



UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

ANDRÉA DIAS AYRES

QUE BRINCADEIRA É ESSA?

PORTO ALEGRE

2010

ANDRÉA DIAS AYRES

QUE BRINCADEIRA É ESSA?

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

PORTO ALEGRE

2010

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização tem o objetivo de verificar como o contexto sociocultural dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, na Vila Castelo, Bairro Restinga em Porto Alegre, interfere na construção do conhecimento em teatro. A partir da observação do comportamento dos alunos na sala de aula de teatro, foi possível elencar três elementos fundamentais à construção do conhecimento, fragilizados por questões advindas do contexto. Para fins da análise, os elementos enfatizados foram: o “estado de jogo”; a formação de grupos dentro das turmas; e o trabalho continuado. A investigação foi construída no cruzamento do material teórico, com o material empírico coletado através de filmagens de jogos teatrais, de improvisação, segundo a metodologia desenvolvida por Viola Spolin, propostos aos alunos durante as aulas de teatro. Sem a interferência da professora pesquisadora no que se refere ao desenvolvimento das narrativas, imediatamente as representações dos alunos sobre sua realidade vieram à tona, revelando construções simbólicas permeadas por um imaginário de extrema violência e desrespeito pela vida. Para tecer as considerações sobre teatro, violência, contexto, subjetividade e construção do conhecimento, foram utilizados os autores Rosa Maria Bueno Fischer, Juan Delval, Viola Spolin, Tizuco Kishimoto, Gisela Wajskop, Edgar Morin e Alba Zaluar. Foi possível então, relacionar os modos de subjetivação presentes nas manifestações teatrais dos grupos onde ocorreu a investigação à propagação da violência, entendida como um dos principais fatores de desagregação da comunidade a qual pertencem os alunos da escola, o que gera grandes desafios à construção do conhecimento. Nessa medida, passou-se a enfatizar a hipótese de que um caminho para a desconstrução da violência passa pela construção de novos modos de subjetivação que apresentem outras opções para a reelaboração do sujeito. O que significa dizer que a investigação sobre as subjetividades presentes na Vila Castelo, expressas pelas crianças através dos jogos teatrais desenvolvidos no ambiente escolar, pode apontar caminhos para a desconstrução da violência.

Palavras-chave: Teatro. Conhecimento. Contexto. Subjetividade. Violência.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 PROVOCAÇÕES GERADORAS DA INVESTIGAÇÃO	8
2.1 ELEMENTOS EM JOGO NA AULA DE TEATRO	8
2.2 IDEIAS SOBRE REPRESENTAÇÃO E CONHECIMENTO	11
2.3 DADOS DO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA SALA DE AULA	14
3 AÇÕES DA PESQUISA	19
3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA	19
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	21
4 O IMAGINÁRIO FORJADO PELO CONTEXTO	23
4.1 MODELOS FAMILIARES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	24
4.2 CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS E A COMUNIDADE	30
4.3 BRINCADEIRA, CONTEXTO E SUBJETIVIDADE	37
4.4 MODOS APRENDIDOS DE ESTAR NO MUNDO	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
5.1 O CAMPO FÉRTIL DAS IDEIAS	45
5.2 OUTRAS POSSIBILIDADES COLETIVAS DE EXISTÊNCIA	49
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	58

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de três anos de trabalho docente à frente da disciplina de teatro na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, percebeu-se algumas questões determinantes, na perspectiva desse Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Pedagogia da Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a qualificação do processo de ensino de teatro no Primeiro Ciclo da formação escolar, mais especificamente, no trabalho com crianças entre sete e treze anos de idade.

Num primeiro momento, foram detectados como principais desafios a dificuldade de concentração e focalização individual, por parte dos alunos, o que reflete uma grande dificuldade de constituição de grupos para criar e atingir objetivos comuns; a falta de escuta corporal (as crianças não conseguem parar de se movimentar – tudo é movimento constante); o restrito repertório, tanto verbal como corporal, revelando um imaginário bastante limitado e a constante brincadeira de “luta”, presente nos mais diferentes momentos e espaços dentro da escola.

A observação de tais comportamentos possibilitou perceber que alguns elementos fundamentais ao desenvolvimento do aprendizado em teatro encontravam-se fragilizados por uma dinâmica de funcionamento das crianças que ainda não era possível compreender. Aos poucos, foi ficando cada vez mais evidente que o principal fator de desorganização era a violência.

Na sala de aula, durante as atividades corporais, os alunos manifestavam sérias dificuldades de relacionar-se sem fazer uso de atitudes violentas: tapas, empurrões, chutes, ofensas e deboches. Tais ações, se não inviabilizam, dificultam bastante o estabelecimento de um clima de trabalho apropriado ao desenvolvimento da confiança, da concentração e da escuta, elementos tão caros ao teatro.

Desta forma, a violência permeando as relações, imbricada como se apresenta no comportamento das crianças, parece afetar a construção do saber em todas as áreas do desenvolvimento do indivíduo. Porém, nas práticas teatrais de sala de aula é difícil fugir, ou mesmo escamotear essa realidade. O trabalho teatral favorece a ebulição do contexto sociocultural por estar diretamente relacionado às possíveis representações acerca da realidade objetiva feitas pelas próprias crianças nas aulas, permitindo que questões fundamentais à compreensão do

comportamento violento referido anteriormente, venham à tona.

Assim, o que interessa analisar são as sutilezas, nem tão sutis, de como as crianças manifestam esse contexto e evidenciar quais são os principais elementos a serem considerados a partir daí, para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes na construção do conhecimento em teatro, neste mesmo contexto.

As narrativas produzidas a partir dos jogos dramáticos e teatrais das crianças passaram a ser o foco principal do trabalho e acabaram revelando um panorama de como as questões do cotidiano da comunidade em que elas vivem manifestam-se nas formas de representação e interferem na construção do conhecimento, desde os modos de atuação dos adultos, da estruturação das relações até a expressão de expectativas de vida ou de morte.

Pelo levantamento de dados acerca da constituição da Vila Castelo, comunidade na qual se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, onde se realizou a pesquisa, foi possível verificar que as crianças pertencem a um grupo social carente, que está à margem dos processos culturais e econômicos, e que pratica e proclama a violência como a via mais direta para a solução de conflitos. Isto ficou evidente também na análise das cenas apresentadas pelas crianças ao longo do projeto. Assim, imersas neste ambiente, regulado por esta forma de ação, as crianças constroem a sua subjetividade. As representações que fazem nas aulas de teatro apontam para construções simbólicas permeadas por um imaginário de extrema violência e desrespeito pela vida.

Para tecer investigações sobre as relações entre *teatro, conhecimento, contexto, subjetividade e violência*, os teóricos utilizados foram: Rosa Maria Bueno Fischer, e algumas de suas investigações sobre as relações entre mídia, educação e produção de subjetividade na cultura contemporânea; Tizuko Kishimoto, e seus estudos acerca do jogo na infância; Gisela Wajskop, com apontamentos acerca da brincadeira encarada como fenômeno social; Juan Delval e suas pesquisas sobre o conhecimento do mundo social e educação; Edgar Morin, e seus estudos filosóficos; e Viola Spolin, com seu trabalho no campo da pedagogia do teatro.

O material empírico da pesquisa foi coletado através da gravação de vídeos, registros e anotações, feitos nas aulas de teatro. As cenas gravadas foram elaboradas pelas crianças, com a mínima interferência da professora pesquisadora, no que se refere às situações criadas. A análise foi realizada no cruzamento dos dados coletados com o referencial teórico, o que possibilitou relacionar os modos de

subjetivação presentes nas manifestações teatrais dos alunos à propagação da violência, entendida como um dos principais fatores de desagregação da comunidade em questão, o que gera grandes desafios à construção do conhecimento.

Neste sentido, enfatiza-se a hipótese de que um caminho para a desconstrução da violência passa pela construção de novos modos de subjetivação que apresentem outras opções para a reelaboração do sujeito. Isso significa dizer que a investigação sobre as subjetividades presentes na Vila Castelo e expressas pelas crianças através dos jogos teatrais desenvolvidos no ambiente escolar, pode apontar caminhos para a desconstrução da violência.

A partir dos questionamentos suscitados, os rumos para a investigação estavam traçados no sentido de buscar como o contexto sociocultural influencia a construção do conhecimento em teatro na comunidade da Vila Castelo.

Desta forma, no primeiro capítulo, são apresentadas as questões que se colocaram como provocações à realização da pesquisa. São elas: a identificação de quais elementos estavam em jogo para a construção do conhecimento teatral das crianças, considerando a teoria de Kishimoto (1997) sobre o jogo na infância e a metodologia de trabalho desenvolvida por Spolin (1987/2001); as ideias sobre a relação entre representação e conhecimento, pertinentes à argumentação a ser sustentada ao longo do trabalho considerando a teoria do construtivismo interacionista, defendida por Delval (2001); e os dados fornecidos a partir do levantamento de um breve histórico acerca da constituição do Bairro Restinga e da Vila Castelo, local onde se situa a escola dos sujeitos em foco no trabalho.

Em seguida, no segundo capítulo, é traçado um panorama das ações da pesquisa, esclarecendo como foram coletados e analisados os dados para a estruturação da argumentação, que ganha corpo no terceiro capítulo. Nele, se discute como as representações feitas pelas crianças, através dos jogos teatrais, manifestam o contexto sociocultural em que vivem.

Nesse sentido, a influência do contexto vai além da simples reprodução do que as crianças vivem cotidianamente, uma vez que o meio acaba produzindo modos de ser e estar no mundo, manifestos pela ação do sujeito. Para tanto, foram considerados os estudos de Fischer (1996) sobre sujeito e modos de subjetivação, extraídos de sua pesquisa a respeito de mídia, juventude e subjetividade. As ideias de Alba Zaluar (1994), de como as crianças e os jovens estão expostos a grupos

que controlam o tráfico dentro de comunidades em situação de vulnerabilidade, assim como as relações sócio antropológicas das brincadeiras infantis sustentadas por Wajskop (1997), auxiliaram no desenvolvimento da análise.

Ao longo do capítulo, pretendeu-se enfatizar que tais modos aprendidos de se relacionar com o mundo, podem interferir efetivamente na construção de novos conhecimentos, no caso desta pesquisa, no conhecimento teatral.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais apontando para outras possibilidades de existência, fazendo uma aposta no campo fértil das idéias, na busca de alternativas para a superação da violência. A partir das argumentações de Edgar Morin (2000) a respeito da importância das construções imaginárias na constituição do sujeito, e dos estudos de Fischer (1996) sobre Foucault e o “trabalho sobre si”, desenvolve-se a argumentação de que o trabalho teatral pode representar uma alternativa à construção de subjetividades, o que significa uma nova possibilidade para a desconstrução da violência.

2 PROVOCAÇÕES GERADORAS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 ELEMENTOS EM JOGO NA AULA DE TEATRO

A prática teatral na sala de aula, dentro da periferia da cidade, na Escola Municipal Mário Quintana, evidenciou questões relacionadas ao contexto sociocultural que afetam diretamente a construção de elementos fundamentais ao aprendizado teatral no ambiente escolar, que são explicitados neste Trabalho de Conclusão como sendo, *o estado de jogo, a formação de grupos e o trabalho continuado*. A partir desta reflexão, foram elaboradas três questões, uma para cada um desses elementos, servindo como guias para a organização da pesquisa. São elas:

1 - Por que é tão difícil instaurar, em sala de aula, o “estado de jogo”?

Existem muitas vertentes de estudos para definir a palavra “jogo”. Nesta pesquisa, as reflexões de Tizuko Morchida Kishimoto (1997) com base no pensamento de Johan Huizinga (1980) sobre o jogo, contribuíram para melhor caracterizar a expressão “o estado de jogo”, cuja análise será realizada adiante.

Segundo os autores, o jogo apresenta algumas características que o diferenciam de outras atividades humanas, entre elas a liberdade de ação do jogador, que está diretamente relacionada à característica seguinte; a incerteza - nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros; a separação do jogo em limites de espaço e tempo; o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza; as regras, que podem ser explícitas, como num jogo de cartas, ou implícitas, como no jogo de faz-de-conta. São regras internas, ocultas que ordenam a brincadeira;

Além disso, para haver jogo é necessário que haja uma atitude de envolvimento por parte do jogador. É preciso que haja uma motivação interna para o lúdico.

Essa atitude interna, esse envolvimento total com o jogo, coloca o jogador em outro “estado” que é diferente de seu estado cotidiano. O jogador evolve-se na atividade em plenitude, passando a agir de acordo com as regras estabelecidas

dentro do jogo, mesmo que sejam implícitas e criadas no momento mesmo da atividade.

Desta forma, o jogo aproxima-se do trabalho em teatro. Para o ator, a mudança de seu estado cotidiano para um estado diferenciado em que seus sentidos estão voltados para a concretização de seus objetivos na cena, é fundamental e consiste em elemento chave dentro do trabalho do ator. Afinal, é este “estado diferenciado” que possibilita ao ator a construção da personagem e toda a criação cênica.

Justamente esse caráter de entrega do jogo, essa alteração no comportamento do jogador, essa prontidão para as incertezas, esse envolvimento com a situação lúdica no “aqui/agora”, é o que caracteriza o “*estado de jogo*” e que é referido como um estado difícil de conquistar nos alunos em sala de aula.

2 - Quais as dificuldades para a constituição de grupos de trabalho nas turmas?

O jogo é uma atividade de apelo coletivo muito forte. E aqui, surge outra difícil conquista junto aos alunos na aula de teatro: a possibilidade do trabalho coletivo. Segundo Viola Spolin (1987, p.4): “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. É no próprio jogo que o jogador desenvolve as técnicas e habilidades necessárias para jogar. Inclusive, a habilidade de negociar. Qualquer forma de jogar é válida, desde que o jogador siga as regras.

Para seguir as regras é preciso que se firme um acordo entre os jogadores, o que irá depender da forma como o grupo se constitui para jogar. Spolin (1987, p.5) afirma que:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

Uma vez estabelecidos e respeitados esses acordos, o jogo passa a acontecer permitindo aos participantes a integração total no aqui e agora do jogo. Assim, todas as partes do indivíduo funcionam juntas como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Spolin (1987,

p.5-6) afirma que:

Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro.

3 - Por que parece não haver continuidade no aprendizado das crianças?

O trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre propõe a organização do currículo e dos tempos escolares por Ciclos de Formação. Isto significa que os alunos têm a possibilidade de, ao longo de nove anos, darem conta de seu aprendizado no Ensino Fundamental, a partir de uma organização diferenciada dos tempos escolares. Ou seja, cada Ciclo compreende três anos da formação escolar, respeitando, para a organização das turmas, a faixa etária dos alunos.

