchonetes, mesas escolares e cadeiras. Nem sempre todos os grupos conseguiam se organizar, porque, durante as combinações, começavam brigas, ou brincadeiras e, quando o tempo estabelecido pelo professor terminava, eles ainda não haviam concluído a tarefa. As brincadeiras eram sempre uma espécie de luta, pegar o outro, empurrar, entre outros, e a consequência, em geral, eram pequenas brigas. O professor intervinha quando as brigas ou brincadeiras chegavam ao ponto de desconcentrar os outros grupos.

O que marcava o início das apresentações era a vinda do grupo até a frente da arquibancada, de mãos dadas e em coro informavam o título da improvisação. Por vezes, alguns integrantes do grupo diziam um título diferente dos demais;

quando isso ocorria, cutucavam-se, recombavam e repetiam o título conjuntamente. Comunicado o título, tomavam suas posições e iniciavam a ação.

Os alunos, quando organizavam o cenário, consideravam, em certa medida, a relação com a plateia, que é bem marcada pela presença de uma enorme arquibancada modular e que ocupa a maior parte de uma das paredes da sala, estabelecendo-se, assim, uma relação com o público semelhante a um palco à italiana. Entretanto, ocupavam a sala como se estivessem brincando, espalhando-se por todo espaço ao longo das improvisações, não demarcavam com exatidão qual a área reservada para ficarem fora de cena, o que os levava a utilizar o primeiro degrau da arquibancada, e, vez ou outra, encobriam as ações de forma que a plateia não conseguia ver.

Depois das apresentações, quando ainda havia tempo, a turma organizava a sala e sentava no chão em círculo com o professor. Eles iniciavam a avaliação das apresentações. O professor começava falando sobre o que “deu certo”, e, em seguida, tratava do que “não tinha funcionado”. Alertava os grupos para ocuparem melhor a sala, evitando levar as cenas para os cantos da sala, perto da plateia. No entanto, não demarcava com o grupo qual seria o espaço cênico. Destacava a importância de optarem por um número menor de informações e de não combinarem o que fariam no decorrer das cenas, porque se percebia. Na maior parte do tempo se referia ao comportamento dos alunos que não trabalhavam nas combinações verbais e, no decorrer das cenas, atrapalhavam-se. Repetidas vezes os alunos, quando estavam em cena, deslocavam-se para lembrar o colega de algo que havia sido esquecido, e isso se misturava à improvisação, confundindo a plateia sobre o que realmente ocorria. O professor também falava sobre os assuntos abordados pelos alunos, questionando a verossimilhança e algum *equivoco* na abordagem dos alunos.

Essa atitude me lembrou um pouco as brincadeiras dramatizadas referidas no primeiro subcapítulo, nas quais as crianças não param a ação ficcional para reorganizar, tudo acontece simultaneamente. Isso ocorre, talvez, por que, nessas brincadeiras, não há a preocupação de se comunicar com um terceiro, com uma plateia. A relação é entre os jogadores e eles sabem quando estão ou não em situação dramática. Uma das alunas entrevistadas (onze anos) demonstra grande

preocupação com o fato de alguns colegas mudarem “*coisas na cena que não foram combinadas*”, pois isso gerava as conversas no decorrer das apresentações.

Os temas das improvisações são escolhidos pelo professor, que os define, pressupondo que tenham alguma relação com o cotidiano dos alunos ou, ainda, os temas são determinados em reuniões de professores, a fim de abordar algum assunto importante na formação dos alunos. Tanto aqueles escolhidos pelo professor quanto os determinados em reunião são, em geral, drogas, violência, sexualidade ou higiene pessoal. Ele acredita que é nas aulas de teatro que as crianças podem “*exorcizar, pois, se não for na aula de teatro, será onde? Vai ser brigando na rua, vai ser em outras coisas*”.

