

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

Marcelo Kozorosky Almeida

**O OUTRO EM CENA:  
teatro escolar e alteridade**

Porto Alegre  
2012

Marcelo Kozorosky Almeida

**O OUTRO EM CENA:  
TEATRO ESCOLAR E ALTERIDADE**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de pesquisa: Ética, Linguagem e Alteridade na Educação

Porto Alegre  
2012

Marcelo Kozorosky Almeida

**O OUTRO EM CENA:  
TEATRO ESCOLAR E ALTERIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012.

---

Profª. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

---

Profª. Dra. Clarice Salete Traversini – PPGEdU/UFRGS

---

Profª. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos – PPGAC/UFRGS

---

Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin – FACED/UFRGS

*Para Paloma, na esperança de que  
encontre (e ajude a construir) dias  
ainda melhores.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Rosa Maria Bueno Fischer, que me marcou profundamente com seus ensinamentos, sensibilidade, respeito, compreensão e, principalmente, apoio e confiança em momentos cruciais.

À Carla, pelo apoio e pelos conhecimentos em francês.

Aos meus pais, Jurandir e Jacy, por todo apoio e amor recebido, e pela criação baseada em firmeza de caráter e numa relação de verdade consigo mesmo.

À minha irmã, Mara Cristina, pelo companheirismo de toda uma vida.

À Paloma, que tantas vezes soube entender as ausências do pai, dizendo “Eu sei, pai, tu tens que ir pra tua escolinha, não é?”.

À queridíssima colega Marta Campos de Quadros, pelo (imenso) apoio logístico, psicológico e teórico, além da dedicação e disponibilidade.

Aos também queridíssimos colegas Mariane Ohlweiler e Márcio Freitas do Amaral: que seus caminhos sejam plenos de pessoas sábias e generosas como vocês.

Ao clã Rodrigues Corrêa: Kelly, por toda disponibilidade e atenção, ao Diego e à Maria Clara, pela compreensão nos domingos em que a esposa/mãe não estava com vocês, mas me “socorrendo”.

À Neusinha Rocha, por todo suporte, por me fazer acreditar em mim e por me dizer, constantemente: “tu não estás sozinho”.

À Laura Dalla Zen, pela disponibilidade.

Aos meus ex-alunos, que me ensinaram a ser professor: Ana Alves Rolim, Marina Rocha Rodrigues, Evelyn Mendel, Lucia Collischon de Abreu, Larissa Ramos, Laryssa

Simonini, Matheus Policarpo Correia, Guilherme Farias, Tamires Bastos, Giovana Becker, Laura Bragião, Greice Timm, Marcelo Reis, Jéssica Leal e Volney Ferraz, entre tantos outros com quem compartilhei caminhadas.

À Saleti Maria Steffler, da Gama Cópias, pelo apoio técnico, agilidade e tranquilidade em momentos de urgência.

Às queridíssimas Lisinei e Cacá, do Colégio de Aplicação da UFRGS, pelo companheirismo e pelas trocas.

À colega Gessi Silva, pelo companheirismo e pelo auxílio técnico.

Aos professores da banca, Vera Bertoni, Sérgio Lulkin e Clarice Traversini, e à professora Neusa Guareschi, integrante da banca de qualificação do projeto, por terem aceito o convite, e pelas contribuições.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central pensar as possibilidades de contribuição do ensino de teatro na escola para a relação com a alteridade e com a diferença. Partimos da constatação de um quadro cultural fortemente balizado pela centralidade do corpo, como marca que confere identidade e posições de sujeito, com base em modelos de comportamento jovem, relacionados a práticas de violência, estigmatização e exclusão do outro. Utilizamos, como base teórica, os seguintes conceitos: relações de poder, modos de subjetivação, técnicas de si e discurso, de Michel Foucault; subjetividade exterior e cultura somática, de Jurandir Freire Costa; experiência criativa, de Viola Spolin; teatro como leitura do mundo, de Jean-Pierre Ryngaert; e princípio de estranhamento, de Bertold Brecht. Como metodologia, partiu-se da realização de jogos e exercícios teatrais, conforme o método dos jogos teatrais, de Spolin, e as considerações sobre o jogo dramático, elaboradas por Ryngaert; também foram utilizadas com os alunos, como material empírico, três improvisações, adaptadas de exercícios criados por Augusto Boal. A análise dos materiais foi feita usando-se os conceitos da análise enunciativa, de Foucault. Participaram da pesquisa alunos de 7ª e 8ª séries de uma escola privada, de classe média, de caráter confessional, localizada na zona Norte de Porto Alegre, durante os anos letivos de 2010 e 2011. A partir das análises feitas, constatamos que modelos de representação tradicionais, no que se refere a questões de gênero, condições sociais e geracionais, ainda têm forte apelo no imaginário dos grupos participantes, embora as adesões aos estereótipos tenham ocorrido apenas parcialmente, inclusive com a manifestação de discursos conflitantes com o senso comum, principalmente no que se refere a questões de gênero. No que se refere às representações de juventude, constatamos uma sensível valorização do exercício de autoridade, por parte dos pais. Os instrumentos de levantamento de dados evidenciaram um potencial significativo de respostas dos alunos, no sentido de um exercício de recepção crítica ao trabalho dos colegas e às próprias representações teatrais. Como consequência do processo vivido, o tema do protagonismo juvenil apresenta-se como caminho a ser ainda explorado, nas práticas teatrais escolares.