Assim teremos em cada Ciclo de Formação três turmas, identificadas por letras e números. A letra identifica o Ciclo: A – I Ciclo, B – II Ciclo e C – III Ciclo. O número identifica em qual ano daquele Ciclo o aluno está e também indica, aproximadamente, qual sua idade. Em turmas de A10 – alunos entre seis e sete anos; turmas de A20 – entre sete e oito anos; turmas de A30 - entre oito e nove anos; e assim sucessivamente até que o aluno conclua o Ensino Fundamental no III Ciclo, na turma C30 com aproximadamente quatorze, quinze anos.

A atuação da professora-pesquisadora junto aos alunos da escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, dá-se em duas instâncias: uma no atendimento às turmas regulares do I Ciclo (turmas de A10, A20 e A30) e outra, no Projeto Cidade Escola, alternativa de atividade no contra turno das aulas regulares, que se desenvolve no formato de oficinas, idealizado e fomentado pela própria Secretaria Municipal da Educação, abrangendo alunos de todos os três Ciclos.

Desta forma, o trabalho junto às turmas do I Ciclo de formação possibilita um contato de três anos com a maioria das crianças da escola que tenham entre 06 e 08 anos; e o trabalho junto ao Projeto Cidade Escola, permite um contato com crianças entre 07 e 13 anos.

Entretanto, convém salientar que o contato ao longo desse período, numa média de duas horas semanais com cada turma, não assegura o aprendizado das crianças em teatro, pois este se vincula a múltiplos fatores.

Neste sentido, cabe indagar, quais fatores interferem no desenvolvimento do trabalho de teatro, uma vez que, aparentemente, o jogo e o trabalho no coletivo não se estabelecem como instrumentos organizadores do corpo e do pensamento, mesmo havendo a continuidade no trabalho de sala de aula por, pelo menos, três anos consecutivos?

Dentro de parâmetros de normalidade do desenvolvimento infantil, as crianças costumam se envolver com facilidade nas brincadeiras, perdendo muitas vezes até a noção do tempo. É intrigante perceber a dificuldade de envolvimento lúdico presenciado nas aulas de teatro, assim como a dificuldade de se estabelecer acordos que viabilizem o trabalho coletivo. Desta forma, foi importante pensar mais a fundo e investigar as possíveis razões para tais constatações.

Assim, foi iniciado um processo de observação investigativo e analítico, acerca da influência do contexto sociocultural na construção do conhecimento em teatro de crianças de sete a treze anos, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, que vivem na comunidade da Vila Castelo, no Bairro Restinga, em Porto Alegre.

A análise das manifestações e dos movimentos das crianças passou a ser, portanto, um importante instrumento pedagógico, pois revela a forma como a própria comunidade, a partir do imaginário infantil, se está simbolizando e projetando em direção a um futuro de perspectivas.

2.2 IDEIAS SOBRE REPRESENTAÇÃO E CONHECIMENTO

Nós, os seres humanos temos uma curiosa peculiaridade: o mundo que nos rodeia está fundamentalmente dentro da nossa cabeça, em nossa mente. (DELVAL, 2001, p. 41).

Os seres humanos têm uma complexa capacidade que os diferencia dos outros animais de forma definitiva. Somos os únicos capazes de construir estruturas mentais que nos possibilitam criar símbolos. Essa capacidade de simbolização nos permite construir conhecimentos integrados que, funcionando como uma rede acaba constituindo uma gama variada de aprendizagens. Isto favorece um domínio quase que absoluto sobre o meio em que vivemos.

A capacidade de criar símbolos está relacionada à capacidade que temos de criar *representações* em nossa mente e, segundo Juan Delval (2001, p. 41): “é a partir dessas representações que vamos, pouco a pouco, organizando nossas aprendizagens e estruturando nossos conhecimentos”.

Para Delval (2001), os seres humanos formam em sua mente o que podemos chamar de *representações* ou *modelos* da realidade que os cerca, que geralmente são bastante adequados, e que possibilitam ações a partir deles. Mas, com essa hipótese, o autor não está negando a existência da realidade ou mesmo que ela não seja independente de nós. Está apenas reforçando que somos capazes de criar modelos partindo de representações da realidade que, obviamente, não são a própria realidade, mas algo que surge pela nossa interação com ela. Assim, o autor considera que:

Os homens e as mulheres têm representações muito elaboradas dos diferentes aspectos do mundo e de como ele funciona. Esses modelos podem referir-se a grandes parcelas da realidade, como o mundo físico, o mundo biológico ou o mundo social, ou a aspectos mais limitados, como o funcionamento de uma geladeira, a organização de uma escola ou a conduta em uma reunião científica ou em uma festa. Neles, recolhem-se as relações observadas no ambiente, as resistências da realidade à aplicação de nossos esquemas, as práticas sociais, etc. Todo o nosso conhecimento está organizado nesses modelos e dentro deles se realiza nossa ação (DELVAL, 2001, p.41).

A elaboração dessas representações supõe um longo caminho de ação e reflexão sobre o mundo, que se inicia quando a criança nasce, aperfeiçoando-se à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo. Isto porque, nossa representação das situações, sejam elas físicas ou sociais, constituem uma explicação do que acontece e do que devemos fazer para alcançar nossas metas. Desta forma, nossas representações, além de explicarem o mundo, também norteiam nossas ações, a partir do que nos “aconselham” a fazer em cada caso.

Através de sua experiência com objetos, situações e acontecimentos, a criança forma categorias, portanto não as trata como entidades únicas. Essas categorias, ou classes de entidades, têm propriedades comuns. Dessa maneira é que se constroem os *conceitos*, que são caracterizados pelo conjunto de caracteres ou de propriedades atribuídas a *objetos*, *situações* ou *acontecimentos*, e que permitem caracterizar uma classe em relação às outras. O conhecimento das características apresentadas por determinado tipo de objeto diante de outro é o que

permite decidir, em relação a um objeto concreto, se ele pertence ou não a determinada categoria.

Delval (2001) salienta o dinamismo dos conceitos, uma vez que estes constituem o resultado da ação do sujeito, da aplicação de esquemas motores, perceptivos ou mentais (simbólicos) e que, para classificá-los, o sujeito busca ativamente constituir dados relevantes. Assim, o processo de elaboração dos conceitos está em constante movimento, implicando sempre uma transformação dos esquemas já estruturados pelo indivíduo.

Quando um sujeito não pode aplicar suas ações às coisas, deve modificar seus esquemas ou renunciar a seu objetivo. Se não consegue aplicá-los, diz-se que os esquemas não podem *assimilar* a realidade. Se os modifica para adequar-se a ela, diz-se que o sujeito se *acomoda*, ou seja, muda seus esquemas (DELVAL, 20001, p.46).

A formação dos conceitos, por parte da criança, é facilitada inicialmente pela imitação e pela observação de ações realizadas por adultos (mais próximos a ela), pelo ensino destes e, mais tarde, pelo ensino escolar, o que reforça o caráter social da aprendizagem. Poderíamos também, fazer uma distinção entre os conceitos espontâneos, que o sujeito forma através de sua própria ação, embora sempre esteja recebendo um apoio dos adultos, e os conceitos científicos, que são adquiridos na escola, e que também se constroem na medida da ação do sujeito.

Segundo Juan Delval (2001, p.54):

Através da aprendizagem, adquirimos as formas fundamentais de vida, o que precisamos saber para sobreviver e para podermos desenvolver-nos no meio com segurança e eficácia. No meio, porém, podemos distinguir a natureza e a sociedade. Aprendemos sobre como nos comportar nele, como funcionará e o que acontecerá quando nos encontrarmos numa determinada situação.

Sob esse ponto de vista, somos seres que necessitam aprender e, nesse sentido, os outros, os adultos e nossos pares, são parceiros poderosos nessa tarefa. Isso faz da aprendizagem uma atividade grupal por natureza. É claro que não podemos desconsiderar o fato de que os processos de aprendizagem acontecem também no interior do indivíduo, através de reorganizações internas de conhecimentos anteriores que dão lugar a outros novos, pois somos capazes de assimilar conhecimentos e utilizá-los muito tempo depois, modificando-os ao colocá-los em contato com outros conhecimentos que também possuímos. Mas este

processo interno está ligado ao processo externo de aquisição dos conhecimentos que, por sua vez, está estritamente relacionado ao meio físico e social no qual estamos inseridos.

As coisas que se aprende são inumeráveis e variadas, assim como as situações nas quais se aprende. Desse modo, temos, segundo o autor, tipos de aprendizagem, já que nossa ação no mundo nos exige uma série de conhecimentos relacionados com: o domínio do meio físico, o domínio do meio social e a aquisição do conhecimento científico sistematizado na escola.

O *domínio do meio físico* relaciona-se com o conhecimento cotidiano sobre o mundo físico, ou seja, permite que conheçamos o funcionamento das coisas. Tal tipo de conhecimento é obtido através da própria prática, em contato com outros indivíduos mais experientes, e através da observação dos adultos.

Já o *conhecimento científico* é aquele que se refere ao conhecimento universal e sistemático desenvolvido por cientistas, com métodos que variam de uma ciência para a outra, em busca das causas e dos princípios gerais para explicar os diferentes fenômenos.

O foco principal de análise deste trabalho recai sobre o tipo de construção do conhecimento relacionado ao meio social, uma vez que as investigações sobre as dificuldades no ensino do teatro dentro da Escola Mário Quintana se relacionam diretamente com o contexto sociocultural das crianças e partem, justamente, da observação da capacidade de representação. Delval (2001, p.57) afirma que:

[...] O conhecimento do mundo social realiza-se através da participação nessa vida social. As crianças incorporam-se pouco a pouco às atividades do grupo, à medida que o seu desenvolvimento permite, e participam delas. Observam o que acontece, recebem instruções e também escutam narrações sobre o que é correto ou incorreto. As condutas não-desejáveis são reprovadas ou, inclusive, castigadas, ao passo que as condutas desejáveis são reforçadas.

Desta forma, se considera que o meio social exerce forte influência nas formas de ação do sujeito, uma vez que funciona como marco orientador. A partir dos valores aprendidos no meio social, teremos a propagação ou a superação de modos de vida.

2.3 DADOS DO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA SALA DE AULA

Conforme dados oficiais¹, temos no Bairro Restinga uma comunidade que foi se constituindo a partir da década de 1960, quando, por iniciativa do Governo Municipal, vários grupos da classe popular foram retirados de outros bairros e transferidos para esta região afastada e distante do centro social, cultural e econômico de Porto Alegre.

Dessa forma, o bairro foi se constituindo a partir de 1967 em uma política de “desfavelamento” do centro da capital, sendo oficializado pela Lei Municipal 6571, de 8 de janeiro de 1990.

Conforme apontado na pesquisa de Gamalho (2009), a origem do Bairro Restinga esteve associada às políticas de urbanização da cidade, num processo mais amplo de modernização do país, que garantiria mão-de-obra barata para o capital.

A população do bairro é formada por vários grupos provenientes de outros bairros ali reassentados, que, inicialmente, foram obrigados a sobreviver sem água, luz, comércio, indústria ou trabalho. As consequências diretas desse processo foram a marginalização, a exclusão e a criação de um forte estigma para os moradores desse bairro. Desde o princípio, a comunidade, passou por inúmeras dificuldades, vivenciando a exclusão em múltiplas dimensões.

Foi através da organização crescente dessa comunidade que a Restinga, localizada na Zona Sul de Porto Alegre, foi se desenvolvendo e tornou-se o terceiro bairro mais populoso da cidade. Muitas dificuldades persistem, sendo a precariedade, as ausências do Poder Público, a pobreza e a violência, as que necessitam mobilização de todos os sujeitos, para que a marginalização do bairro possa ser minimizada, redimensionada e desconstruída.

Nesse contexto, foram surgindo os espaços de convívio social e de aprendizagem, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana uma das mais recentes construções do bairro.

A escola começou a delinear-se como uma possibilidade quando, através do Orçamento Participativo, foi apresentada a necessidade de mais uma instituição de

¹ Informações obtidas a partir da Dissertação de Mestrado em Geografia de Nola Patrícia Gamalho, que aborda as questões da construção do espaço como espaço de representação na produção do Bairro Restinga em Porto Alegre. Esta dissertação foi apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia em 2009, Porto Alegre.

ensino na Restinga, pois havia uma demanda crescente de vagas na região. Era necessário construir uma nova escola que atendesse os filhos dos moradores do “Núcleo Esperança I” (Demanda OP n°.971705/1997).

A escola “Mário Quintana” surgiu com a denominação de “Escola Municipal de Ensino Fundamental Restinga Velha”, devido à sua localização no bairro. Oficialmente foi criada através do Decreto Municipal n°. 12197 e publicado no Diário Oficial de Porto Alegre n° 946, em 04 de janeiro de 1999.

O início das atividades escolares ocorreu num pavilhão da comunidade católica, alugado temporariamente para acolher os alunos e as alunas, um espaço provisório, pois os prédios definitivos da escola estavam sendo construídos.

O processo inicial foi bastante difícil, pois havia muitos conflitos e discórdias entre os estudantes que estavam matriculados em outras escolas e seriam deslocados para a escola em construção. No caso específico, foi usado o critério de zoneamento para resolver o problema das salas de aula superlotadas existentes na região. A escola receberia alunos que estavam fora da escola e alunos matriculados em outras escolas que teriam sido encaminhados para a nova escola, por morarem mais próximos a ela.

Desse modo, foi se estruturando um espaço pedagógico marcado pela inclusão e trabalho coletivo. Os alunos foram vivenciando uma prática contrária às anteriores, ou seja, da exclusão para a inclusão, do abandono ao acolhimento, da inexistência de regras e de perspectivas de melhoria de vida, para a construção de regras de convivência e de identidade da comunidade escolar que se constituía.

A denominação atual da escola foi resultado de uma eleição democrática que escolheu um nome significativo para a comunidade escolar. Surge, assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, sendo oficializada através do Decreto de Denominação Municipal n°. 12530, de 25 de outubro de 1999 (Diário Oficial de Porto Alegre, 29.10.1999), quando, no dia 20 de novembro de 1999, o novo nome da escola foi comemorado pela comunidade escolar em um grande evento festivo.

A nova escola situa-se na Restinga Velha, na Rua Acesso C, sem n°, Vila Castelo. A comunidade da Vila Castelo constituiu-se de forma desorganizada, com aglomerações de diversas vilas consideradas ocupações irregulares. Caracteriza-se por ser uma comunidade carente, em diversos aspectos, tais como, baixo poder socioeconômico, falta de áreas de lazer, de posto de saúde próximo e de

equipamentos de assistência social, sendo, a escola, o único espaço público para atendimento das demandas da população local. As condições de moradia são precárias, com um número significativo de casas sem saneamento básico, sem água potável, principalmente nas ocupações mais recentes.