O que o motiva na eleição destes temas é sua percepção de que eles não devem ser negados pelos educadores sociais e por ser, como me disse durante a entrevista, “*uma oportunidade de estar conscientizando eles*”, porque, nas palestras, o professor percebe que eles (os alunos) não falam nada de suas vidas, mas, nas aulas de teatro, eles trazem esses temas para a cena e é nesse momento que o professor crê que pode conversar e dar *outra* visão sobre o tema. É nesse momento que a transformação dos alunos pode ocorrer, depois de terem falado sobre si mesmos, o professor os instrui sobre quem *são* e os orienta a *como* proceder para tornarem-se *melhores*.

Essa dinâmica de trabalho remete-me às técnicas de confissão difundidas em diversas áreas da sociedade contemporânea, “na justiça, na medicina, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes” (FOUCAULT, 1988, p.68). A incitação ao ato de confessar-se engendra um dos principais meios pelos quais somos constituídos como sujeitos de um discurso e igualmente o constituímos. A confissão está presente de tal forma em nosso cotidiano que, ao contrário de a percebermos como um mecanismo de controle, delegamos a ela (a confissão) a ideia de liberação. O professor estimula seus alunos a falarem de si, com o objetivo de mostrar-lhes a *verdade, dar-lhes consciência* dos modos corretos intrínsecos nas normas sociais e, ao *dar-lhes essa consciência, liberta-lhes* de uma condição *inconsciente, salva-os*, por meio da conscientização de perigos que eles ignoram. A confissão pode ser entendida, nas relações de poder, como “um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas

consequências externas, produz em quem as articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe salvação” (FOUCAULT, 1988, p. 71). Ou seja, um indivíduo confessa-se a outro, que o avalia, o interpreta, o julga e, por meio do saber que lhe é conferido, diz a *verdade* sobre aquele que se confessou e essa *verdade* modifica, transforma-o em sujeito desse discurso, na medida em que também o indivíduo se identifica com o discurso.

A opção por usar a improvisação como principal recurso de suas aulas tem como objetivo criar um espaço no qual os alunos sintam-se seguros para exporem-se diante dos temas elencados pelo professor. Dessa forma, o foco central das aulas de teatro não é a criação de cenas e de personagens, mas um estímulo para que os alunos mostrem-se por meio da cena. O professor entende que o melhor é que os alunos coloquem-se em cena de maneira *natural*, porque *“eles, quando vão fazer, eles têm muito essa tendência de achar que tem que mudar o jeito de falar, mudar a forma de agir, por que tu estás no teatro. Não. Eu prefiro que eles sejam naturais, que a coisa flua mais, principalmente nesse trabalho social”*.

Em entrevista com os alunos, conversei com eles a fim de entender como percebem o processo de criação de um personagem durante as cenas. Um dos meninos (onze anos) me disse que iria fazer dois personagens em uma improvisação que eles acabavam de combinar.

Então, perguntei a ele como faria para que a plateia soubesse quando era um e quando era outro. *“Eu vou ficar sentado no escritório, daí eu vou ser o dono da empresa. Quando eu sair, que eu for pro carro, eu vou pro banco<sup>20</sup> e daí vou pro carro. Que daí tem um tempo de espera e depois eu vou pro carro”*. Perguntei: as pessoas vão achar que tu saíste de cena e deixastes de ser o empresário e quando tu entrases novamente, elas entenderão que é o motorista? Ele fez um sinal que sim com a cabeça, acompanhado de um *“uhum”*.

A fim de saber mais sobre o personagem e as diferenças entre eles, perguntei: o que um dono de empresa faz? Ele respondeu dando de ombros: *“ah, não sei. Nunca fui numa empresa”*. Tentei deixá-lo à vontade para dizer o que pensava sem se preocupar se eu acharia certo ou errado: *“mas tu imaginas alguma*

---

<sup>20</sup> O primeiro degrau da arquibancada que normalmente eles convencionam que é fora de cena.

coisa, por exemplo, se eu te disser para fazer o dono e depois um empregado tu sabes, não sabes?” Ele pensou um pouco e disse: “*Que nem o Homem Aranha, o dono da empresa pede pra eles tirarem fotos do Homem Aranha*”. Festejei: “Ah, então tu vai te inspirar no chefe do *Homem Aranha* para fazer o dono da empresa, que legal”. Ou seja, o dono da empresa é quem manda.