**Palavras-chave:** ensino de teatro na escola; alteridade; diferença; discurso; relações de poder.

## RÉSUMÉ

Ce travail présente comme but principal réfléchir les possibilités de contribution de l'enseignement de théâtre lycéen pour souligner les relations par rapport aux différences. Nous partons de la constatation d'un cadre culturel vraiment balisé par la centralité du corps comme signe dont il confère une identité et des positions de "sujet", basé sur des modèles de comportement jeune relationné aux pratiques de violence, stigmatisation et exclusions de l'autre. Comme base théorique, nous nous servons des concepts suivants: des relations de pouvoir, des manières de subjectivation, des techniques de soi-même et de discours selon Michel Foucault; de la subjectivation extérieure et de la culture somatique selon Jurandir Freire Costa; de l'expérience créatrice selon Viola Spolin; de théâtre comme lecture du monde selon Jean-Pierre Ryngaert et du principe d'étrangéité selon Bertold Brecht. Concernant la méthodologie, nous nous sommes servis de la réalisation des jeux et des exercices de théâtre selon la méthode des jeux de théâtre, par Viola Spolin et des considérations à propos du jeu dramatique élaborées par Ryngaert; en outre, comme matériel inpirique, trois improvisations adaptées d'exercices réés par Augusto Boal ont été utilisées avec les élèves. L'analyse des matériaux a été faite en utilisant les concepts de l'analyse énonciative selon Foucault. Des élèves du 7ème et du 8ème degrés ont eu la participation dans cette recherche. Ils appartiennent à un lycée privé, de classe moyenne, de caractère confessionnel, localisé au nord de la ville de Porto Alegre. Le travail a été réalisé pendant les années 2010 et 2011. À partir des analyses faites, nous avons constaté que des modèles de représentation traditionnels, en tant que genre, conditions sociales et générationnelles, ont encore un très grand effet dans l'imaginaire des groupes dont ils font partie, malgré les adhésions aux stéréotypes sont arrivés partiellement seulement, y compris la manifestation de discours en conflit par rapport au sens commun, notamment sur les questions de genre. A propos des représentations de jeunesse, nous avons constaté une sensible valorisation de l'exercice de l'autorité issue des parents. Les données pris ont mis en évidence un potentiel singulier de réponses des élèves, au sens d'un exercice de réception critique par rapport au travail des collègues et les propres représentations de théâtre aussi. Par conséquent du procès vécu, le sujet du protagonisme de jeunesse présente encore un chemin à être exploité dans les pratiques de théâtre lycéennes.

**Mots-clefs:** enseignement de théâtre au lycée, altérité, différence, discours, relations de pouvoir.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 RELAÇÕES ENTRE CORPO, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA .....</b>	<b>20</b>
1.1 CORPO E SUBJETIVIDADE .....	21
1.1.1 Três conceitos de Foucault: sujeito, subjetivação e técnicas de si .....	23
1.1.2 As relações entre corpo e subjetividade em outras épocas e culturas .....	25
1.1.3 O corpo e a subjetividade na contemporaneidade.....	26
1.2 JUVENTUDE: DE PROBLEMA SOCIAL A IDEAL DE VIDA .....	43
1.2.1. As representações de juventude.....	44
1.3 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O TEMA DA VIOLÊNCIA .....	55
<b>2 ALTERIDADE, RISO E TEATRO .....</b>	<b>66</b>
2.1 REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE E RELAÇÃO COM A DIFERENÇA.....	66
2.2 O RISO E O OUTRO.....	86
2.3 TEATRO E ALTERIDADE.....	93
2.3.1 O corpo no teatro.....	95
2.3.2 Os métodos adotados.....	99
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>120</b>
3.1 DESCRIÇÃO.....	121
3.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	125
3.2.1 Diferenças de gênero.....	126
3.2.2 Diferenças sociais.....	136
3.2.3 Diferenças geracionais.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: AO SAIR DO <i>THEATRON</i> .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>159</b>