A situação de abandono pelo poder público coloca a comunidade numa situação de grande vulnerabilidade, abrindo espaço para a busca de alternativas para sanear as necessidades básicas de subsistência pelas famílias. Busca esta, nem sempre compatível com condições favoráveis ao bom desenvolvimento dos indivíduos, tanto dos adultos como das crianças e dos jovens em formação.

Grande parte das famílias acaba se envolvendo em atividades irregulares, e até mesmo de contravenção, para garantir o seu sustento. A mais grave, e que acarreta consequências desastrosas para a constituição dos sujeitos, é o tráfico de drogas, cuja esteira carrega a destruição dos indivíduos pelo consumo, pela perda das perspectivas de futuro, pela perda da capacidade de combate à situação de miserabilidade e pela morte.

A escola Mário Quintana está situada em uma área de ocupação, justamente na divisa do território entre dois grupos que comandam o tráfico na Vila Castelo. Portanto, uma área de conflitos e constante tensão social, pela própria localização e pelo fato de abrigar alunos e famílias pertencentes a ambos os grupos. As disputas pelo domínio e controle da região são vivenciadas por toda a comunidade, mesmo por aqueles que não estão diretamente envolvidos no tráfico, deixando as marcas de um poder que se impõe pela violência, pelo medo, pelo silêncio.

As rivalidades estão à flor da pele na comunidade. Desta forma, a circulação livre dos indivíduos em geral, dentro da própria vila, é bastante restrita, fazendo com que as crianças, além de não circularem pela cidade de Porto Alegre, devido a questões financeiras (muitas famílias não têm dinheiro para o transporte coletivo) ou a barreiras sociais, também estão enclausuradas em seus próprios becos por imposição do tráfico. A falta de vivência em espaços diferenciados de convívio social e cultural acarreta limitações significativas nos processos de construção do conhecimento, pois restringem em muito o universo de referências desta comunidade.

Além dessas questões específicas, muitos dos moradores atuais da comunidade não participaram do processo de constituição da escola dentro da Vila Castelo e, portanto, do processo de construção das regras de convivência, devido à

grande mobilidade das populações dentro da Restinga. Isto representa um elemento desafiador para o trabalho pedagógico, uma vez que as regras têm de ser constantemente retomadas, num processo permanente de construção do respeito à diversidade dos indivíduos que vão e vêm a todo o momento.

A comunidade é bastante complexa. E esta complexidade confere à Vila Castelo uma riqueza de histórias de vida em constante reconstrução. Assim, não é possível reduzi-la, simplificando a origem de seus problemas, ao contrário, cabe atentar para o movimento permanente das pessoas na busca por uma vida melhor, mesmo que este “melhor”, não seja exatamente, o retrato de uma vida mais ética e digna.

3 AÇÕES DA PESQUISA

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Após detectar as dificuldades para a construção do conhecimento em teatro na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, buscou-se a organização de uma metodologia que favorecesse a coleta de dados da forma mais neutra possível, possibilitando assim, a análise de um material advindo da manifestação direta das crianças, sem a interferência da professora pesquisadora.

A definição do público alvo da pesquisa não por turmas, mas por faixa etária, diversificando os indivíduos participantes do processo, foi pensada justamente para verificar a influência do contexto sociocultural manifesto em diferentes idades. Foram selecionados grupos de crianças e jovens com os quais havia a possibilidade do trabalho teatral dentro da escola, abrangendo a faixa etária que vai desde os sete, até os treze anos, aproximadamente. Desta forma, o trabalho se desenvolveu nas turmas A 22 (alunos entre sete e nove anos), A32 (alunos entre nove e dez anos) e em um dos grupos participantes do Projeto Cidade Escola, abrangendo alunos entre onze e treze anos.

No intuito de preservar ao máximo a autenticidade das narrativas criadas pelos alunos, foi realizada a filmagem dos exercícios de improvisação que ocorreram durante as aulas. A coleta de material através das gravações das cenas aconteceu ao longo dos meses de maio a agosto de dois mil e dez, paralelamente à elaboração de um diário de campo.

Neste, foram descritas as cenas filmadas e registradas algumas impressões preliminares sobre as manifestações do contexto expressas nos exercícios. As observações do comportamento dos alunos durante as aulas também foram anotadas, e tecidas algumas considerações iniciais a respeito da possível relação entre o que estava sendo observado e a construção do conhecimento em teatro. Paralelamente, foram sendo realizadas leituras dos autores já citados anteriormente, seguidas do levantamento das ideias pertinentes ao foco principal da pesquisa: o contexto sociocultural como influência na construção do conhecimento em teatro.

Todos os exercícios de criação de pequenas cenas propostos às crianças,

foram desenvolvidos a partir da metodologia de trabalho com improvisação teatral de Viola Spolin (1987/2001). Essa escolha metodológica relaciona-se com a opção de suscitar a teatralidade de forma lúdica, considerando a teoria epistemológica de Piaget sobre o desenvolvimento infantil. A relação entre as fases do desenvolvimento da criança e do da linguagem teatral é referida por Charles Combs² (1981, apud SPOLIN, 2001, p. 13). O autor defendeu tese sobre a epistemologia piagetiana aplicada a uma análise da criatividade dramática.

[...] a criatividade dramática proporciona um meio de atividade adaptativa para a criança que influencia sua descentralização cognitiva, social e moral. Mais ainda é uma atividade realizada no contexto das artes, mais especificamente do teatro. Como tal, ela proporciona prazer estético tanto quanto um desafio intelectual, através do qual a criança, como criador, ator, platéia e crítico, utiliza seus esquemas cognitivos e afetivos para estruturar a realidade objetiva. (COMBS, 1981, apud SPOLIN, 2001, p. 13)

Assim, respeitando as fases do desenvolvimento de cada idade, as propostas são elaboradas com vistas a permitir que a criatividade dramática se desenvolva, proporcionando o crescimento intelectual, afetivo e estético dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A metodologia de Spolin (1987/2001) está baseada em jogos que apresentam problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objetivo do jogo que proporciona o “Foco”. Isto tudo estruturado a partir da regra dramática do “onde”, “quem”, “o quê”, dentro de um objetivo específico (Foco), mais o acordo de grupo.

Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin emprega a técnica da “instrução”, através da qual encoraja o jogador a conservar a atenção no Foco. Dessa forma, estrutura o jogo intervindo com comentários que constantemente mantêm o jogador em contato com a realidade objetiva.

Para fins da pesquisa em questão, optou-se por reduzir ao máximo a técnica da “instrução” durante a realização do jogo teatral. Esta ficou limitada ao momento da orientação de qual seria o Foco para a improvisação, a fim de evitar qualquer interferência no encadeamento da situação dramática criada pelas crianças. A ideia

² Em prefácio a obra de Viola Spolin “O Jogo Teatral no Livro do Diretor”, editada no Brasil pela editora Perspectiva em 2001, Ingrid Dormien Koudela faz referência as ideias apresentadas por Charles Combs em seu artigo “A Piagetian View of Creative Dramatics” in *Children’s Theater Review*, vol. XXX, n. 2, Spring, 1981.

era favorecer a manifestação genuína das crianças acerca de sua realidade cotidiana para verificar até que ponto o contexto viria à tona nas representações de forma espontânea.

A avaliação que, pela técnica de Spolin (1987), é feita através de conversa ao final do jogo, procurando sempre relacionar a cena com a manutenção do Foco, foi mantida. Sem a emissão de juízo de valor, as situações criadas pelas crianças eram comentadas, procurando sempre chamar a atenção dos alunos sobre o Foco dado pela instrução para o início do jogo: uma conversa entre vizinhos, uma relação familiar, um encontro entre amigos, a realização de uma atividade coletiva.

Embora o foco deste Trabalho de Conclusão não seja a metodologia aplicada pela professora pesquisadora durante as aulas de teatro, é importante ressaltar que todas as situações surgidas nos jogos teatrais foram analisadas e comentadas pelo grupo, procurando sempre estabelecer relações entre a coerência surgida dentro do jogo e a realidade objetiva vivida pelas crianças, ressaltando o encadeamento das ideias segundo as regras do “onde”, “quem”, “o quê”, o Foco, e os acordos do grupo para a criação da cena.

Mas, o que era realmente importante para o desenvolvimento da pesquisa não era a metodologia aplicada às aulas, mas sim, as manifestações das crianças sobre suas construções sociais, suas representações sobre a vida, a morte, a velhice, a amizade, as relações entre as pessoas, o poder, a violência.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta altura da pesquisa, quando as filmagens começaram a se transformar em relatos detalhados das cenas no diário de campo, foi possível realizar o cruzamento entre as construções imaginárias que estavam sendo feitas pelas crianças através de suas representações, e o seu comportamento durante as aulas de teatro e em outros espaços da escola. A violência aparece como elemento de destaque, permeando as relações e configurando comportamentos.

O surgimento da violência como principal complicador para o estabelecimento do “estado de jogo”, da consolidação de grupos para o trabalho e para garantir a continuidade do que vinha sendo desenvolvido na sala de aula, reforçou a ideia de

que o contexto sociocultural dos sujeitos influenciava diretamente a construção do conhecimento.

Desse modo, a análise das cenas passou a ser enriquecida pelas teorias dos autores anteriormente citados, permitindo o surgimento de inferências.

A forma como o sujeito estrutura sua subjetividade, num jogo de submissão ou libertação da sua capacidade de se construir, ocorre em diferentes espaços da nossa sociedade. Esta constatação, à luz dos estudos de Rosa Maria Bueno Fischer (1996), passou a guiar a organização das análises. Originaram-se, então, três diferentes blocos reunindo as cenas selecionadas para a pesquisa: um primeiro bloco em que o enfoque dado recai sobre a influência da família na construção da subjetividade; um segundo bloco onde o foco são as influências do grupo social (a comunidade) sobre o indivíduo; e um terceiro, que preconiza o papel sócio antropológico da brincadeira infantil.

O corpo da pesquisa foi se estruturando, revelando a hipótese sustentada pela prática, articulada com a teoria, de que um caminho para a desconstrução da violência passa, também, pelo trabalho planejado em teatro.

4 O IMAGINÁRIO FORJADO PELO CONTEXTO

Analisar as formas de como o cotidiano atua na construção das subjetividades faz-se importante para que se compreenda como a comunidade da Vila Castelo se constrói: como pensam os indivíduos que a compõem, quais são os seus posicionamentos, como se organizam para resistir à situação de miserabilidade; enfim, quais valores estão em jogo para a construção de seus conhecimentos.

Nas representações teatrais das crianças em sala de aula é possível observar como a figura do adulto é percebida pelas crianças, como se constroem as relações entre os indivíduos, a presença constante da violência como forma de solucionar conflitos e impor o poder acima de qualquer premissa, e como se manifestam as expectativas de vida ou de morte.

Neste capítulo é apresentado um panorama de como a vida na Vila Castelo é representada no imaginário dos alunos, pelo jogo teatral desenvolvido na disciplina de teatro e pela descrição e análise das cenas criadas em sala de aula.

Partindo da descrição das cenas, foi possível estabelecer um caminho para a análise, que está relacionado diretamente aos modos de subjetivação observáveis na Vila Castelo, e que interferem diretamente nas formas como o indivíduo se vê e é visto dentro da sociedade, fornecendo elementos que irão influenciar seu comportamento.

Segundo Rosa Maria Bueno Fischer (1999), modos de subjetivação estruturam modos de ser, modos de pensar, modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida, a partir de mecanismos de produção de sentido e sujeitos na cultura.

Para tanto, existem espaços de formação e de produção de subjetividades no sujeito. De acordo com Fischer (1999), estes espaços são: a mídia, a família, a comunidade, a escola, as instituições religiosas.

Nas cenas analisadas, foi possível detectar alguns destes espaços de formação da subjetividade, como a família e a comunidade. No primeiro bloco, verificaremos exemplos representativos de como a família acaba produzindo sentidos e gerando modos de ação. No segundo, destacaremos a comunidade como espaço para a formação da subjetividade de forma mais efetiva. Já no terceiro bloco, iremos enfatizar um espaço específico: a brincadeira infantil como forma de

compreender e incorporar o modo de ser e estar das crianças na cultura em que vivem.

4.1 MODELOS FAMILIARES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Este primeiro bloco está relacionado à forma como os sujeitos estruturam sua aprendizagem, mais especificamente sobre o mundo social, dentro da família, o que irá determinar suas formas de ação no mundo, de acordo com a tese enfatizada neste trabalho e com os estudos de Juan Delval sobre as concepções sociais de crianças e jovens.

- CENA I: “DÁ-LE PAU”

A cena denominada “dá-le pau” surgiu de uma proposta de improvisação tendo como tema “uma família qualquer”, dirigida a alunos com idades entre doze e treze anos, participantes do Projeto Cidade Escola. Os personagens criados são: Mãe, Irmã1, Irmã2 e Irmã3; e os locais representados são: a “casa da família” e uma “casa noturna”.

A descrição que se segue, extraída do diário de campo da pesquisa, traz as ações cênicas realizadas pelas crianças:

A Mãe vai ao quarto das filhas para desejar boa noite para depois ir dormir. Irmã 1 e Irmã 2 dizem que estão quase dormindo quando a Mãe chega. Assim que a Mãe sai do quarto e se deita, as irmãs levantam das camas e se arrumam rapidamente, saindo de casa logo após se certificarem de que a Mãe já adormeceu. Pegam um táxi e ligam para a irmã mais velha, a Irmã 3, combinando o local de encontro: uma casa noturna. As irmãs que fugiram de casa cobram a presença da Irmã 3, pois o encontro já havia sido combinado antes. Ao chegarem ao local combinado, Irmã 1 e Irmã 2 começam a dançar. A Irmã 3 ainda não está presente. A irmã 1 vai pedir uma bebida, ignorando o pedido da Irmã 2 para que ela não faça isso. Quando a Irmã 1 volta com a bebida, as duas começam a dançar, mas a 1 já está bebendo. Acidentalmente a Irmã 2 derrama a bebida da Irmã 1, que já está alterada pelo álcool e tenta agredir a outra. As duas iniciam uma discussão e a Irmã 2 começa a dizer que vão embora, que agora já chega. Neste momento, no espaço da sala de aula destinado ao cenário da casa, a Mãe, que acordou no meio da noite, vai ao quarto das filhas e percebe que elas fugiram. Então, vai para a sala esperar as filhas já com um pedaço de pau na mão. Voltando o foco para a casa noturna, a Irmã 2, que está tentando levar a Irmã 1 para fora do local, percebe a chegada da Irmã 3 que já está aguardando dentro do carro. Finalmente a Irmã 1 entra no carro e todas retornam para a casa da Mãe, que está aguardando as filhas para

lhes “dar uma lição”. Quando chegam em casa, se assustam da Mãe e começam a gritar. A Mãe logo manda que calem a boca. Exige que, olhando para ela, as três filhas digam onde estavam, segurando o pedaço de pau e batendo com o mesmo na outra mão, em tom de ameaça. A Irmã 2 logo diz o nome da casa noturna onde estavam e começam a rir, ao que a Mãe retruca imediatamente mandando que parem de rir. Em seguida, diz estar decepcionada com a Irmã 3, que é mais velha e até casada, por ter participado com as outras duas. A Mãe perde o controle e começa a agredir a Irmã 3 com o pedaço de pau, fazendo xingamentos. As Irmãs 1 e 2 tentam proteger a Irmã 3 e todas acabam apanhando da Mãe que parte violentamente em direção às filhas. As meninas dizem coisas desacatando a Mãe, que vai ficando cada vez mais irritada. Manda a Irmã 3 embora, dizendo que ela é a mais velha e que vive incomodando. As Irmãs 1 e 2 se aquietam e deitam para dormir. A Mãe leva a Irmã 3 até a porta e retorna reclamando que as filhas só incomodam, finalmente largando o pedaço de pau sobre a mesa. Fim da cena.