Sem esperar muito perguntei: “e o motorista?”, ao que ele respondeu: “*é de táxi*”. “E o que muda?” Eu quis saber. “*Muda só o modo de ele dirigir*”. Isso parecia óbvio a ele, e ficou intrigado em como eu não sabia. Uma das minhas últimas perguntas: “quando tu fazes teatro, tem que mudar o jeito de falar, de caminhar para a plateia entender quem tu és?” Com total certeza, respondeu: “*não. A gente faz como a gente fala. Como a gente cria*”.

Para o aluno, sair de cena e entrar realizando outra ação, é suficiente para que o público entenda que são personagens diferentes. As ideias dos alunos sobre personagem estão relacionadas às ações que executam em cena e não em *como* executam as ações. Isso fica ainda mais evidente nos dois relatos que se seguem.

Uma das meninas (doze anos) fez uma improvisação na qual era dona de um restaurante. O seu grupo ficou três aulas trabalhando essa mesma história, a fim de resolver os problemas apontados pelo professor. Na ocasião da entrevista, perguntei a ela como ela fazia para que os colegas entendessem que ela era a dona do restaurante. “*Ah, faz o papel legal e todos entendem como sou*”. Mas como tu ages? Eu quis saber. “*Eu ajo como se fosse eu ali dentro do restaurante dando conta de tudo*”.

Perguntei a um menino (doze anos) que personagem ele faria na improvisação daquele dia, e ele respondeu que seria “*o cara do escritório*”. E como é esse cara do escritório, o que ele faz? “*Eu pego uma mesa e coloco na minha frente e uma cadeira e daí eu faço os lado<sup>21</sup> e começo a escrever e fico assinando os papéis, essas coisas assim. Daí eles vão sabendo*”. Então, eu sugeri que, se eu fosse fazer um padeiro, bastava eu fingir que faço pão e todo mundo entenderá que sou um padeiro? “*É*”. E tu mudas tua voz, teu jeito de caminhar? “*Não*”. Ele me disse direto. Insisti: “és tu normal?” “*É, eu normal*”. Ele me respondeu sem dúvida. Concluí,

---

<sup>21</sup> A expressão *fazer os lados* significa arrumar alguma coisa.

perguntando: “então não precisa ser diferente para fazer teatro?” Ele me assegurou: “*não precisa*”.

Mas o que é ser *natural*? Pensar que os sujeitos são constituídos pelos discursos de determinado momento histórico e em certo contexto cultural, implica em compreender que nossos corpos também se constituem e se adaptam, ou como Barba (1991, p. 93) designa, “se aculturam”. É por meio do movimento contrário, daquilo que Grotowski denominou *via negativa* que se pode construir a espontaneidade em cena, ou seja, é por meio do *artificial* que se chega ao *natural*. Estar em cena não se trata de um acontecimento cotidiano, os indivíduos que estão em cena, de alguma forma, suspendem o cotidiano, então há que se organizar um comportamento fora do cotidiano para essa situação *extracotidiana*. A fim de conquistar uma *natureza em cena*, é preciso deformar nosso comportamento *natural* do cotidiano. Ao deformar um comportamento assumido como *natural*, abrem-se novas possibilidades de transformação não apenas dos comportamentos em cena, mas dos comportamentos cotidianos.

No entanto, o professor entende que ensinar “técnicas teatrais” serve apenas para “regrar o fazer teatral e evitar que os alunos se expressem livremente”. A intenção de que os alunos sejam *naturais* em cena, atuem como se fossem *eles mesmos*, na opinião do professor, auxilia na realização daquilo que ele crê ser seu objetivo principal: “*trabalhar a cidadania, um crescimento pessoal [...] e não usar ele (o aluno) como fantoche, colocar ele para fazer o que eu quero*”. Isso me sugere que o professor da Instituição 3 entende que o ensino de procedimentos teatrais interfere na autonomia da criação dos alunos, mas conscientizá-los sobre os temas escolhidos por ele os libera, e os *transforma*. O foco das aulas não é tanto o ensino de teatro, é mais o teatro como um meio para que os alunos se expressem, tragam assuntos de seu cotidiano, confessem-se e, assim, sejam orientados na solução de conflitos que parecem inerentes à sua condição vulnerável, conflitos que fatalmente enfrentarão ou enfrentam, como o uso de drogas, a violência, a gravidez na adolescência e a orientação profissional.