## APRESENTAÇÃO

*Como poderemos encontrar os caminhos das coisas se já nos disseram tudo antes que as  
experimentássemos?  
Onde começam nossas ideias sobre as coisas?*  
Eclea Bosi

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da questão “de que modos a experiência teatral na escola poderia refinar a relação de jovens alunos com a alteridade?”. Nosso principal objetivo foi investigar as possibilidades da prática teatral escolar como fomentadora de questionamentos, naqueles que dela participam, acerca das representações da alteridade que circulam socialmente, bem como daquelas que o próprio indivíduo expressa. Buscamos, assim, modos de contribuir para uma relação mais rica dos alunos com o “outro”, menos condicionada por filtros e julgamentos prévios, elaborados a partir de modos específicos de ser e estar no mundo. Iniciamos, então, com o relato de situações e reflexões que conduziram à elaboração da questão e dos objetivos acima referidos.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação profunda, decorrente de inúmeras e sistemáticas situações de violência física e moral, presenciadas em sala de aula, na minha experiência como professor de teatro do Ensino Fundamental. Ao longo de todo o ano, sistematicamente, testemunhamos a humilhação de jovens, o demérito de suas contribuições e criações antes de mesmo de estarem em cena – o que, por vezes, impediu a apresentação teatral desses alunos –, sua exposição ao ridículo, comentários mordazes, rejeição na formação de grupos, empurrões e chutes “acidentais”, entre tantas outras práticas. Na maioria das vezes, tudo ocorre de modo dissimulado, e é definido pelos sujeitos como mera “brincadeirinha”.

Se tais práticas já causam um efeito desconcertante, o visível prazer dos agressores torna tudo mais preocupante. Importa salientar que esse “bem-estar” com a violência praticada não parecia relacionado apenas à humilhação e ao sofrimento que esses jovens infligiam aos colegas, mas também ao caráter espetacular que muitas vezes tais agressões

assumiam, especialmente por ocorrerem diante de toda a turma. Ora, essa condição acabava por acrescentar também o assentimento da maior parte do grupo àquelas violências. Entretanto, mesmo que fosse importante o fato de a turma ter conhecimento das agressões, diante dos professores muitas delas eram dissimuladas: bilhetes ofensivos eram entregues enquanto estes se encontravam de costas ou atendendo outro grupo, ofensas eram ditas de modo sussurrado, socos eram desferidos não na sala de aula, mas em outro ambiente, como o banheiro.

E havia o argumento, várias vezes utilizado, de se tratar de uma simples “brincadeira”, que “poderia ocorrer com qualquer um”. Mas o fato é que não se tratava de “qualquer um”, pois não havia rodízio de papéis entre os que “sofriam” a brincadeira e os que a executavam. Começou, então, para mim a formulação de um questionamento sobre os modos pelos quais são escolhidos aqueles que serão hostilizados, assim como uma indagação sobre como alguns, somente alguns, garantem seu *status* de “intocáveis”, dentro do grupo.

Por vezes, devido a alterações de comportamento de alguns alunos – como os casos de introspecção repentina ou de recusa em participar das atividades de aula –, desconfiávamos de que esses alunos tivessem sido vítimas de violência (ou tivessem sido ameaçados de sofrê-la), mas dificilmente conseguíamos confirmações disso ou mesmo presenciar os atos, para ter condições de intervir, de alguma forma.

Era percebida, também, outra forma agressão, que envolvia uma certa “invisibilidade” em relação ao outro: trata-se dos casos em que, de fato, ninguém agride o aluno, mas não brinca com ele, tampouco conversa com ele, cumprimenta-o, combina algum programa; muito menos forma grupos com ele ou o convida para festas, das quais toda a turma vem a participar.

Constatamos que tais fatos ocorriam na maioria das turmas em que lecionávamos; logo, a questão parecia ser mais abrangente do que configurar um problema específico de uma turma só. Mais do que isso, percebíamos que se tratava de uma espécie de “cultura de violência e exclusão”.