Nesta cena é possível verificar a rebeldia comum entre jovens que iniciam suas aventuras procurando a diversão em “baladas” com seus pares. Ao saírem escondidas no meio da noite, revelam que a Mãe não permite que as filhas andem por aí, sozinhas, naquele horário. Mas a desobediência que costuma caracterizar este período da vida e o gosto pela contravenção às regras estabelecidas são fortes ingredientes, fazendo com que as Irmãs 1 e 2 não cumpram o combinado e burlem a regra da casa. Nesta medida, nada parece surpreender no comportamento das Irmãs.

O que chama a atenção na cena é a forma como a Mãe, ao perceber o que houve, se prepara para receber as filhas de volta. Em nenhum momento parece que vai haver uma conversa civilizada entre elas, pois a Mãe vai logo pegando um pedaço de pau que, aliás, já está presente na cena desde o início, indicando talvez, o modo de agir habitual em situações de embate. Tudo indica que quando as filhas chegassem, seriam repreendidas severamente, inclusive sendo castigadas fisicamente.

A forma como a Mãe se desestrutura ao perceber que a filha mais velha e já casada estava junto com as irmãs na desobediência, surpreende de certa forma. Aparentemente isto revela que as filhas têm alguns segredos, que o adulto, no caso a Mãe, não sabe. Ou seja, existem coisas que não são compartilhadas dentro da família, abrindo espaço para influências externas ao universo criado pela Mãe e tolerado pelas irmãs.

O fato das meninas serem impelidas a descumprir a regra também pode ser um indicativo da falta de diálogo real entre Mãe e filhas. O direcionamento da Mãe para saber onde estavam, por exemplo, mandando que calassem a boca, parece

mais um interrogatório do que propriamente uma conversa. A forma como as filhas reagiam a tudo o que a Mãe dizia, retrucando sempre, demonstra que efetivamente o diálogo não se estabelece entre elas. A Mãe defende uma ideia e a impõe pela sua autoridade de Mãe, e as filhas fazem a negação desta autoridade pelo descumprimento às regras e pelo desrespeito no momento da aparente “conversa”.

O que fica evidenciado nessa cena é o fato de não haver escuta de ambos os lados. O adulto, representado pela figura da Mãe, não age como um indivíduo afetivamente maduro e preparado para mediar conflitos através da argumentação, orientando as jovens a seguirem esta conduta quando envolvidas em situações de conflito em outros momentos de suas vidas. Assim, os pontos de vista não são apreciados e a violência se estabelece como forma de controle e regramento sem nenhum questionamento.

▪ CENA II: A AVÓ

A cena a ser descrita a seguir foi resultado de proposta de improvisação feita a alunos do Projeto Cidade Escola com idades entre 09 e 12 anos de idade. Cada grupo deveria criar uma situação que envolvesse a chegada de um parente na casa da família.

Um dos grupos desenvolveu a cena intitulada “a avó”, que acontece na casa de uma família composta pela mãe (neta da avó), filha 1, filha 2 e a avó, que é a personagem que chega na casa.

Casa da família. A filha 1 atende o telefone segundo o pedido da mãe, que continua deitada. No telefone, é a avó avisando que hoje será internada. A filha 1 diz: “Se internada ou tu vai vim pra cá, aqui não é hospício”. Em seguida, sem querer maiores explicações, diz que vai pedir para a mãe ir buscá-la na parada de ônibus, se despede e desliga o telefone. A mãe pergunta quem era e a filha 1 explica a situação e volta a deitar-se como a filha 2, que permaneceu deitada o tempo todo. A mãe se levanta rapidamente enquanto a filha 1 diz pra ela ir buscar a “velha”. A mãe determina que as filhas fiquem dormindo, já de saída para encontrar a avó, que ela também chama de “velha”. Enquanto a mãe vai até o local da sala convencionado como a parada de ônibus, as filhas vão levantando. A filha 1 separa uma outra cadeira para a avó sentar-se à mesa dizendo que a senhora é louca. Ao mesmo tempo, a mãe se desloca para o espaço da casa, arrastando uma cadeira com a avó sentada, dando a entender que ela é cadeirante. Quando chegam em casa todas vão para a mesa comer. Neste momento, a avó se levanta da cadeira causando surpresa em todos, inclusive nas colegas de cena. Imediatamente ao espanto causado, as colegas pedem para que a aluna que representa a avó volte a sentar e a cena prossegue sendo incorporada normalmente esta nova informação (talvez a avó não fosse cadeirante). A avó e as netas iniciam a refeição. A

mãe diz: “Come veia!” E a filha 1 leva o prato com a comida ao rosto da avó. A mãe repreende esta atitude dizendo que a filha é muito abusada e pede para que a idosa não dê bola para as filhas. A filha 1 diz que vai se deitar e chama a avó para mostrar seu quarto. Aproveita para empurrar a avó na cama indicando o lugar onde ela deverá dormir. A avó cai na cama e a filha 1 sai de perto. A mãe anuncia que todas deverão dormir e se dirige ao quarto da avó para dar boa noite. É seguida de perto pela filha 1 que logo quer saber se a avó está bem, demonstrando um falso interesse pelo bem estar da senhora. A filha 2 acompanha as duas. A mãe pede para que a avó se deite para que todas possam ir dormir. Indo para o seu quarto a filha 1 diz: “Boa noite sataná!” Ao que a mãe repreende com palavras e um sacudidão quando a filha já está deitada: “Não fala assim com a tua avó.” A filha 2 começa a rir e a mãe também repreende dizendo que amanhã ela vai apanhar. Quando todas já estão deitadas, a filha 1 vai até o quarto da avó e a assusta. A senhora grita e a mãe acorda. Neste momento a filha 1 corre novamente para o quarto e finge dormir. A mãe corre para o quarto da avó e a encontra assustada sentada na cama e pergunta o que aconteceu, lhe dando alguns sacudidões. Como a avó demora a responder, perde a paciência e manda a senhora dormir, voltando para o seu quarto. A filha 1 diz que ela teve uma alucinação. A avó então grita dizendo que foi a irmã da mãe que lhe acordou. A mãe logo percebe que a idosa se confundiu e diz que a outra é sua filha e não sua irmã. Vai imediatamente até o quarto das filhas tirar satisfação, já pegando um pedaço de pau. Quando começa a bater na filha 2, a avó levanta e corre até o quarto das meninas para apontar a filha 1, a verdadeira culpada pelo susto no meio da noite, e volta rapidamente para o seu quarto. A platéia estranha mais uma vez o fato da avó ter se levantado e andado com tanta desenvoltura. A mãe apenas ameaça, mas não bate. Manda que se levantem, pois está na hora. A filha 1 corre para acordar a avó que, ao perceber quem era, dá um grito. A mãe vem em seguida pedindo para que a filha tenha cuidado. Vai para a sala e chama a todas para tomarem café. A avó está com medo da aproximação da filha 1 que a pega pelo braço e leva até a sala. Quando chegam lá, oferece uma cadeira para que a senhora sente. Quando a avó senta, puxa a cadeira, dando mais um susto na senhora. A mãe se levanta e xinga a filha 1, dizendo para que não faça aquilo se não irá “levar uma mão na cara”, chegando bem perto da filha. Esta se afasta para se defender e ameaça quebrar a mão da mãe se ela bater. A avó já está de pé acompanhando de perto o que acontece. A mãe se afasta e a filha 1 corre para o quarto. A avó vai atrás dela e começa a bater nela que caiu na cama. A mãe interfere tirando a avó dali e dizendo para que não bata na neta. A filha 2 apenas assiste tudo e ri. Senta a avó à mesa e logo a filha 1 também se junta a elas. Quando estão todas novamente sentadas, a filha 1 revela ser este o melhor dia da sua vida. A mãe anuncia que vai fazer uma ligação. Levanta e vai até o telefone, disca um número e pergunta se é do hospício São João. Vai logo dizendo que precisa internar uma idosa de noventa anos e dá o nome da avó. Enquanto isto, a filha 1 leva a avó na cadeira para dar um passeio, a avó diz não com voz de medo, mas é carregada pela neta. A filha 1 enquanto empurra a avó diz: “Vamo pro asilo veia! Vamo levá ela pro asilo mãe!” A mãe desliga o telefone, depois de parecer estar tudo acertado, e vai ao encontro da filha 1 dizendo: “Vamos vó. Você tem de ir, nos vamos lhe internar daqui a um pouquinho.” A filha 2 coloca um chapéu na avó. A mãe a leva e imediatamente retorna dizendo que agora vão dormir. Todas deitam enquanto a avó fica no “asilo/hospício”. Fim da cena.

A cena descrita revela, mais uma vez, a inabilidade dos adultos em solucionar problemas. A mãe, apesar de seus esforços, não consegue impedir que a filha 1 maltrate a avó, que vira presa fácil da bisneta. E a própria mãe deixa transparecer,

por algumas ações, que também não tem muito respeito pela avó. A falta de paciência para saber o que realmente houve na hora do 1º susto no quarto, quando a mãe sacode a avó e esta não tem uma resposta imediata, acaba mandando a senhora dormir sem maiores esclarecimentos. O fato de chamá-la de “veia” algumas vezes na frente das filhas, também não contribui para a construção do respeito pela senhora por parte das bisnetas. Por mais que a mãe se esforçasse para tentar atender a avó o melhor possível, suas ações às vezes contradiziam suas intenções, deixando brechas para que o comportamento da filha 1 se fortalecesse no sentido de desrespeitar a avó. Na verdade, nenhuma ação da filha 1 foi de fato repreendida. Muitas ameaças sem nenhuma ação efetiva acabam reforçando a ideia de impunidade e reforçando o comportamento que deveria ser combatido veementemente: o desrespeito. Aprendendo em casa que desrespeitar o outro é uma atitude sem consequências, pode gerar sujeitos com grandes dificuldades em estruturar relacionamentos fraternos e solidários.

Segundo Delval (2001), a principal característica dos seres humanos é que aprendemos com os outros. Somos seres sociais dotados de extrema capacidade de conhecer o mundo que nos cerca, estabelecendo relações entre diferentes tipos de aprendizagens, relações estas variáveis de acordo com os processos internos de cada indivíduo.

Somos seres capazes de criar representações da realidade, a partir das quais estruturamos nosso conhecimento sobre o mundo físico e social. Em entrevista à revista Nova Escola Delval apud Almeida (2009) considera que:

Uma das principais capacidades do ser humano é criar representações da realidade que o rodeia. Não existe uma realidade que independa do sujeito que a interpreta. Estabelecemos modelos dela e, assim, conseguimos atuar de acordo com eles e fazer antecipações.

Desta forma, a aprendizagem social dá-se pelo convívio, pela observação e pela imitação das condutas, incorporadas e retrabalhadas no interior do indivíduo, de acordo com os instrumentos intelectuais construídos por ele. Delval apud Almeida (2009) afirma na mesma entrevista:

O homem é um ser social que só pode se desenvolver em sociedade. O fato é que os adultos fazem com que os pequenos se convertam em membros dessa sociedade ao impor normas, valores, atitudes e formas de

comportamento que caracterizam os indivíduos dela. Esse processo é chamado de socialização e é resultado, em parte, da pressão dos outros e, em parte, da atividade de construção do próprio sujeito.

Nas cenas I e II, que abordam as relações familiares, fica claro o tipo de modelo que as crianças vivenciam bem de perto: adultos incapazes de mediar conflitos através do diálogo. Nas duas cenas, os adultos responsáveis pela orientação de jovens dentro das famílias, parecem ignorar o fato de que seu comportamento serve de guia para o comportamento destes sujeitos em formação, podendo contribuir, ou não, para a construção de indivíduos autônomos. Delval apud Almeida (2009) também afirma na entrevista citada anteriormente que:

Autonomia, do ponto de vista cognitivo, é pensar por si mesmo. Do moral, é atuar de acordo com princípios gerais, que sirvam para todos. Para que isso ocorra, é preciso haver incentivo. Hoje não são dadas responsabilidades a eles, mas todos precisam observar as consequências - para eles e para outras pessoas - de algo errado que fazem. O objetivo, do ponto de vista da Educação moral, é interiorizar regras e normas, que não são cumpridas por castigo, mas porque a consciência diz que facilitam as relações entre diferentes indivíduos. Todos necessitam compreender que a função das regras não é limitar, impedir, castrar e castigar, mas regular as relações entre os indivíduos e estabelecer modelos que facilitam a vida em sociedade.

Na cena I, a mãe se descontrola perante o fato de que as filhas não seguem suas regras e buscam a parceria da irmã mais velha, que já não está mais sob seu controle direto. Ao invés de recorrer ao diálogo para esclarecer a situação, reforçando elos de confiança entre ela e as filhas, recorre à violência. Essa escolha revela-se desastrosa, na medida em que só aumenta a incompreensão e revolta por uma autoridade que se impõem pela força e não pela argumentação. Tal atitude não contribui para que as filhas desenvolvam a autonomia, uma vez que o castigo aplicado impede que compreendam a regra da mãe como uma forma de facilitar a vida de todas dentro da casa, e não como uma forma arbitrária de simples exercício do poder da mãe.

Já na cena II, se observa uma mãe muito bem intencionada, mas também bastante inadequada no que se refere à orientação dos filhos, pois suas ações contradizem seu discurso. Na medida em que se mostra impaciente e também agressiva com a avó, contradiz sua fala, que solicita que as filhas respeitem a senhora. No final das contas seu exemplo em forma de ação soa mais forte que seu discurso vazio e contraditório. Suas constantes ameaças de bater nas meninas

tornam-se sem efeito quando não são cumpridas, deixando mais um sinal a ser interpretado pelas filhas: a impunidade de comportamentos inadequados.