O professor da Instituição 3, no decorrer da entrevista, falou diversas vezes em conscientização como sinônimo de transformação. Isso me remeteu ao Teatro do Oprimido de Boal, mais especificamente ao Teatro Fórum, que também intenciona

transformar a sociedade por meio da conscientização dos indivíduos, colocando-os como protagonistas da ação e estimulando-os a criarem inúmeras soluções aos problemas apresentados nos enredos. Boal propõe, em outras palavras, que, por meio da criação de uma *realidade fictícia*, ainda que centrada em relações de opressão do cotidiano, a plateia deforma as relações de opressão apresentadas na cena. Trata-se então, de, em certa medida, criar algo que ainda não existe, mas que se deseja que venha a existir, e a criação de alternativas na *realidade ficcional* impulsionaria movimentos transformadores no cotidiano. Perguntei ao professor se ele, no decorrer das improvisações costumava valer-se dessa noção, para muitos intrínseca no fazer teatral. Isto é, se sugeria aos alunos que, no teatro, eles poderiam criar situações diferentes das situações cotidianas, que as histórias poderiam ter soluções mágicas, que poderiam atuar como se fossem um cachorro<sup>22</sup>, um deus, um monstro; não se restringindo às relações cotidianas e a personagens humanos. Ele me respondeu que não e explicou: *“eu sempre vou nesta questão do possível. Até por uma questão de conscientização”*. Mas a qual transformação *conscientizadora* o professor se refere?

Ele me disse que tem noção das conquistas transformadoras que suas aulas potencializam, por meio de alguns questionários dirigidos aos alunos no final do ano e de observações em aula e outras atividades. Os alunos relatam nos questionários que *“conseguem falar melhor, se relacionam melhor com os amigos, descobrem que conseguem fazer coisas que não acreditavam que poderiam”*. As transformações individuais mostram-se por meio de pequenas *vitórias* do cotidiano. O professor da Instituição 3 acredita que essas pequenas mudanças no cotidiano contribuem para que os alunos se transformem em sujeitos capazes de viver com maior qualidade de vida, distantes das drogas, da criminalidade e de situações de perigo. Ele crê que, por meio da informação *correta* sobre esses perigos, os alunos se conscientizarão e, assim, terão condições de mudar suas vidas.

Os procedimentos das aulas de teatro, baseados, sobretudo, nas confissões dos alunos, tendem a conscientizá-los daquilo que é *possível*, dar-lhes ciência das condutas *corretas* diante das questões que colocam suas vidas em perigo. Essa transformação por meio da conscientização pode sugerir às crianças que suas

---

<sup>22</sup> Servílio Gomes, ex-integrante do grupo Piollim, criou no espetáculo Vau da Sarapalha um personagem inesquecível, o cão perdigueiro Jiló.

vivências, em relação aos temas apresentados, são inadequadas e, que a presença de *Outro* que as guie e as ilumine é fundamental. Essa relação de dependência que se estabelece em torno dos saberes alude a uma potencialização da permanência dessas *crianças sobre o fio* nesse entre-lugar. Nesse sentido, a transformação *conscientizadora do possível*, conformaria os sujeitos ao discurso de vulnerabilidade social, no qual eles próprios se reconheceriam como sujeitos constituindo também esse discurso.

## 5 DESEJOS DE TRANSFORMAÇÕES

*“Quem faz essa pergunta: “qual é a sua utilidade?”, deve estar atento a si mesmo, a essa atitude, que leva a negar o valor das árvores que não dão frutos. A árvore que não dá fruto – proverbialmente inútil – se converte em algo essencial nas cidades sem oxigênio” (BARBA, 1991, p. 145).*

Ao iniciar essa pesquisa, perseguia a ideia de transformação social por meio da transformação dos sujeitos que essas práticas, supostamente prometem, e desejava perceber como o ensino de teatro estava implicado nessa promessa de transformação social por meio de uma transformação de si mesmo.