A partir de declarações e atitudes de vários alunos, percebemos algumas relações entre essas práticas e valores, circulantes em produtos culturais, veiculados pelos meios de comunicação e dirigidos a jovens e adolescentes. Tais valores pareciam servir como “critérios” na classificação de quem seria digno de respeito dentro do grupo e quem, ao contrário, seria indigno de pertencer a este, vindo a ser tratado como inferior, merecedor de exclusão ou mesmo de punição.

Percebíamos estes valores ligados, principalmente, a aspectos estéticos, comportamentais e de classe social. Num primeiro momento, acreditamos em uma relação de verticalidade entre uma “influência” dos meios de comunicação, que conduziria ao estabelecimento de padrões hegemônicos estéticos e de comportamento, e as atitudes dos jovens. Dessa forma, e diante de padrões tão rígidos, a experimentação de potencialidades criativas e expressivas ficava muito prejudicada: muitos alunos temiam dar um “passo fora da linha” e serem condenados ao ridículo e à exclusão. Pensando desse modo, tentamos o ingresso neste Programa de Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, em 2004, buscando, inicialmente, pensar a experiência teatral como possibilidade de desconstrução dos padrões estéticos veiculados na mídia.

Com o passar do tempo, já cursando o Mestrado, percebi que a relação entre mídia e modelos hegemônicos não se dava da mesma forma com todos os jovens – já que os mesmos produtos veiculados, que despertavam a adesão de alguns, noutros provocavam questionamentos ou até franca oposição. No mesmo período, o contato com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, especialmente com seu conceito de “relações de poder”, apresentou outras perspectivas para a compreensão daqueles processos observados nas turmas.

Para Foucault, o poder não está localizado em algo ou alguém, mas acontece nas relações, existe somente *em ato*, e não é necessariamente repressivo: antes, o poder tem sobretudo um papel produtivo, já que produz linguagem, produz ações, produz modos de ser sujeito. Além disso, algumas condições são necessárias para que ocorram relações de poder; entre elas, a liberdade ou a própria resistência daquele sobre quem se dá o exercício do poder, por menor que seja seu grau: na ausência de qualquer possibilidade de resistência, estaríamos tratando, então, de uma relação de pura opressão e dominação. Se pensarmos o

exercício do poder como “modo de ação sobre as ações dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), a liberdade é condição essencial para que se configure uma relação de poder, que só poderia ser exercida sobre sujeitos livres. Estes seriam “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Fomos encontrando nesse autor modos de compreender o que ocorria com os alunos da escola, a começar pela diferença que Foucault estabelece entre relação de poder e violência. Quando falamos de relação de poder, estamos tratando de “um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Desse modo, o exercício do poder se dá sobre as possibilidades de ação e de comportamento dos sujeitos, que “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Desse modo, o reconhecimento constante do outro como sujeito de ação e a possibilidade de ocorrer, “diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243) são fundamentais para que se configure uma relação de poder. Quanto à violência, nessa perspectiva, pode-se dizer que ela seria instrumento ou até efeito de determinadas relações de poder.

Na perspectiva foucaultiana, portanto, a relação entre poder e liberdade não se dá nem por oposição nem por exclusão de um pelo outro, mas sim por meio de uma dinâmica mais complexa: a liberdade é condição de existência da relação de poder (já que só se exerce poder sobre homens livres, segundo Foucault). Desse modo, relação de poder e insubmissão ficam “amalgamadas”: a questão central do poder seria um jogo de provocação entre a “recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 243): “eu quero, mas para isso preciso me colocar dentro de relações de poder e resisto a isso porque, de algum modo, elas delimitam minha liberdade”. Assim, a possibilidade de reversibilidade nunca pode deixar de existir: no momento em que a imobilidade é total, já não se trata de uma relação de poder.

Toda essa discussão acompanhou as primeiras buscas para a realização desta pesquisa, mostrando que as situações vistas entre os estudantes tinham a ver com esse jogo, próprio das relações de poder, o que nos permitiu fugir às simples explicações em que alguém “teria” o poder e agiria sobre alguém que “não o teria”. Daí a importância de esse autor não definir, para nós, o que é o poder, nem centrar-se em quem o detém ou mesmo em sua origem; importa ao filósofo francês o modo ou os modos como esse poder é agenciado nos jogos que se estabelecem entre práticas, saberes e instituições, jogos estes que jamais se dão do mesmo modo ao longo da história. Finalmente, importava a ele pensar de que modo sujeitos e subjetividades vão se formando nesses processos de relações de poder.