Certamente é difícil avaliarmos a forma e a influência das construções que estruturamos a partir de nossa relação com o meio social. Delval (2001, p.51) afirma que:

Nesse terreno, as coisas são muito mais complicadas. Enquanto todos pensamos que nossa representação da realidade natural é relativamente adequada e que nos aproximamos lentamente de uma verdade que está aí, independente de nós, no caso do conhecimento da sociedade, é mais fácil nos darmos conta de que esse conhecimento é orientado por nossos preconceitos, por nossos interesses, por nossas distorções particulares, por nosso próprio ponto de vista, em uma palavra, por nossa posição no mundo social, como já havia mostrado Marx. O fato de ser rico ou pobre, poderoso ou insignificante, pertencer a um país ou a outro, professar uma religião concreta ou não praticar nenhuma, ser homem ou mulher, jovem ou velho, etc., determina, de uma maneira muito profunda, como vemos a sociedade e os fenômenos que se produzem nela.

A visão de mundo que construímos e os valores que passamos a professar e seguir ao longo de nossa existência dependem do lugar que ocupamos dentro da sociedade. Nesse sentido, Delval (2001, p.91) observa:

É também fascinante examinar como as crianças e os membros jovens do grupo vão, pouco a pouco, adquirindo os padrões de conduta que se consideram normais, o que constitui o processo de socialização, de tal modo que, embora existam diferenças individuais, os distintos membros do grupo apresentam um notável grau de homogeneidade.

Assim, as crianças da Vila Castelo parecem estruturar suas condutas sociais com base no que suas famílias são capazes de oferecer, ou seja, naquilo que também seus parentes foram capazes de construir enquanto modelos de conduta dentro da sociedade.

4.2 CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS E A COMUNIDADE

Neste segundo bloco a análise recai sobre a comunidade como espaço para a formação da subjetividade. O convívio com um meio extremamente violento acaba por oferecer às crianças, poucas opções saudáveis para a construção de um

imaginário positivo em relação à vida. Daí podermos observar, nas próximas quatro cenas, um forte elemento responsável pela subjetivação na Vila Castelo: a banalização da violência como forma de poder dentro de uma comunidade, cujas regras são ditadas por grupos controladores do tráfico.

- CENAI: “CAVALO PERDEDOR?”

A cena que se denominou “cavalo perdedor”, partiu da proposta de improvisação de uma cena em duplas que representasse uma conversa entre vizinhos, realizada por alunos da turma A32, com idades entre nove e dez anos.

Os personagens criados, o Vizinho 1 e o Vizinho 2, punham-se em cena, onde havia dois telefones colocados frente a frente, cada um sobre uma classe, distante da outra. Um deveria telefonar para o outro e dizer algo que não foi definido previamente pela professora, mas que deveria ser combinado pelos participantes da dupla. Depois de um breve tempo, as duplas deveriam encerrar as combinações e se dirigir aos telefones para realizar a improvisação, uma a uma.

Uma das duplas que realizou a improvisação desenvolveu o seguinte diálogo:

Aluno 1: E aí meu!

Aluno 2: E aí?

Aluno 1: Lembra daquele cavalo que tu me vendeu?

Aluno 2: O que é que tem.

Aluno 1: Pois é. Eu corri com ele e ele perdeu! E tu me disse que ele era bom.

Aluno 2: Mas ele é bom. Tu que não soube fazer!

Aluno 1: Não quero saber. Quero o meu dinheiro de volta!

Aluno 2: Silêncio (não responde nada, apenas ri)

Aluno 1: Não quero saber! Eu vou aí.

Aluno 2: Vem então!

Os dois desligam os telefones e partem um em direção ao outro, empunhando armas imaginárias. Quando se encontram, desferem ofensas mútuas, disparando as armas imaginárias ao mesmo tempo, caindo imediatamente, um para cada lado. Fim da improvisação.

Observa-se que a resolução do problema se deu pela violência, ou seja, nada se resolveu. Apenas houve uma demonstração de poder de ambas as partes, o que gerou nada mais do que a destruição de ambos. Mas qual é a origem deste comportamento? Será que, para esses indivíduos, o que pesa mais é morrer afirmando o poder do seu próprio ponto de vista, do que viver admitindo a possibilidade do outro estar certo?

De qualquer forma, o que parece estar em jogo na cena descrita é a

manutenção de uma ideia que se impõe pela força, sem qualquer ponderação da razão. Também está em jogo a defesa de uma imagem e o juízo feito pelos outros acerca desta imagem. O personagem 2, no entendimento do personagem 1, o fez perder a corrida e, certamente, isto o colocou numa situação de desvantagem em relação a outros. Esta “humilhação” foi mais forte do que simplesmente admitir que o oponente pudesse ter um cavalo melhor. Não houve reflexão, apenas o imediato culpar o outro pelo insucesso. E entra em cena o poder advindo da força, que se impõe, deixando em segundo plano as relações governadas pelo bom senso.

▪ CENA IV: SORVETINHO ENTRE AMIGOS

A cena intitulada “sorvetinho entre amigos” foi criada a partir de uma proposta de improvisação feita para a turma A22, a alunos em idades entre sete e oito anos, aproximadamente.

A turma foi orientada a organizar-se em duplas e escolher uma atividade possível de ser feita por duas pessoas para apresentar aos colegas. E uma dupla desenvolveu uma representação, na qual os personagens eram dois amigos que se encontravam numa rua qualquer, conforme a descrição a seguir:

Dois amigos encontram-se para um passeio e param numa banquinha de sorvete imaginária. Interação com um sorveteiro, também imaginário, e compram um sorvete para cada um. Saem conversando e comendo o sorvete tranquilamente, continuando seu passeio. De repente, um deles começa a comer o sorvete muito rapidamente e, imediatamente após terminar, pede um pedaço para o outro. Mesmo recebendo não como resposta, insiste para que o amigo lhe dê o sorvete. Esta insistência vai aumentando até virar um jogo de empurra-empurra que termina numa briga em que os dois começam a rolar no chão. Neste momento, a turma, que assistia a cena em silêncio, começa a rir muito da situação. A simulação da briga alonga-se e a cena acaba virando a simulação de socos e pontapés. A professora intervém apenas quando percebe que a cena não irá mais evoluir. Tudo termina com os dois levantando do chão, aplaudidos pelos colegas.

A cena IV mostra uma tentativa de convencimento feito através da violência. Quando o pedido de um pedaço de sorvete é negado, ao invés de acatar o desejo do amigo, que estava em seu direito de negação, o outro logo parte para a agressão, tentando fazer valer a sua vontade pelo uso da força física. Na tentativa de se defender, o agredido passa a ser agressor também, o que gera na plateia um efeito cômico pela simulação da briga ou, infelizmente, pela identificação imediata com um comportamento violento, recorrente na resolução de conflitos na vida real.

- CENA V: SIMPLES PANCADARIA

A cena denominada “simples pancadaria” foi resultado de proposta feita aos alunos da turma A32, seguindo a mesma instrução³ fornecida para a criação da cena descrita anteriormente.

Um grupo formado por quatro meninos organizou-se para apresentar a cena aos colegas. Quando a cena se inicia, três alunos estão num lado da sala e um quarto está do lado oposto, sozinho. Os três que estavam juntos, sem se falar, andam na direção do que estava sozinho. Quando se aproximam, um dos meninos vai logo dando um golpe no que estava sozinho, que cai no chão, enquanto um dos outros dois segura o colega que levou o golpe. O outro apenas observava, até que começa a participar também, chutando o colega que já estava apanhando. Eles levam a vítima até o lado da sala onde estavam e o encostam na parede, simulando um interrogatório, porém não é possível ouvir o que dizem. Neste momento, o aluno que chutou a vítima no início da abordagem, afasta-se do grupo, simulando golpes de luta no ar. Os outros dois atiram a vítima no chão. A partir daí a cena vira uma pancadaria generalizada. Os dois que estavam junto com o outro batendo naquele que estava sozinho no início da cena começam a se bater também, e a cena se encerra com duas brigas simultâneas, nada mais. Ou seja, apenas duas duplas simulando brigas sem nenhuma explicação para o espectador. Ao perceber que a situação não irá evoluir, a professora interrompe a cena.

A violência mais uma vez está presente na representação do cotidiano feita pelas crianças. Na cena V, quatro meninos ilustraram uma situação em que um grupo se reúne e se organiza para bater em outro indivíduo. Não é explicada na cena a razão para a agressão, mas ela acontece e se generaliza, uma vez que também os agressores passam a se agredir gratuitamente. Nada é esclarecido, como se todos os presentes fossem capazes de compreender um fato que parece ser bem corriqueiro e nada questionável: podemos nos reunir para bater em alguém e ninguém tem nada a ver com isso. A violência é banalizada e utilizada para solucionar toda e qualquer espécie de conflito.

- CENA VI: CONFUSÃO GERAL

A cena intitulada “confusão geral” foi criada a partir da proposta de improvisação feita a alunos da turma A32, com idades entre nove e dez anos.

Os alunos, organizados em grupos, foram orientados a criar uma pequena cena que representasse um encontro entre amigos.

³ Termo utilizado por Viola Spolin (1987) para fornecer orientações aos alunos durante a realização dos jogos teatrais nas sessões de trabalho, como parte da metodologia por ela desenvolvida.

A cena descrita a seguir foi criada por um grupo formado por quatro meninos e se passa em diferentes espaços e momentos da relação entre eles.

Três meninos posicionados de um lado da sala, enquanto outro está do lado oposto. A cena tem início quando o menino que estava sozinho faz a imitação do som do motor de um carro e se desloca pela sala, indo em direção aos colegas. Chegando junto a eles, todos vão se posicionando atrás do motorista como se tivessem dentro de um carro, e dão uma volta pela sala, chegando a outro local. Pela fala do motorista descobrimos que foram para a praia. Ele diz: *Vamos tomar banho de mar*. Neste momento, todos se atiram no chão e simulam nados e brincadeiras na água. Depois de alguns mergulhos, um dos passageiros determina que é hora de ir embora e diz que agora quem irá dirigir o carro é ele. Os personagens não interagem muito, simplesmente seguem em bloco a situação que vai sendo sugerida por algum dos integrantes do grupo. Parece haver uma alternância no comando da cena. Colocam-se novamente na formação do carro, porém com um novo motorista que era antes um dos passageiros. Deslocam-se pela sala e param em um ponto, simulando entrar em uma casa noturna. Começam a dançar até que o antigo motorista do carro esbarra no novo motorista durante a dança, o que inicia uma briga generalizada. A cena transforma-se numa grande pancadaria, na qual os personagens são feridos, mas não aceitam os ferimentos propostos dentro do jogo. Ou seja, o jogo é negado em favor da manutenção da violência, a tal ponto que os personagens que são “mortos”, só aceitam a sua morte depois do matador conversar de perto combinando isto, fazendo uma quebra no jogo. E assim, a situação se arrasta sem evolução dramática alguma. Apenas o grau da violência da briga entre os amigos é que evolui. Os dois colegas mortos na briga assumem o papel de policiais e chegam, aparentemente, para resolver a situação. Mas isto não acontece: eles separam os dois que ainda brigam, mas um deles não aceita completamente o jogo e não reconhece a autoridade da polícia e nem o fato de que o oponente está em vantagem no combate, alongando o conflito até que a professora interfere encerrando a filmagem da cena.

Nesta cena, verifica-se a representação de um comportamento quase irracional, de não se conseguir pensar na consequência dos próprios atos. Os alunos não conseguem sequer entrar no jogo e os personagens não conseguem perceber e agir de acordo com convenções sociais simples como o respeito à autoridade. É um exemplo da dificuldade para seguir regras e respeitar as convenções sociais estabelecidas. Sem conseguir respeitar a dinâmica do jogo proposto pelos colegas, o aluno acabou direcionando a cena para um caminho sem fim. O conflito não poderia evoluir para um desfecho, uma vez que não havia encadeamento entre os acontecimentos. E a cena resumiu-se a uma sucessão de golpes sem sentido para o espectador, que sequer compreendeu porque a briga começou.

A ação inconsequente acaba ficando fora de controle e reflete a incapacidade de respeitar e perceber o outro.

Tal cena parece evidenciar o convívio das crianças com uma realidade cada vez mais corrente dentro de comunidades desfavorecidas da nossa cidade, e que, devido ao abandono de políticas públicas que promovam o seu bem estar e segurança, acabam se rendendo a regras forjadas por grupos que comandam o tráfico de drogas. Estas regras, obviamente, não se estabelecem com base no respeito mútuo, mas sim na rendição dos indivíduos pela violência.

Assim, temos a valorização do poder que se impõe pela força, com a crescente banalização da morte e conseqüente desvalorização da vida. As crianças e os jovens, por estarem em período de pleno desenvolvimento, estruturando e alterando constantemente seus esquemas psíquicos na apropriação de conhecimentos, tornam-se alvos vulneráveis.

Segundo Rosa Maria Bueno Fischer em seu artigo “Quando os meninos de Cidade de Deus nos olham” (2008), o que parece emergir, nesse contexto é uma *pedagogia do crime*. Na busca de afirmação, meninos e meninas utilizam-se das mesmas técnicas cruéis de reivindicação de poder que percebem funcionar com os poderosos que detém o controle sobre a vida e a morte dentro da comunidade.

O filme de Meirelles conduz para uma realidade do final do século XX, no Brasil – ao que tudo indica, com práticas que se sofisticaram mais ainda nestes primeiros anos do século XXI -, a qual parece concentrar-se no exercício de um direito de vida e de morte muito particular: tal exercício se dá entre chefes do tráfico, mal saídos da adolescência, e que não chegarão a mais de vinte e cinco anos, se tanto; um exercício que se reproduz com a mesma agilidade de clipe da montagem do filme, numa sequência ao infinito de assassinatos, que ali existe como normalidade cotidiana e como lição número um para aqueles que desejam “ser alguém”; por fim, é um tipo de prática “jurídica” que não poupa principalmente as crianças – submetidas a uma pedagogia do crime, ao aprendizado do poder do “macho”, visível pela potência da arma empunhada e as respectivas execuções que ela permita. (FISCHER, 2008, p.200).

Os jovens e as crianças, por fazerem parte da comunidade, acabam construindo seus valores morais com base nas regras vigentes. De acordo com Alba Zaluar (1994, p.146):

As quadrilhas envolvidas com o crime organizado delimitam espaços públicos que passam a ser parte do território por elas comandados; matam, roubam e estupram, principalmente as mulheres mais jovens, num movimento de banalização da violência.