Ao adentrar nesse campo de transformação, no qual a *criação/o ensino/a aprendizagem* teatral está inserida, deparei-me com uma diversidade de promessas e ideais transformadores, como se, ao puxar um fio, na esperança de segui-lo e, finalmente, compreender, viessem fios incontáveis e emaranhados. Intentei cercá-los, acompanhá-los, desemaranhá-los, com a intenção de organizar alguns recortes e, assim, perceber as implicações da *criação/da aprendizagem/do ensino* de teatro nesses discursos de transformação que constituem os sujeitos *sobre o fio* e são por eles constituídos.

As três práticas apresentadas e analisadas nessa dissertação, situam-se no campo da assistência social e desempenham em nossa sociedade a função de auxiliar a escola e a família na formação e na proteção das crianças e dos adolescentes ditos em situação de vulnerabilidade social, ou no *espaço/na condição sobre o fio*. Nessa definição de infância e adolescência *sobre o fio* está implícita a

noção de falta: são crianças e adolescentes a quem falta, sobretudo, acesso aos bens de consumo, a um núcleo familiar estável, a uma formação escolar, acesso a cuidados com a saúde e acesso aos bens culturais. Portanto, a função dessas instituições é sanear essas faltas, tirar as crianças e os adolescentes dessa condição de carência e os conduzi-los a uma condição de acesso, orientá-los na passagem de um *espaço/uma condição sobre um fio* a um *espaço/uma condição cyber*. No entanto, a maneira pela qual prometem fazê-lo apresenta algumas singularidades, que constituem, em certa medida, os sujeitos-atores (alunos e professores). Dessa forma, as tensões nessas relações reverberam nos procedimentos em sala de aula, configurando, assim, três cenas transformadoras distintas.

No que diz respeito à cena um, poder-se-ia pensar no seguinte contexto: a Instituição 1 promete uma transformação dos sujeitos por meio do acesso aos bens culturais, considerando que o desejo de acesso dos sujeitos deva ser respeitado, pois, pelo exercício da satisfação dos desejos e do seu contato com os bens culturais entendidos por eles (os alunos) como significantes, conquistarão uma situação de autonomia na sociedade, como se, grosso modo, a instituição disponibilizasse aos *sujeitos sobre o fio* ferramentas, as quais eles deveriam aprender a utilizar e, conseqüentemente, por seus próprios meios, transformassem-se em cidadãos.

A professora desta instituição adapta-se à proposta, o que me parece claro quando, ao falar sobre como organiza suas aulas, ela responde: “*eu me organizo conforme as instituições*”. Sua compreensão dessa adequação é o respeito incondicional ao desejo dos alunos, colocando-se como alguém que deve apenas satisfazer os desejos de seus alunos. Com a intenção de satisfazer os desejos e sanear as faltas, a cada aula ela realiza atividades distintas, algumas que extrapolam o campo da *criação/do ensino/da aprendizagem* teatral. Na própria função da instituição, a professora encontra justificativa e estímulo para não limitar-se ao ensino de teatro, pois, ao entender que deve suprir aquilo que idealiza faltar às crianças, pensa que um professor pode e deve, nesse contexto de faltas (também de recursos), assumir campos de saberes que extrapolem sua área de conhecimento.

O respeito aos desejos e aos saberes dos alunos é elemento fundante a uma relação que se pretende impulsionadora de transformações com maior grau de liberdade diante das relações de poder-saber. Entretanto, poder-se-ia pensar que esse respeito aos estímulos e saberes não exime por completo a função de liderança do professor e de alguém capaz de incitar desejos outros que contraponham os discursos hegemônicos, que os questionem, auxiliando, assim, seus alunos a jogar com menor grau de sujeição, sobretudo, do discurso de vulnerabilidade social, ao qual, ambos, professores e alunos, tendem a orbitar e *circularizar*.