Durante esse percurso se deu a descoberta, por meio de alunos, de que aquilo que denominávamos como “cultura de violência e exclusão” tinha um nome na discursividade contemporânea: tratava-se do *bullying*, assunto que já se tornara objeto de inúmeros estudos de vários pesquisadores, de diferentes áreas, sobretudo da psiquiatria. Assim, à época do ingresso neste Programa, o fato é que pretendíamos investigar de que modo a experiência teatral escolar poderia auxiliar no combate e prevenção ao *bullying*.

Contudo, duas questões se apresentaram, de imediato, como polêmicas e passíveis de discussão: primeiro, vimos que o termo *bullying* abarcava uma variedade muito grande de práticas e de situações, e os papéis que podem ser exercidos pelos alunos dentro de um mesmo grupo podem mudar, conforme a situação (um aluno pode ser agressor num dado momento, vítima noutro e testemunha noutro). Desse modo, o número de variáveis se multiplicava a tal ponto que, a cada referência ao termo *bullying*, seria necessário especificar de qual aspecto se tratava. Segundo, ao traçar um histórico do conceito, percebemos que as práticas a que se referiam tiveram outras configurações e outras nomeações, em épocas distintas, sendo impossível encontrar um “ponto original” para elas. Tais práticas já existiam isoladamente, e poderiam configurar o que hoje se chama de *bullying*. Pensar uma possibilidade de prevenção e combate ao *bullying* implicaria pensar uma estratégia que levasse em conta todas as práticas, situações e possibilidades de papéis abarcados pelo termo. Essa não era nossa intenção. Da mesma forma, a caracterização dessa prática como fortemente vinculada ao saber psiquiátrico também nos movia a buscar

outras formas de pensar o problema daquelas ações dos jovens, em sala de aula, e que motivaram o presente estudo.

Considerando o apontado acima, imediatamente mostrou-se necessário fazer um recorte, explicitar nossas opções, teóricas e empíricas. Buscamos, então, focar na questão dos estereótipos, modelos e padrões sociais, em correlação com o grande problema de abertura à alteridade, entre os mais jovens. Estudos mostram que, em grande parte dos casos de violência verbal e até física na escola, os alvos são escolhidos por se diferenciarem de algum padrão estabelecido, o que seria percebido como transgressão merecedora de repúdio. Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Apoio e Prevenção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) junto a alunos de escolas cariocas, sobre ocorrências de *bullying*, mostrou, já no início deste século XXI, que 12,8% dos alunos agressores, quando questionados sobre o motivo de sua agressão, responderam: “senti que eles mereciam o castigo” (LOPES NETO, 2003, p. 56).

Parece, então, haver uma atribuição de valores morais – positivos ou negativos – a determinados modelos, o que estaria ligado a uma certa recorrência das formas como estes são representados: alguns modelos seriam seguidamente vistos em associação a características positivas, enquanto a outros seriam conferidas características negativas. Isso contribuiria para a “naturalização” de certas formas de existir, em detrimento de outras, e assim se fundamentariam práticas de hierarquização, de discriminação e de exclusão nos grupos sociais jovens: a partir de uma ou de algumas características seria feita uma “leitura” da pessoa, o que definiria seu lugar no – ou sua exclusão do – grupo social. Alguns dos critérios para a “avaliação” do indivíduo podem ser, entre outros: etnia, classe socioeconômica, gênero, orientação sexual, orientação religiosa, características físicas, opções estéticas ou de comportamento, tendo o corpo um destacado papel nesse processo (LOURO, 2004). O estabelecimento de padrões “tácitos” de comportamento e a aceitação de uma hierarquia “natural” no grupo social estariam ligados a práticas de exclusão na escola e ao caráter normativo e punitivo, referido acima.

Por vezes, um aspecto determina a classificação de um indivíduo, e ele fica “preso”, associado a um rótulo, segundo o qual passa a ser tratado por seus colegas. Esse foi o caso,

por exemplo, de uma aluna que, por usar franja, foi rotulada como *emo*<sup>1</sup> e passou a ser tratada de modo diferente pelos colegas. Ressentida com as brincadeiras dos colegas, a menina tinha crises de choro e se deprimia, o que, na compreensão de seus colegas, reafirmava ainda mais o rótulo a ela conferido. Outro exemplo dos extremos a que tal rotulação pode levar é o de um soldado do exército, rotulado como homossexual porque, em seu primeiro dia no quartel, compareceu vestindo calças coloridas e justas. Em função disso, enfrentou piadas constantes durante cerca de um mês. Certa noite foi estuprado por quatro colegas, diante de outros dezesseis, dentro do alojamento do exército<sup>2</sup>.