Para a autora, a entrada para a criminalidade ligada ao tráfico de drogas

ocorre, aproximadamente, aos 10 anos de idade e tende a terminar aos 25, quando os criminosos acabam mortos por policiais ou por membros das quadrilhas rivais. Daí vem a necessidade de pertencer a um grupo como forma de garantia de sobrevivência. Os jovens iniciam-se no tráfico como “olheiros” (observadores), “aviões” (entregadores de droga) e “vapores” (vendedores), até se tornarem chefes de quadrilhas. O critério para ascender de cargo está na disposição que cada jovem tem para matar. Assim a arma na cintura torna-se fetiche do bandido, que ganha fama, respeito e prestígio no local.

Além da construção dos valores morais, os ritos de passagem vivenciados pelos jovens, e ensaiados pelas crianças em suas brincadeiras, acabam reproduzindo o comportamento dos membros mais poderosos da comunidade como forma de sobrevivência e como modo de “ganhar o respeito” de todos. Os jovens são constantemente tentados a se associar aos grupos que detêm o poder. E aí temos a garantia da propagação da banalização da violência como demonstração de poder, conforme indica a pesquisadora Marília Gonçalves Dal Bello, em sua Tese de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina, publicada em Serviço Social em Revista.⁴

Assistimos a um grande aumento da violência associada principalmente às comunidades periféricas e pobres que, em grande parte, se encontram dominadas pelo tráfico de drogas. Integradas por jovens que em muitos casos desde crianças se inseriram na criminalidade, as quadrilhas, gangues e turmas se configuram como um espaço de sociabilidade, referência e segurança aos jovens. Com seus códigos próprios, desafiam o poder do Estado ditando as regras e normas de justiça local, punindo em muitos casos com a morte a quem consideram como inimigos. Discriminados pela sua condição socioeconômica, desvalorizados pela sociedade que os vê como pivetes e marginais, os jovens encontram no poder exercido pela arma de fogo, nos crimes bárbaros cometidos contra a comunidade periférica em que vivem, forma de conseguir prestígio, aceitação social e dinheiro, tão importantes numa sociedade embasada em modismos e valores consumistas (DAL BELLO, 2002, p. 39).

Tais elementos acabam povoando o imaginário das crianças e suas construções simbólicas terminam por revelar um contexto pouco ou nada favorável ao estabelecimento de laços fraternos entre as pessoas. Assim, o espaço de convívio na comunidade favorece um imaginário de medo e submissão ao mais forte, que muitas vezes pode representar a morte, conforme revelam as cenas

⁴ Serviço Social em Revista é uma publicação semestral do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

descritas acima.

4.3 BRINCADEIRA, CONTEXTO E SUBJETIVIDADE

Neste bloco será descrita e analisada uma cena que envolve a brincadeira como fenômeno social, fruto direto da experiência sócio histórica dos adultos. Utilizando as ideias de Gisela Wajskop (1997, p.16), que considera a brincadeira como atividade social da criança, “cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção da sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere”. Pela análise da cena a seguir, fica evidente que as crianças, em seu processo de desenvolvimento, utilizam experiências que o meio lhes oferece como matéria prima para sua formação enquanto indivíduos.

- CENA VII: A FÚRIA

A cena denominada “a fúria”, surgiu a partir de proposta de improvisação feita a alunos da turma A22, com idades entre 07 e 09 anos, após sorteio de uma atividade possível de ser realizada coletivamente.

O grupo, cuja cena será descrita a seguir, sorteou como sua atividade um “acampamento”, o que motivou a criação de quatro personagens: a amiga 1, amiga 2, amiga 3 e a amiga 4.

A cena tem início com a amiga 1 e amiga 2 que estão deitadas em uma extremidade da sala, enquanto amiga 3 e amiga 4 estão deitadas no outro lado. A amiga 1 simula o barulho de um despertador. Ela e a amiga 2 correm em direção as outras duas, que continuam deitadas. A amiga 1 começa a sacudir a amiga 4 enquanto a amiga 2 aguarda que elas acordem. A amiga 3 pergunta o que houve, agora já de pé, assim como a amiga 4. As três começam a conversar e se dão beijinhos simulando um encontro entre amigas, enquanto a amiga 1 se atira no chão dizendo: “vamos pra praia, vou pegar uma onda”. A amiga 3 diz que precisam pegar o ônibus para a praia rápido. Todas vão para os colchonetes colocados no local convencionado para ser o ônibus. A menina que representa a amiga 1 faz barulho com a boca imitando o motor do ônibus. Depois de alguns instantes avisa as colegas que já chegaram. Todas desembarcam e a amiga 1 se distancia do grupo, pois se atira logo na água imaginária que é o chão, utilizando um colchonete como prancha. As outras três vão até algumas classes

organizadas no canto da sala simulando um bar para ver o que é servido lá. Depois, reorganizam os colchonetes, que antes eram o ônibus, para que virem a água e esteiras para o banho de sol. Enquanto isto, a amiga 1 segue fazendo “piruetas na água/chão”. A amiga 3 comenta que a água está muito gelada e continuam sem tomar banho. A amiga 1 resolve ir até o bar pedir uma “cachaça e um cigarrinho”, as outras também vão até o bar e dizem alguma coisa para a amiga 1. Todas saem do bar e a amiga 3 pergunta onde estão. A amiga 1 diz não acreditar que elas não tenham dinheiro. Fica furiosa e começa a correr atrás das amigas que fogem. Na correria, a amiga 2 pega um flutuador de isopor que até então não fazia parte da cena, para se defender da amiga 1. Esta, pega o flutuador e diz que agora terão de acampar ali, dizendo que irá colocar fogo no flutuador. Neste momento, a amiga 4 vai em direção aos colchonetes e começa a arrumá-los como se fosse uma cama. A amiga 3 diz alguma coisa no ouvido da amiga 2, que tenta pegar o flutuador da mão da amiga 1. Como não consegue, pega outro flutuador e vai na direção da amiga 1, que acusa a amiga 4 de ser a culpada da situação. Amiga 2 vai seguindo a amiga 1, as duas segurando flutuadores ameaçadoramente. Amiga 1 diz que vai dormir e se alguém a acordar ela vai bater na cara. A amiga 2 diz que a acorda e também deita nos colchonetes. Enquanto as duas estão deitadas, as amigas 3 e 4 começam a jogar almofadas e a bater na 1. A amiga 2 levanta imediatamente e se junta às outras para bater na 1. A partir daí, as amigas 1 e 2 começam a se agredir com os flutuadores, enquanto 3 e 4 fogem pela sala. Até que a 2 começa a bater também na 4. Neste momento a professora faz uma primeira sinalização de que elas deverão encaminhar a cena para o final, o que não surte nenhum efeito. A amiga 4 também pega um flutuador e começa a bater nas colegas. A amiga 3 tenta se defender enquanto as outras três se agridem ignorando mais uma sinalização da professora, que interrompe a cena e a filmagem assim que percebe que as meninas não irão conseguir retomar a história e dar um desfecho para a situação.

Nesta cena, a situação em si, criada para representar um acampamento, acaba perdendo o sentido, pois o que passa a valer é o exercício puro da brincadeira de se agredir com os flutuadores. É como uma “guerra de travesseiros”, em que a movimentação física prevalece sobre o pensamento. Parece haver uma descarga corporal durante a briga, que funciona como catarse para a agressividade, presente ou latente, em cena.

A agressividade acaba funcionando como válvula de escape para o comportamento das meninas, naturalmente agressivo pelo convívio em um ambiente que favorece e premia a violência como forma de solucionar os problemas no dia a dia.

O filósofo e antropólogo francês Gilles Brougère (1995), que desde os anos setenta se dedica a estudar as relações entre brincadeira, educação e pedagogia escolar, descreve a brincadeira como um fenômeno sociocultural. Em seu livro “Brinquedo e cultura”, faz uma análise dos brinquedos de guerra, considerando a violência como um elemento constituinte da cultura contemporânea e, portanto,

passível de simbolização pelas crianças. A brincadeira, sendo uma confrontação com a cultura, passa a ser também, confrontação com a violência, ou seja, um encontro em nível simbólico. Segundo o autor, talvez a brincadeira seja a única forma da criança se defender da violência, tendo a chance de compreender o mundo em que vive, através da relação lúdica.

Uma vez que fazem parte da estrutura social da comunidade onde vivem, as brincadeiras das crianças traduzem as formas de pensar a realidade, construídas por esse grupo social. O brincar acontece espontaneamente, dentro e fora da escola. E a forma como brincam, reflete o contexto em que vivem.

Através do brincar, as crianças identificam-se com valores que se perpetuam na sua relação com a cultura produzida dentro da comunidade. Segundo Gisela Wajskop (1997, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Para a autora:

A brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida, fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais (WAJSKOP, 1997, p.30-31).

A cena VII nos mostra um momento em que meninas direcionam a agressividade, gerada no contexto em que vivem, para uma brincadeira que acontece em um ambiente protegido. Desta forma, suas ações estão isentas das consequências de um conflito verdadeiro, ao mesmo tempo em que lhes permite extravasar a agressividade, possibilitando a criação de elementos internos necessários a cada uma para lidar com isto. Wajskop (1997, p.29) esclarece que:

A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço.

Sob essa ótica, a brincadeira funciona como forma de apropriação e, ao

mesmo tempo, como meio para a compreensão de um contexto que necessita ser internamente reelaborado. Neste processo, as crianças aprendem a conviver com a violência e, infelizmente, a reproduzi-la em suas ações cotidianas, uma vez que, como salienta a autora, “é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente” (WAJSKOP, 1997, p.31).

O passar do tempo parece apenas consolidar condutas tidas como usuais e corriqueiras para um determinado grupo social, propagando através das gerações modos de ser e agir de sujeitos potencialmente diversos, mas que se padronizam pelo convívio fechado dentro da comunidade.

As análises apontam, portanto, espaços bastante limitados para a construção de subjetividades, no que diz respeito a construções fraternas e solidárias. As referências acabam por limitar o imaginário, mantendo crianças e jovens num aparente círculo vicioso de comportamentos que, à primeira vista, restringem o desenvolvimento do respeito, da criatividade, da liberdade e da autonomia.

Apesar disto, a capacidade de aprender não se esgota nunca e para que novas aprendizagens aconteçam é preciso que haja o confronto entre diferentes posicionamentos. A possibilidade de ampliação das referências geradas dentro da família e da comunidade pode representar o diferencial, significando o conflito positivo entre uma visão já consolidada, e o questionamento desta visão pela exposição e reflexão dentro das aulas de teatro.

4.4 MODOS APRENDIDOS DE ESTAR NO MUNDO

A partir da análise de jogos dramáticos, teatrais e de improvisações dos alunos do I Ciclo de Formação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, foi possível tecer algumas considerações a respeito dos modos de subjetivação presentes na comunidade da Vila Castelo, no bairro Restinga, em Porto Alegre.

Através das narrativas desenvolvidas pelos alunos nas atividades realizadas na aula de teatro, as relações de poder, permeadas pela violência, mostraram sua

clara presença na vida cotidiana destas crianças, funcionando como elemento formador destes sujeitos e de suas subjetividades.

Nesse sentido, foi possível constatar, a partir de estudos da obra de Delval (2001), que a aprendizagem do sujeito dá-se considerando os processos internos referentes à aquisição dos conhecimentos, mas também, e fundamentalmente, por sua interação com o meio social, na medida em que através da observação, imitação, oposição ou conformidade com o meio em que vive, o sujeito cria estratégias para fazer parte do grupo.

Justamente nessa interação com o meio é que acontecem os processos de subjetivação. Fischer, investigando a mídia, o cinema, a juventude, o sujeito e os modos de subjetivação, apoiando-se nos estudos de Michel Foucault, considera que o sujeito é produzido nos signos, nas narrativas, nas ficções e fantasias que constituem o mundo social. Sua subjetividade, então, se constroi a partir de suas experiências no meio social e no momento histórico em que vive.

Segundo Fischer (1999, p.42):

[...] assim, o termo 'subjetividade', segundo o autor, refere-se ao modo pelo qual "o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo" (FOUCAULT apud LARROSA, 1994, p.55), ou seja, o modo - as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social - pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.

Na comunidade da Vila Castelo, temos um meio social desfavorecido economicamente e privado de bens culturais que propiciem a ampliação de seus referenciais, vivendo em um momento histórico em que os aparatos para construção das subjetividades estão tão sofisticados, a ponto de serem capazes de interferir nas mais simples escolhas dos indivíduos, influenciando desde cortes de cabelo, até o voto nas próximas eleições. Tudo isso nos fazendo crer que pensamos de forma autônoma, como indivíduos livres.

Mas, esta suposta liberdade parece cair por terra quando a falta de melhores oportunidades de vida toma de assalto famílias que se veem vulneráveis, obrigadas a manter sua subsistência subjugada à contravenção (tráfico de drogas, roubos, entre outras práticas ilícitas).

A violência parece funcionar como um dos principais elementos de subjetivação, interferindo na formação do indivíduo, agindo como complicador do

processo de construção do conhecimento em teatro das crianças na Vila Castelo. A análise dos jogos teatrais permitiu perceber uma produção de saberes dos próprios sujeitos e seus modos expressos e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem.

A forma como jogam nas aulas de Teatro, reflete o contexto em que vivem: a desestrutura familiar, a erotização da infância, a precocidade da puberdade e o ingresso também precoce no mundo adulto, o esvaziamento de sentido da própria infância e juventude, as relações de poder, a constante presença da morte, infelizmente revelam que a violência domina seus imaginários, determinando seus modos de ação.

A análise das cenas aponta, de modo geral, para a ineficiência dos adultos em administrar conflitos através da argumentação, ou seja, sem o uso da violência. As relações interpessoais são mediadas pelo poder da força. Verifica-se também, o descaso com as consequências dos atos praticados, o que revela pouco interesse pelo futuro e um considerável desrespeito pelo outro. O que vale mesmo é o “aqui e agora”, com a satisfação da necessidade mais urgente.

A mediação do adulto pela violência e não pela argumentação, a retroalimentação da comunidade, com regras, códigos e justiça próprios e a escassa circulação das crianças e adultos por outros espaços da cidade, parecem deixar poucas opções para a formação das subjetividades, além de gerar algumas lacunas ao longo do desenvolvimento dos sujeitos.

Esses são elementos expressos no comportamento das crianças nas aulas de teatro que interferem sobremaneira na constituição de coletivos de trabalho, no estabelecimento do “estado de jogo” e, conseqüentemente, na continuidade do aprendizado em teatro.

Certamente as ações do aparato cultural, aprimorado ao longo do desenvolvimento da sociedade ocidental para construir subjetividades, não afetam somente as populações em situação de vulnerabilidade. Mas é evidente que estas populações estão mais expostas aos efeitos da malha enredadora da mídia, do consumo, dos currículos escolares, dos preconceitos e estereótipos controladores de comportamentos.