A ideia de conscientizar os alunos por meio das histórias com mensagens que poderão auxiliar os alunos com os temas, elencados pela professora, sugere um movimento que potencializa uma circularização do discurso de vulnerabilidade social, pois não instiga os alunos na criação de suas próprias soluções, bem como não os coloca em situação de atuação sobre esses supostos problemas, ao contrário da proposta de conscientização de Boal. Ainda que Boal sugira uma conscientização das relações de opressão, esta não se limita a *depositar* no aluno uma ideia pré-elaborada, mas instiga o *expectador/aluno* a pensar soluções para o conflito apresentado não apenas emitindo sua opinião, mas expondo-se, *corporificando* suas ideias, agindo e interagindo com o conflito.

A cena dois apresenta-se em um cenário que pretende transformar pela efetivação dos direitos e a proteção prevista em Lei destinada às crianças e aos adolescentes. Para tanto, objetiva desenvolver os sujeitos em suas diversas potencialidades, a fim de que eles venham a se tornar cidadãos com maior autonomia, embora não uma total autonomia. O teatro, nesse contexto, afirma-se por ser visto como uma modalidade que “trabalha o ser em todos os sentidos”, como disse a professora, e, assim, contribui para alcançar os objetivos da instituição.

A *criação/o ensino/a aprendizagem* do teatro também são entendidos como um meio pelo qual os alunos entram em contato com um *artefato cultural* estranho a seu cotidiano, uma forma de colocarem-se em risco, de exercitarem o encontro com o desconhecido. Essas características são, na percepção da instituição, primordiais à formação dos sujeitos contemporâneos, não só aqueles *sobre o fio*, ainda que seu trabalho seja direcionado para o atendimento destes.

A professora de teatro identifica-se com essa forma de trabalhar, acredita que o exercício teatral por si só contribui para uma transformação dos alunos, para que eles passem de um *espaço/uma condição sobre o fio* para um *espaço/uma condição, senão cyber*, mais próximo dele. Aproximar-se mais de um *estado/uma condição cyber* é criar, em certa medida, um novo *espaço/nova condição*, ainda que mantenha como modelo e como ideal a ser conquistado um *espaço/uma condição* estabelecido por discursos hegemônicos, não rompe com as relações de poder-saber estabelecidas, embora provoque movimentos nessas relações.

Para tanto, a professora percebe-se como uma liderança no grupo, a qual deve estimular os alunos, ajudá-los a enfrentar seus medos diante do desconhecido, autorizar-se a expor-se e a criar, e, para tanto, não abandona procedimentos teatrais, mas, ao contrário, vale-se deles, do processo de criação para abordar alguns assuntos e proporcionar algumas experiências que permitam aos alunos *ressignificar* seus saberes de forma a se distanciarem daqueles saberes impostos pela mídia, conforme ressaltou a coordenadora do programa.

A terceira cena de transformação desenrola-se na Instituição 3, e promete transformar pela ascese cristã, investindo na conscientização de valores morais que exigem certo grau de conformidade diante das relações de poder-saber compreendidas como fixas, pressupondo, assim, uma renúncia de si mesmo. Essa renúncia de si mesmo é engendrada pelas técnicas de confissão que instigam o sujeito a falar de si, na intenção de que outro diga quem ele é e como deve proceder, a fim de salvar-se.

A existência de conflitos entre a coordenação da instituição e o professor de teatro é evidente por meio do relato de ambos e pela posterior demissão do professor. No entanto, suspeito que não sejam os procedimentos das aulas de teatro o centro desses conflitos, já que, ainda que professor e coordenadora discordem de algumas questões relativas às aulas de teatro, como as apresentações, a necessidade de continuidade nos processos, os procedimentos utilizados pelo professor em aula se aproximam, em certa medida, da ascese cristã. Visto que seus procedimentos centram-se no estímulo aos alunos de uma atuação na qual os alunos são os personagens, isto é, improvisem sem a intenção de compor um personagem, mas como se fossem *eles* diante de diversas situações. Uma das

alunas me parece que definiu de maneira bem apropriada essa noção, quando perguntei a ela sobre como fazia para saberem que ela era uma dona de restaurante em cena: “*ajo como se fosse eu em cena, dando conta de tudo*”.