Tal ponto nos remete a questões referentes à estereotípia, às formas de representação dos diferentes modos de existência e à criação de verdades para o “senso comum” a partir daquelas. Ecléa Bosi (1977) nos diz que, dentro das inúmeras possibilidades de vivências que o mundo nos oferece, trilhamos nossos caminhos em um espaço restrito: exercemos nossas atividades essenciais de sujeito – agir e perceber – e encontramos sentido para nossa existência “dentro de um espaço de vida que nos rodeia, como uma bolha de sabão” (BOSI, 1977, p. 97).

Essa limitação leva-nos a confiar em relatos e conclusões de outros a partir de suas vivências. Desse modo, segundo a autora, se criaria o pensamento e o discurso cotidianos, o chamado “senso comum”. Ainda conforme Bosi, ao percebermos pessoas e ambientes, a “leitura” destes poderia ser facilitada ou acomodada por processos de facilitação e de inércia: nossa percepção colhe aspectos da realidade já construídos culturalmente. A acomodação nesse processo implicaria, então, em grande empobrecimento na “colheita” de impressões sobre o que povoa nosso mundo, levando-nos cada vez mais a ver o mundo pela “lente” de outros, através de mediações feitas por terceiros. Tais processos, no ensino de teatro, poderiam ser ilustrados na ideia de *ver com os olhos dos outros e sentir o cheiro com o nariz dos outros* (SPOLIN, 1987).

---

<sup>1</sup> Tribo urbana de jovens que tem, entre outras características identitárias, extrema sensibilidade, um modo afetado de vestir-se e o choro frequente.

<sup>2</sup> <http://sul21.com.br/jornal/2011/09/soldado-estuprado-no-quartel-em-santa-maria-farda-nunca-mais/> acesso em 02 jan. 2012; <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/estupro-no-quartel-no-rs-o-soldado-fala-pela-primeira-vez/> acesso 02 jan.2012.



Traçando-se um paralelo com a sala de aula, nas aulas de teatro busca-se evitar “fórmulas prontas” de atuação, incentivando que o aluno se arrisque, explorando o “território desconhecido” de possibilidades criativas e expressivas de sua da voz e do seu corpo. No entanto, com padrões tão rígidos e punições esmagadoras, acaba se disseminando o temor de cair no ridículo ou de agir em cena, acidentalmente, de modo que a pessoa possa ser considerada “condenável” pelo grupo, “caindo em desgraça”. Este temor acabaria por fomentar a tendência a agir conforme o padrão, de modo a inibir a experimentação das capacidades do corpo e da voz. Assim, o aluno acaba limitando muito sua liberdade de expressão e cerceando seu exercício de liberdade de escolha, relativa a comportamentos, gostos e uso do próprio corpo, entre outros aspectos. Deixa de experienciar de modo mais rico a vida, em troca de um resultado previsível, mas “previamente aprovado” e seguro. Contudo, tal caminho, supostamente “mais seguro”, já trilhado por outros, estaria mais ligado à reprodução, e comportaria pouca criação.

Se criar é dar forma, formar o novo, desbravar terreno desconhecido, arriscar-se é intrínseco ao ato de criar. Desse modo, ao se evitar riscos, limitando-se a trilhar caminhos já testados por outros, as possibilidades de mediação direta do indivíduo com o mundo que o cerca ficam bastante reduzidas. Ao definir um estado de espontaneidade como condição básica para que ocorra a experiência criativa, um dos requisitos é a erradicação do medo de desaprovação – do professor ou dos colegas – no ambiente de trabalho. Nesse mesmo sentido, Bosi (1977) afirma que, no processo de estereotipia, os padrões recorrentes interceptariam as informações no trajeto rumo à consciência. A força das imagens agiria com autoridade sobre nós e os estereótipos seriam transmitidos com tal força e autoridade, que nos pareceriam naturais.

Desse modo, percebemos investimentos recorrentes, visando a uma conformidade prévia das relações com o mundo, orientados para a eliminação ou para a invisibilidade de elementos contraditórios e de exceções, atendo-se assim à mesmidade e aos padrões hegemônicos. Desse modo, percebemos como a circulação de representações estereotipadas pode ser condição para configurar certas relações de poder, no sentido de exercer-se uma “ação sobre possibilidades de ações”, como referido anteriormente.