De acordo com Stuart Hall (1997), as manifestações são consideradas *cultura* quando oferecem a possibilidade de articular um conjunto de ideias ou práticas significativas para um grupo social. Nesse sentido, é preciso que significados sejam

compartilhados, pois as significações feitas pelos indivíduos servem para codificar, organizar e regular sua conduta, inclusive as relações de uns com os outros; e a análise do funcionamento das comunidades é fundamental para compreender suas formas de organização.

A partir disto foi possível, na análise das cenas apresentadas, identificar questões relacionadas às formas de subjetivação e de sujeição do sujeito, tanto em relação à sociedade como um todo, como em relação aos códigos de convívio estruturados dentro da própria comunidade.

A violência apresenta-se como forma preponderante na resolução de conflitos, o que obviamente acaba gerando mais problemas do que soluções, uma vez que sobrepõem poderes e reforça a ideia de sujeição ao mais forte. Ações pedagógicas que não considerem estas questões, tratando-as apenas como “temas transversais”, não se estabelecem com efetividade, pois as implicações da violência na constituição individual e subjetiva comprometem significativamente as formas de construção do conhecimento, gerando sujeitos cada vez mais sujeitados à sua condição de não cidadania.

A origem desta violência é bastante complexa, impossibilitando uma análise simplista da questão. Não podemos afirmar, sob pena de sermos levianos na análise, que a pobreza, pura e simplesmente, gere violência, pois estaríamos estabelecendo uma relação direta e reducionista do problema. Na perspectiva enfatizada neste Trabalho de Conclusão, esta questão está relacionada com as formas de “estar no mundo”, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tais sejam: eu, meus alunos e a comunidade à qual pertencem.

O propósito aqui, não é solucionar as questões que fazem da violência o modo mais eficiente de controle e poder entre os moradores da Vila Castelo, mas sim atentar para o fato de que ela é elemento formador, na medida em que constitui sujeitos que passam a agir e se relacionar com o mundo a partir de uma visão violenta.

O comportamento observado e analisado nas aulas de teatro revelou que a violência interfere na construção do conhecimento, na medida em que fragiliza a sensibilidade das crianças, enrijecendo comportamentos dentro de padrões esperados para quem convive com a desestrutura de valores (falta de respeito por si mesmo, pelo outro e por regras que permitam o convívio social e promovam atitudes solidárias).

Assim, ficam afetados os elementos mencionados anteriormente no corpo deste Trabalho de Conclusão, como fundamentais para o aprendizado em Teatro: a possibilidade de entrega no “aqui e agora”, resultado do envolvimento lúdico conquistado pelo estabelecimento do “estado de jogo”; a formação de grupos de trabalho, baseados na capacidade de confiar nos outros e se deixar confiar, sem medo da aproximação; e, finalmente, a continuidade do trabalho, que não deixa de ser resultado da confiança que se estabelece entre os membros de um grupo de trabalho.

A violência torna-se importante elemento a ser considerado na formação das subjetividades das crianças da Vila Castelo no Bairro Restinga em Porto Alegre, e, como tal, não pode ser desconsiderado no momento de pensar as abordagens pedagógicas para reverter e resgatar os processos de desenvolvimento e construção de conhecimento que estão em jogo.

Como diz Jacques Rancière (2005, p.58): “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”. Então, além de revelar a realidade de violência em que estão imersos os alunos, o teatro passa a ser também um campo fértil para que esta realidade ganhe corpo, voz e gesto, tornando-se visível, a ponto de poder ser criticada e revisada. Tornar a realidade palpável, para ser possível alterá-la é uma opção de abordagem pedagógica sustentada nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 O CAMPO FÉRTIL DAS IDEIAS

A necessidade básica, que certamente só é óbvia no homem, é a necessidade de simbolização (LANGER, 1971, p.51).

Os argumentos sustentados neste Trabalho de Conclusão com relação à desconstrução da violência a partir do investimento em novas formas de subjetivação, capazes de oferecer novos elementos ao desenvolvimento de um imaginário mais positivo em relação à vida, estão em sintonia com os estudos de Morin (2000). O autor afirma que:

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. No jogo tão complexo (complementar-antagônico-incerto) de escravidão – exploração – parasitismos mútuos entre as três instâncias (indivíduo/sociedade/noosfera), talvez possa haver lugar para uma pesquisa simbiótica. Não se trata, de forma alguma, de ter como ideal a redução das idéias a meros instrumentos e torná-las coisas. As idéias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas idéias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las. Não seria necessário tomar consciência de nossas possessões para poder dialogar com nossas idéias, controlá-las tanto quanto nos controlam e aplicar-lhes testes de verdade e de erro? (MORIN, 2000, p.29).

A capacidade que diferencia os seres humanos dos animais é a capacidade de criar símbolos. Através dela, o ser humano torna-se capaz de conectar-se com o mundo, projetando soluções para as dificuldades que lhes são apresentadas, antes mesmo de pô-las em prática. Somos, então, capazes de fazer simulações, de criar antes em nossa mente um mundo à semelhança do mundo real.

Segundo Edgar Morin (2000, p.21):

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constituiu-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior.

Dessa forma, existe uma ligação indissolúvel entre o que está fora de nós (ambiente que nos cerca), e o que está dentro de nós (aquilo que projetamos em nossa mente). É um sistema que se retroalimenta. O que está no mundo, está porque já esteve em nossa mente e vice-versa.

Nossa existência parece estar condicionada à nossa capacidade imaginativa. Morin afirma, através da noção de *noosfera*, que a esfera das *coisas do espírito*, esteve presente conosco desde o início da humanidade. Ele pondera que:

Produto de nossa alma e mente, a noosfera está em nós e nós estamos na noosfera. Os mitos tomaram forma, consistência e realidade com base nas fantasias formadas por nossos sonhos e nossa imaginação. As idéias tomaram forma, consistência e realidade com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência (MORIN, 2000, p.29).

Daí a importância das representações feitas pelas crianças durante as aulas de teatro, pois elas não só referem como os alunos percebem o contexto social que os cerca, mas também projetam suas possíveis ações neste contexto. O que oferece fortes indicadores de como serão suas ações nas diferentes situações de vida. Neste sentido, infelizmente, o que parece povoar o imaginário das crianças, objetos desse estudo, é um cotidiano atravessado por relações permeadas pela violência.

As dificuldades referidas anteriormente na pesquisa, em relação ao ensino do Teatro, ligam-se diretamente aos efeitos da violência no comportamento das crianças, na medida em que geram um ambiente pouco ou nada favorável ao desenvolvimento saudável das emoções.

Endurecidos por uma couraça protetora da emoção, os alunos tendem a esconder-se através de comportamentos de autodefesa muito variados. Alguns alunos não se expõem de forma alguma, externando a timidez como resposta aos estímulos dados durante as aulas; outros, os considerados “bagunceiros”, que não param o tempo todo, sempre desviando a atenção dos objetivos propostos; e há também, os que não hesitam em usar a violência como forma de coação, tornando difícil o trabalho em sala de aula.

Tais comportamentos representam respostas às provocações do ambiente que acabam se convertendo em comportamento habitual devido à necessidade constante de repetição. Nesse sentido, as respostas solicitadas às crianças já vêm prontas, não havendo o questionamento sobre suas ações. Elas tendem a agir sem pensar, reproduzindo aquilo que o meio as levou a construir como forma de ser e

estar no mundo.

Morin (2000) estabelece um vínculo direto entre os processos intelectuais e emocionais. Para o autor:

Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto-afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoção é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais (MORIN, 2000, p. 20-21).

O investimento possível na capacidade de despertar as sensibilidades, aguçar as percepções, estimulando o sentido estético, é importante ferramenta no campo da transformação das subjetividades.

Afinal, se o real se estrutura a partir do imaginário, é no campo do imaginário que as mudanças podem começar a acontecer. Assim como Morin acredita na força da *noosfera*, Fischer (2002), em seus estudos sobre modos de subjetivação e cultura contemporânea, citando Stuart Hall (1997), considera:

Como bem escreve Stuart Hall (1997), vivemos em um tempo caracterizado por uma verdadeira revolução cultural, propiciada pelas forças que assumem no cotidiano da sociedade contemporânea as distintas formas de comunicação e informação. Ou seja, a mudança histórica que experimentamos não pode ser entendida, hoje, sem que se considere a centralidade da cultura, dos múltiplos processos de atribuição de sentido às práticas sociais, no âmbito do amplo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Lutas de poder, em nosso tempo, tornam-se, crescentemente, lutas em que predomina o simbólico, o discursivo (HALL, 1997, apud FISCHER, 2002, p.03).

Nessa perspectiva, se somos nós os produtores, e ao mesmo tempo os consumidores de nossos próprios sentidos construídos, somos nós os sujeitos, os principais agentes nessa luta. Assim, de acordo com as investigações de Fischer, referendam-se as reflexões feitas sobre o *campo do instituído e do instituidor*, tomadas pela autora, de Michel Foucault. A autora nos conduz à reflexão sobre como, mesmo em se tratando de espaços já convencionados para produzir um determinado tipo de reação dos sujeitos, pode haver a subversão e a quebra do esperado pela ação deste mesmo sujeito, num exercício de autoconhecimento, chamado por Foucault de “trabalho sobre si”.

Tal exercício é evidenciado pelo modo como Foucault entende a noção de

sujeito. Conforme Fischer (1999):

Para Foucault, o sujeito é aquele que de alguma forma está submetido ao outro (através de relações de controle ou dependência) ou então a si mesmo, preso à sua própria identidade, através da prática do conhecimento de si (cfe. Foucault, 1995, pg. 235). Estão em jogo, portanto, dois modos de entender o sujeito, que não se negam mutuamente, mas que evidenciam a complexidade do tema, tal como é tratado por Michel Foucault: ao mesmo tempo que o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido a relações de controle e dependência, está também permanentemente imerso em inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, em que é “chamado” a olhar para si mesmo, a conhecer-se, a construir para si verdades sobre si mesmo. Tal complexidade no modo de entender o sujeito – ao contrário do que uma crítica apressada a Foucault poderia sugerir – indica a possibilidade de ultrapassar o controle e a dependência (que jamais são absolutos), justamente porque o voltar-se para si mesmo pode constituir-se uma linha de fuga (Deleuze, 1999), um “modo artista” de ser, em que a luta maior é justamente a luta contra “todas as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade (FISCHER, 1999, p.42).

Acerca desta plasticidade do sujeito, abordado por Foucault como alguém que pode se auto construir, ao mesmo tempo em que é construído, num constante repensar de suas ações, conforme o momento e o lugar que ocupa dentro das práticas sociais, os autores Francisco Jódar e Lucía Gómez (2004, p.143) dizem que:

Tudo isso aponta em direção ao interesse que a obra de Foucault mostra pelas diferentes categorias de indivíduos, constituídos através de mecanismos de poder e saber, bem como o seu compromisso por converter em problemas os discursos sobre o que somos e abrir novas perspectivas, ao mesmo tempo intelectuais, políticas e existenciais, encaminhadas para inventar modos de vida que fogem à normatividade e à normalidade vigente. A tarefa é produzir o novo como sentido. E o modo foucaultiano é romper com o olhar colocado no passado, com os prestígios das verdades históricas que nos confinam. E abrir no presente, com gesto intempestivo, um espaço de experimentação, uma realidade a ser inventada ali, onde o que existe é sentido como intolerável.

Assim, é possível pensar que o exercício da subjetividade dá-se na experiência com os eventos que nos cercam e nos convidam a agir no dia a dia. Dessa forma, não estamos prontos e acabados, ou mesmo predestinados a agir de determinada maneira eternamente. Ao contrário, estamos livres para aceitar as provocações e provocá-las também, num constante revisar de nossas verdades.

Como Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sinto-me extremamente provocada a *instituir*, dentro do *campo do instituído*, que representa a Escola, um espaço por onde possam transitar outros imaginários.

5.2 OUTRAS POSSIBILIDADES COLETIVAS DE EXISTÊNCIA

Reduzir o limiar a partir do qual suportamos aqueles mecanismos de poder que já existem, trabalhar para fazer mais irritáveis as epidermes e mais indóceis as sensibilidades, afiar a intolerância perante os fatos de poder e os hábitos que os acalmam, fazê-los aparecer (FOUCAULT, 1977, apud GÓMEZ e JÓDAR, 2004, p.143).

Considerando a hipótese de que o trabalho com a Arte nos torna mais sensíveis e perceptivos em relação aos nossos processos de autoconhecimento, tornando-nos “antenas” para as transformações futuras, o trabalho em teatro com as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, assume a intenção de criar, pelo desenvolvimento da expressão dramática, zonas de atrito entre um imaginário forjado na vivência crua da realidade e a criação de imagens poéticas e fugidias de um “porvir” em construção.

Segundo Fischer, em artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa, de São Paulo em 2002:

[...] os processos de subjetivação sempre são históricos e que, portanto, devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época e o tipo de formação social que estejam sendo considerados. Em outras palavras: modos de existência, aprendidos nas mais diferentes dinâmicas de poder e saber, jamais são totalmente compactos e definitivos; pelo contrário, sempre há neles interstícios, fendas, possibilidades éticas e estéticas não pensadas pelos saberes e poderes em jogo (FISCHER, 2002, p.04).

O teatro caracteriza-se por ser uma manifestação de pluralidade de posturas e valores, permitindo a contraposição de elementos, abrindo espaço para evidenciar contradições. O conhecimento teatral, então, pode representar a fenda, a possibilidade não pensada pelos saberes violentos já em jogo na Vila Castelo.

Atitudes que se tornaram corriqueiras pela sua efetividade na obtenção de resultados imediatos, talvez quando expostas numa cena, como ficção, não pareçam mais tão efetivas. Colocada em foco, uma situação torna-se passível de análise, em um ambiente seguro, pois ela não é real. É apenas uma representação do que poderia acontecer e que, em muitos casos, acontece de fato.

Este distanciamento que o teatro possibilita, oferece um ambiente favorável para que as crianças iniciem um processo de reflexão sobre suas ações e as dos

outros, contrapondo-se a simples reprodução de posturas já estabelecidas. Isso representa uma pequena fissura na couraça emocional, que parece moldar sujeitos capazes apenas de se defender em um ambiente hostil.

Acreditar-se potente, fortalecido, com voz e força para mudar uma situação no campo do imaginário, é um começo para compreendermos os processos pelos quais podemos passar a agir no mundo concreto. Mas isso constitui apenas uma etapa do trabalho. É necessário que a vivência gradativa e permanente dos elementos teatrais auxilie a elaborar formas cada vez mais nítidas a este caldeirão efervescente de contradições.