Isso faz-me pensar que não se trata da construção de uma *segunda natureza* para a cena, como propunha Stanislavski a seus atores, mas um recurso para que os alunos falem de si mesmos, e, assim, obtenha-se uma espécie de confissão, para, posteriormente, orientá-los em seus *passos* e em sua percepção de quem são. As orientações são norteadas por saberes científicos e morais e não intentam o seu questionamento, mas sua informação, sua conscientização e, conseqüentemente, sua adesão ao discurso cristão. Assim, ao conscientizar sobre o que é *possível*, como disse o professor, o ensino de teatro estaria mais direcionado a uma circularização do discurso de vulnerabilidade social, do que a um exercício de criação de múltiplas possibilidades de *espaços-condição*.

No decorrer da pesquisa, um personagem infiltrou-se sem convite nessas três cenas de transformação: *o educador social*. As tensões geradas pela contracenação com os *protagonistas-professores* imbricaram em transformações em suas práticas, cada qual com suas singularidades. E, mesmo que nesse trabalho não lhe fosse concedido uma grande participação, ele aponta como um *personagem* a ser pensado com maior rigor em outras *criações*, pois essa noção de *educador social* no contexto dos serviços de apoio socioeducativo, abraça-se, talvez não se funda, mas cola-se, adere e, assim, também constitui os *sujeitos-professores* de teatro de alunos *sobre um fio*.

O foco de análise nesta pesquisa foram as singularidades das práticas observadas, contudo, acredito que ao percorrer o caminho destas singularidades, em diversos momentos, encontrei aspectos em comum nas três instituições nada surpreendente, pois cumprem socialmente a mesma função, ainda que de maneiras distintas.

É imprescindível aludir ao fato de que essa pesquisa não intenta julgar o trabalho realizado nessas instituições, sem as quais todas essas reflexões não seriam possíveis. Trata-se justamente do oposto, ou seja, é o reconhecimento da relevância do trabalho realizado nesses espaços que solicita pensar sobre as

implicações do ensino de teatro nesses processos de transformações, seus *jogos* de sujeição e subjetivação no discurso de vulnerabilidade social. E, ao pensar sobre esses *jogos*, incitar a inquietude, novos desejos e outras perspectivas. As questões abordadas nessa pesquisa apresentam temas pertinentes não só ao ensino de teatro, mas a outras áreas da arte e, talvez da educação. Por esse motivo penso que minhas inquietações possam inquietar a outros, sendo possível que muitos discordem ou ressaltem determinados pontos que neste trabalho não foram analisados, o que seria de grande valia, visto que, após todo esse processo *criativo* é chegado o momento de compartilhar e, ao entregar a outros o que aqui está posto, mudanças são factíveis de ocorrer. No entanto, assim como quando faço um espetáculo, não sei se essas *cenários de transformação* mudarão alguém, há sempre possibilidades. Eu, pelo menos, passei por transformações, ainda que não consiga, no momento, dimensioná-las com exatidão.

Com certeza, ao adentrar nesses *cenários desconhecidos*, nessas práticas, informei-me, conformei-me, deforme-me, forme-me e conscientizei-me sobre a *criação/o ensino/a aprendizagem* do teatro, e esse processo motivou novos desejos. Se o desejo é um dos impulsionadores das transformações, como muito esteve presente nessa pesquisa, por meio dos relatos dos sujeitos, poder-se-ia dizer que muito ainda me transformarei. Esses movimentos perseguidores de transformação, ao contrário de apaziguar-me, legaram-me inquietações, desejos, uns são modestos, outros nem tanto: desejo, por exemplo, de *revisitar* minha prática artístico-docente, desejo que o teatro, cada vez mais, torne-se também uma área de conhecimento e não somente um instrumento a serviço de outras áreas, desejo que o ensino de teatro não precise justificar sua existência apenas como uma árvore que *dê frutos*, mas que possa, cada vez mais, *oxigenar* o pensamento humano sobre si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. *Do Hipócrates para o hipócrita: a formação do ator em tempos de mídia*. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix: 1997.

ASLAN, Odete. *O ator do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AUDI, Sérgio. *Para uma introdução à prática do Teatro do Oprimido*. In: Revista Vintém – Companhia do Latão, n. 7, segundo semestre de 2009 (p. 56-58).