Pensamos que tais modelos hegemônicos, referentes a “modos de existência” – no caso, modos de existência de jovens – se estabeleçam para nossos estudantes por meio de uma série de práticas discursivas, tanto de afirmação desses modos de ser e estar, quanto de rechaço aos que deles desviam. Arriscaríamos mesmo afirmar que muitos dos supostos espaços de desvio encontram-se bastante “normatizados” e controlados, principalmente em função do mercado de moda, de diversão e comportamento. Tamanho controle e definição de limites parece-nos decisivo, tanto no estabelecimento de critérios quanto na construção de “verdades” bem definidas. Estas resultariam em práticas classificatórias e excludentes do outro, daquele que se apresente de modo diferente: seriam definidoras de modos “naturais”, lícitos, considerados positivos entre os jovens.

Tais verdades podem abranger os mais diversos aspectos da vida – desde questões de gênero, envolvendo o que seja próprio do masculino ou do feminino, passando pelo fomento à prática de *bullying*, até posicionamentos radicalmente favoráveis à aprovação da pena de morte<sup>3</sup>.

Se tanto a naturalização quanto a percepção estereotipada – positiva ou negativamente – de certos modos de existir, parecem ser condições de existência para as práticas de exclusão e violência acima referidas, acredita-se que um caminho possível seja o fomento ao questionamento e a uma recepção crítica desses mesmos modelos. Aliamos a isto a constatação de que, em várias ocasiões, foram alunos mais ligados ao teatro que trouxeram para discussões, espontaneamente, questões relativas à prática de *bullying* (quando o tema nem era debatido na escola), ao perceberem a violência naquilo que, para a maioria da turma, passava como brincadeira; perguntei-me, então, acerca de uma possível relação entre a vivência teatral e uma receptividade mais crítica dessas práticas de humilhação e de violência para com o outro.

Para Bosi (1977), o empobrecimento na percepção de mundo estaria ligado à carência do sentimento e do exercício da simpatia, que seria “atividade pré-categorial do sujeito com o seu objeto... que começa com a negação do óbvio e do já-visto” (BOSI, 1977,

---

<sup>3</sup> Citamos aqui, como exemplo, a fala de uma aluna durante debate sobre pena de morte. Suas afirmações requeriam atenção pela veemência com que eram proferidas, quando afirmava que “também, eles não se

p. 98). Para a formação desse sentimento, ela propõe a negação do dado imediato e, no lugar da classificação, a “habitação das coisas do mundo” (BOSI, 1977, p. 98), recusando-se o estabelecido e suspendendo-se a validade mundana.

Parece-nos que, desse modo, nos alinhamos aos que imaginam diferentes possibilidades do teatro, como fomento à alteridade, por meio da problematização e da desnaturalização de percepções estereotipadas de modos de existência. Esse é, em suma, o que nos moveu e move, na realização desta pesquisa de Mestrado.

No Primeiro Capítulo, discutimos a centralidade do corpo na cultura, e as articulações entre representações de corpo, de juventude e de violência. No Segundo Capítulo, discorremos sobre os modos pelos quais a alteridade vem sendo representada na cultura, tecendo algumas considerações em torno das relações entre o riso e a alteridade, e quanto a alguns aspectos do fazer teatral, que se articulam na relação com o outro e com a diferença. No Terceiro Capítulo, são descritos os métodos e instrumentos utilizados, e nele apresentamos a análise dos materiais coletados. Por fim, no Quarto Capítulo (geralmente as considerações finais não são consideradas capítulos, assim como a apresentação), tecemos algumas considerações finais, resultantes do processo dessa pesquisa.

---

ajudam”, ou: “eles não querem trabalhar”. Questionada sobre quem eram “eles”, respondeu: “eles, os marginais”.