O que foi observado no andamento da pesquisa, foi que nos primeiros contatos dos grupos com o teatro, pareceu haver uma espécie de catarse. As cenas criadas pelas crianças giravam quase que exclusivamente em torno de situações violentas. À medida que as aulas avançaram e os alunos foram desafiados pelos exercícios propostos a buscar novas formas de movimentação corporal, de encadear as ideias, buscando novas alternativas para as situações criadas, a partir da introdução das noções de personagem, conflito, ação, relação tempo/espço, gradativamente outras narrativas começaram a surgir, ainda que timidamente.

A observação dessas novas narrativas apontou para a possibilidade de construção de novos conhecimentos, através da realização dos exercícios teatrais durante as aulas. Foi possível observar que o estímulo ao pensamento lúdico, por exemplo, permitiu que, em alguns momentos, o jogo pudesse se estabelecer e a violência das narrativas habituais, pudesse ser deixada de lado, gerando novos comportamentos nos alunos, isto é, novas formas de ação no mundo.

Assim, algumas pequenas modificações vão se operando. Modificações estas, perceptíveis apenas à luz de uma análise que se projetou ao longo do tempo. Tudo é muito lento, num processo que reinicia a cada encontro, uma vez que a instabilidade emocional é um fator bastante forte a ser considerado no contexto de vida das crianças.

Foi possível verificar que a exploração das variadas possibilidades de movimentação corporal, por exemplo, contribuíram para a quebra de posturas habituais, permitindo que as crianças buscassem novas formas de utilizar seus corpos, contrapondo o simples caminhar, correr, bater. Desafiadas a transmitir ideias através de seus corpos, as crianças sentiram-se motivadas a mover-se, a criar, a pensar com o corpo, num exercício que passou pela decodificação e compreensão

do movimento. Sem perceberem, estavam em pleno processo de re-significação dos próprios corpos.

Assim também, quando foram desafiadas a ouvir e respeitar a opinião dos colegas no momento de combinarem uma situação a ser improvisada. A negociação precisava acontecer, pois este é um exercício e tanto para quem não está acostumado à mediação de conflitos através do diálogo, como bem mostraram as cenas descritas no corpo deste Trabalho de Conclusão. A negociação tende a dilatar-se, perpassando a reflexão sobre valores e papéis. A ponderação sobre as várias histórias possíveis gera a dúvida sobre as “verdades únicas” que circulam sobre os fatos, eventos e costumes. E está lançada uma “pedra no sapato” dos estereótipos.

Ser desafiado a se ouvir e se ver pela voz, olhares, gestos e ações do outro, cara a cara, também não é tarefa fácil. Afinal, é algo que a nossa sociedade de modo geral, parece ter desaprendido a fazer em algum momento de nossa caótica evolução. Em muitos casos, preferimos nos relacionar com centenas de pessoas nas redes sociais, a mantermos relacionamentos cultivados ao longo do tempo no convívio conturbado e provocativo das amizades no mundo real. E, nesse sentido, o teatro também instiga, também provoca e convida à comunhão com o que há de humano em nós. E há muita humanidade na Vila Castelo.

Fruir espetáculos também consiste um desafio para as crianças. A falta de recursos faz com que, para a grande maioria delas, o primeiro contato com peças teatrais aconteça por intermédio da escola. E, sob esse ponto de vista, nos deparamos com um elemento fundamental no processo de construção do conhecimento em teatro.

As crianças precisam ver espetáculos oferecidos nos mais diferentes espaços, seja em salas convencionais (os teatros) ou espaços diferenciados escolhidos para que o encontro entre público e atores se estabeleça. É um momento chave, em que acontecem percepções, curiosidades, tomadas de consciência, em que vontades são aguçadas, num processo de identificação muito importante para esse público, que vê a si mesmo no palco: “eu também faço isso”. O universo de referências amplia-se e a visualização do que se está fazendo ganha corpo naquilo que se vê em cena.

Ressignificar as coisas do mundo, poetizando-as através do imaginário fortalecido pela vivência dos elementos da expressão teatral, não é tarefa fácil e tão

pouco “garantia de sucesso absoluto de público e crítica”. Apostar nesta transformação, num ambiente tão desfavorável é acreditar que é possível, mesmo dentro do campo do “instituído”, representado neste Trabalho de Conclusão pelas relações endurecidas pela violência, instituir algo diferente do esperado, algo que traga, a partir de seus eventos, novas alternativas de ação para sujeitos estigmatizados pela visão que os outros têm deles, e que eles próprios acabam construindo sobre si mesmos, ou seja: que resolver problemas de forma violenta é o certo, que desconsiderar o outro nas relações é normal, que o que vale é pensar somente no “aqui/agora”, sem ter muita perspectiva de futuro e acreditar que a morte pode acontecer a qualquer momento, sem que isso faça diferença.

Certamente não se está pensando que o ensino de teatro desenvolvido na Escola Mário Quintana seja a panaceia que irá solucionar todos os problemas e dificuldades da comunidade da Vila Castelo. Trata-se de apresentar uma possibilidade de ação frente a uma realidade bastante dura, que não parece possível de se modificar sem que os sujeitos que nela vivem sintam-se capazes de expressar e refletir sobre seus modos de ser e estar neste mundo cheio de contrastes que é a nossa sociedade.

O trabalho docente em teatro na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, na Vila Castelo, no Bairro Restinga em Porto Alegre, traz à tona uma questão pouco explorada pela literatura e mesmo nos relatos a respeito da atividade do professor de teatro: como é construir conhecimento em teatro no ensino formal, na periferia de uma grande cidade?

Quando se fala em ensino formal, se faz referência à sala de aula, e isto é o oposto de ensino não formal, que, por sua vez, normalmente se organiza em formato de oficinas, com inscrição somente das pessoas interessadas, com número limitado de vagas, mediante o pagamento de alguma taxa de inscrição ou material, que se realizam num espaço adequado às necessidades do trabalho.

Já o ensino formal apresenta, de modo geral, uma configuração bastante diferente. Nesse sentido, há que se considerar turmas regulares dentro de uma escola, comportando entre vinte e oito e trinta alunos, interessados ou não em fazer ou aprender teatro, num espaço pouco ou nada adequado ao desenvolvimento das atividades, sujeito a uma grade de horários que limita o tempo e a frequência dos encontros, segundo uma hierarquia de disciplinas.

Tais elementos, por si só, representam dificuldades expressivas ao ensino do

teatro, mas não são os únicos. O fato de a escola estar situada na periferia da cidade, onde a população encontra-se privada das mínimas condições que garantiriam a cidadania, representa, talvez, o maior entrave.

Ao final deste Trabalho de Conclusão surge a reflexão de que apenas o conhecimento de elementos pertinentes à linguagem teatral e condições físicas adequadas não sejam suficientes para amparar o professor. Existem algumas particularidades de uma classe de periferia, em especial no caso da comunidade em questão na pesquisa, a Comunidade da Vila Castelo, que não podem ser deixadas de lado na constituição do trabalho, e que se apresentam como o maior desafio para o desenvolvimento do teatro.

As crianças, sem perceber, brincam com os problemas ingenuamente, reproduzindo o estigma de uma vida miserável. Ampliar o universo de representações, a partir da ótica desse grupo social é, por certo, desafiador. Coloca a ação docente no “centro do furacão”, onde as relações acontecem, onde preconceitos, heranças e vícios comportamentais se perpetuam, num caldeirão que fervilha pelo abandono, pelo descaso, pela indiferença de quem não pertence a esse lugar.

Compreender o contexto das relações no movimento das crianças da Vila Castelo significa poder enxergar de fato, os sujeitos que nela vivem. Suas simbolizações, nas formas de construção do pensamento, são indicativas de “por onde” esta comunidade transita, que valores perpetua, como resiste e como se organiza para reagir a uma situação de miserabilidade.

A análise dos jogos teatrais, proposta neste Trabalho de Conclusão, permitiu perceber uma produção de saberes dos próprios sujeitos e seus modos de ser e estar na cultura em que vivem. E, infelizmente, revelou a violência como um dos principais elementos de subjetivação, interferindo na formação das crianças, agindo como complicador dentro do processo de construção do conhecimento em teatro, na Vila Castelo.

O contexto sociocultural está presente de forma definitiva nas representações feitas pelas crianças nas aulas de teatro, evidenciando modos de ação que desrespeitam a vida, banalizam a morte e reforçam uma atitude negativa em relação a si mesmo e aos outros.

Tais comportamentos, advindos do contexto sociocultural em que estão inseridas as crianças, interferem diretamente no desenvolvimento de elementos

fundamentais à aprendizagem em teatro, explicitados na pesquisa como sendo: o estabelecimento do *estado de jogo*, a *formação de grupos* e o *trabalho continuado* como garantia para a efetivação dos conhecimentos adquiridos.

Nessa medida, imersos em um ambiente em que a violência dita às regras do convívio social, as crianças e jovens acabam engessados em comportamentos que pouco ou nada favorecem a confiança, fundamental para a efetivação de coletivos de trabalho, a possibilidade de entrega no “aqui e agora”, resultado do envolvimento lúdico conquistado pelo estabelecimento do “estado de jogo”; e, finalmente, a continuidade do trabalho, que não deixa de ser resultado da confiança que se estabelece entre os membros de um grupo.

Considerando as ideias tecidas neste Trabalho de Conclusão sobre *teatro, conhecimento, contexto, subjetividade e violência*, foi possível elaborar a hipótese de que um caminho para a desconstrução da violência passa pela construção de novos modos de subjetivação que apresentem outras opções como ferramentas para a reelaboração do sujeito.

A educação popular está atravessada por questões de real enfrentamento à violência, que podem ser consideradas decorrentes de uma sociedade dominada por relações de poder. Seja pela dominação (mais concreta e objetiva) expressa pela privação de condições mínimas de vida, como emprego, saúde, educação, condições básicas para o exercício saudável da cidadania, ou pela construção de subjetividades que favoreçam a manutenção do *status quo*.

Esta construção das subjetividades age sobre uma camada mais sutil, porém profunda, do tecido social, pois atua na constituição de sujeitos sujeitados a seus próprios imaginários construídos a partir da mídia, da reprodução pura e simples de preconceitos e estereótipos, propagados dentro da família, do grupo social ao qual pertencem e também, pelo currículo escolar. Isto sem falar numa espécie de determinismo familiar (“tal pai, tal filho”) apregoado pelo senso comum, que não é questionado e acaba definindo o futuro de muitas crianças.

Por isto, de acordo com a idéia enfatizada, o contexto no qual estão inseridas as crianças necessita ser considerado na busca de intervenções pedagógicas mais eficazes na superação de um imaginário de extrema violência e desrespeito pela vida.

A oferta de condições favoráveis para o exercício do imaginário, o contato com diferentes materiais, diferentes culturas, formas diversas de construção de

narrativas, vivências variadas de exploração do corpo, o constante desafio à reflexão das mais variadas situações surgidas no espaço de construção das relações dentro das aulas de teatro, podem representar um significativo avanço no caminho para a reconstrução de subjetividades, numa perspectiva mais otimista e fraterna em relação à vida.

Compreender as formas como o cotidiano violento atua na construção das subjetividades no contexto da escola faz-se importante para que se compreenda melhor como pensam, quais seus posicionamentos, quais valores estão em jogo para a construção de conhecimentos. Só assim teremos melhores possibilidades de estruturar propostas mais aproximadas das reais expectativas, em condições mais coerentes com as formas de assimilação dos alunos, diminuindo o abismo que separa educadores de educandos, propiciando uma reflexão profunda sobre o que significa ser professora de Teatro na periferia de Porto Alegre nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela. Juan Delval: **É essencial saber como o aluno aprende**. Revista Nova Escola (abril, 2009) Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/essencial-professor-saber-como-aluno-aprende-432182.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAL BELLO, Marília Gonçalves, **Jovens no Contexto Contemporâneo: vulnerabilidade, risco e violência**. Revista Serviço Social em Revista, Londrina, v. 4, nº. 2, jan./jun. 2002.

DELVAL, Juan. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. Tese de Doutorado. 297p.

_____. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: modos de educar na (e pela) Tv. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

_____. Foucault e o Desejável Conhecimento do Sujeito. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 35-59, 1999.

_____. Foucault e os Meninos Infames de Cidade de Deus. **Revista Educação Especial**. Biblioteca do Professor, São Paulo, p. 56-65 jan. 2007.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, nº. 1, p. 215-227, jan./jun. 2004.

_____. Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.33, nº. 1, p. 193-208, jan./jun. 2008.

GAMALHO, Nola Patrícia. **Das representações do espaço ao espaço de representação: a produção da Restinga - Porto Alegre/RS**. Dissertação (mestrado em geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Porto Alegre – RS, 2009.

GÓMEZ, Lúcia JÓDAR, Francisco. Experimentar o Presente: sobre a conformação de novas identidades. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29(1), p. 139-153, jun/jan 2004.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso Tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, nº. 2, p.15-46. jul/dez, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em Nova Chave**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RANCIÈRE, Jackes. **A Partilha do Sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34 Ltda. 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para o Teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan- UFRJ, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Pedagogia da Arte

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O objetivo principal do projeto de pesquisa *Que Brincadeira é Essa?* centra-se na questão a respeito da influência do contexto sociocultural na construção do conhecimento em teatro. A pesquisa visa fazer um levantamento de quais os principais elementos para a construção do conhecimento em teatro são diretamente afetados pelo contexto, identificando a violência como um dos principais complicadores neste processo. Desta forma, torna-se necessária a observação e filmagem das aulas de teatro ministradas pela professora pesquisadora nas turmas de A20, A30 e no Projeto Cidade Escola, dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, no decorrer do ano de 2010, como forma de coleta de dados para a pesquisa em questão. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e filmagens dos jogos teatrais propostos durante as aulas dentro das turmas anteriormente referidas. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à Escola ou às pessoas observadas durante as aulas. Se no decorrer da pesquisa, a Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana resolver não mais permitir a continuação das filmagens e observações terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente a Escola venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo telefone (51)33871308.

Porto Alegre, 05 de maio de 2010.

Andréa Dias Ayres
Pesquisadora

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

SILVANA BRAZEIRO CONTI

RG n.º 6026393428, concordo em permitir as observações e filmagens que integram a coleta de dados desta pesquisa nas turmas de A20, A30 e no Projeto Cidade Escola, dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana.

Silvana Braziero Conti
Silvana Braziero Conti
Vice-diretora

Escola Municipal de Ensino Fundamental

MÁRIO QUINTANA

Direção de Ensino

Departamento de Ensino

Porto Alegre, 05 de maio de 2010. Rua C, s/nº Vila Cecília Assunção