BARBA, Eugenio. *A terra de cinzas e diamantes: minha aprendizagem na Polônia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBA, Eugenio; Savarese, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. Campinas: Editora Hucitec, 1991.

BOAL, Augusto. *O teatro do pensamento sensível*. In: Revista Vintém – Companhia do Latão, n. 7, segundo semestre de 2009 (p. 34 – 39).

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOAL, Augusto. *Stop: C'est Magic!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BROOK, Peter. *Fios do tempo: memórias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BROOK, Peter. *L'espace vide*. Páris: Éditions du Seuil, 1977.

- BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- COCKETT, Stephen. Das histórias ao teatro. In: CABRAL, Beatriz (org). *Ensino do teatro: experiências interculturais* Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999 (63-82).
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- COSTA, Marisa Vorraber. *Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). *Currículo, pensar, sentir e diferir* (v. II) Rio de Janeiro: DP&A, 2005 (01-09).
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1999.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam - da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, *Uma Trajetória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ELKONIN, Daniel B. Teoria do Jogo. In: ELKONIN, Daniel B. *Psicologia do jogo*. Martins Fontes, 1998, p. 83- 205.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos*. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.29, n.1, jan/jun.2004. p. 215 – 227.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A mídia como espaço formativo do sujeito adolescente*. *Veritas*, Porto Alegre, v42, n2, junho 1997 p. 333-348.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política. Ditos Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. “Omnes et singulatin”: *uma crítica da razão política*. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégias poder-saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (355- 385)

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: Uma revisão do Trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, *Uma Trajetória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, Hubert RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HERNÁNDES, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediações, 2007.

ICLE, Gilberto. Improvisação: da espontaneidade romântica ao momento presente. In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson (org.) *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral Como Cuidado de Si*. Porto Alegre, 2008, 74 páginas (texto digitado).

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: LARROSA, Jorge ET Nuria Pérez de Lara (org.) *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes: 1998.

LEHMANN, Hans-Ties. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cozac Naify, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207f. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Gênero, educação e docência nas artes visuais*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 30, n. 2, Julho/dezembro2005 p. 243-259.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Criando ou dramatizando histórias. In: CABRAL, Beatriz (org.) *Ensino do teatro: experiências interculturais* Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999, 45-61.

OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Beca Produções, 2001.

PASSERON, Renné. *A poiética em questão*. In: Revista Porto Arte, v. 13, n. 21, maio/2004, p. 09-14.

PASSERON, Renné *Da estética à poiética*. In: Revista Porto Arte. v. 8, n. 15, junho 1997, 104 – 116.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para desembaraçar os fios*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.30 n.2, Julho/dezembro2005, p. 217-228.

RUFFINI, Franco. *Stanislavski e o “teatro laboratório”*. Revista da FUNDARTE, Montenegro, v. IV, n. 8, p. 04-15, jul/dez. 2004.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Metodologias contemporâneas do ensino de teatro – em foco a sala de aula*. In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson (org.) *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Culturas infantis e interculturalidade*. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. - 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Etica y disciplina – método de acciones físicas*. México: Gazeta, 1994.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOPORKOV, Vladimir O. y Gorchacov, Nicolai M. *El proceso de direcion escenica (apuntes de ensayos)* México: Escenologia A. C, 1998, (p. 417 – 439).

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: Alves-Mazzotti, Alda Judith et al. *Linguagens , espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.9-20.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Perpetuando dependências: uma leitura do apoio sócio-educativo em meio aberto na cidade de Pelotas*. Cadernos de Educação, Pelotas, julho/dezembro/2004, 157-176.

WOLFF, Francis. *Por trás do espetáculo: o poder das imagens*. In: NOVAES, Adauto (org.) *Muito além do espetáculo*. São Paulo, Editora Senac, 2005.

## **SITES**

<http://www.acm-rs.com.br>

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf;jsessionid=6DF760A376F39ED5BC0470A84A2B537F.node1>

[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=73](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73)

<http://ong.portoweb.com.br/mdca/>