## CAPÍTULO I – RELAÇÕES ENTRE CORPO, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA

Amaram o amor serenado das noturnas praias  
 Levantavam as saias e se enluaravam de felicidade  
 Naquela cidade que não tem luar  
 Amavam um amor proibido, pois hoje é sabido  
 Todo mundo conta que uma andava tonta  
 grávida de lua e outra andava nua  
 ávida de mar  
 E foram ficando marcadas, ouvindo risadas  
 sentindo arrepios olhando pro rio  
 tão cheio de lua e que continua  
 correndo pro mar  
*Mar e Lua*  
 Chico Buarque

Podemos afirmar que, na atualidade, os temas do corpo, da juventude e da violência ocupam lugar central. Percebe-se a grande quantidade e a intensa produção de matérias jornalísticas, de peças publicitárias, de livros, de programas e de produtos que giram em torno da valorização e do cuidado do corpo, da exaltação ou dos cuidados necessários com os jovens, além da preocupação com o crescimento da violência. Esses temas aparecem em diferentes práticas e discursos, frequentemente relacionados entre si, como foco de reflexões e debates das mais diversas áreas de conhecimento. São muitos os pesquisadores que se voltam para esse conjunto de temas, como é o caso de Jurandir Freire Costa (2004), Rosa Maria Bueno Fischer (2002a, 2002b), Roselene Gurski (2008), Guacira Lopes Louro (2000, 2004), Silvana Goellner (2007) e Dagmar Meyer (2009).

Parece haver em nossa época uma relação necessária entre corpo, juventude e violência – pelo menos é o que aparece em diversos artigos que circulam pelos principais meios de comunicação; nestes, falar de corpo leva diretamente a falar de juventude, uma vez que as referências ao corpo parecem tratar primordialmente de um corpo jovem, ou que quer se manter jovem, ou que então deveria estar se mobilizando nesse sentido. Nessa centralidade do corpo estaria implicada também uma centralidade da juventude, e um ideal de corpo jovem que vem pautando escolhas e práticas de vida, de um modo amplo e diverso.

Já o tema da violência, também muitas vezes articulado aos assuntos referentes à juventude, parece diferir do modo pelo qual se associa o jovem a todas as temáticas do corpo. Segundo Sposito (1997), desde a segunda década do século XX, pesquisadores estudam gangues de jovens nos Estados Unidos, tendo havido um decréscimo na atenção despendida a este tema na década de 60 (quando o principal foco eram a contracultura e os movimentos estudantis); nos anos 80 o tema retorna, passando a ganhar ainda maior destaque a partir dos anos 90. Conforme Abramo (1997), a partir dessa década a participação pública dos jovens apareceria cada vez menos politizada, mais aliada à violência e transcendendo as fronteiras dos “guetos” de indivíduos excluídos ou marginalizados. Por “menos politizadas” entendemos uma menor intencionalidade na ocupação dos espaços políticos, o que parece estar relacionado à aparente dificuldade dos jovens da atualidade em perceber os aspectos políticos envolvidos em suas ações e critérios de escolha, na conferência de valores e significados, e seus consequentes reflexos, diretos ou indiretos, nos grupos sociais de que participam.

Importante aqui é destacar que as concepções acerca de corpo, juventude e violência são sempre históricas e culturais; ou seja, sua compreensão se modifica de tempos em tempos e de modos diferenciados, conforme o tipo de sociedade em questão. Assim, neste capítulo trataremos de compreensões atuais (destes primeiros anos do Século XXI) sobre corpo, juventude e violência – que, como sabemos, se constituem no interior de processos discursivos, portanto, sempre envolvidas em relações e lutas de poder.

## 1.1 CORPO E SUBJETIVIDADE

Na atualidade, pode-se dizer que haveria uma multiplicidade das formas de abordar o tema do corpo – e, nesse sentido, parece que estamos fadados a jamais conseguir capturar por completo toda a gama de discussões que se abrem em torno do assunto<sup>4</sup>. Como exemplo dessa variedade, encontramos as percepções do corpo como suporte ou espaço de inscrição e de leitura de marcas de poder (LOURO, 2004); ou a centralidade a ele conferida no estabelecimento de questões referentes a gênero, sexualidade, e aos modos como se

---

<sup>4</sup> Discorreremos sobre as abordagens do corpo no teatro no segundo capítulo desta dissertação.

aprende a vivenciar e a valorar os corpos e as sexualidades, assim como as instâncias em que se dão tais aprendizados, com especial atenção à escola (LOURO, 2000; MEYER, 2009). Percebemos pontos de contato desta abordagem com a ideia do corpo como “subjetividade exterior” (COSTA, 2001), que se refere à percepção do corpo como espelho ou retrato do que vai por dentro do sujeito, como se o seu aspecto exterior fosse a corporificação de seus valores morais, suas qualidades e habilidades, e também de seus defeitos, sendo eixo central nos processos de significação dentro de uma “cultura somática” (COSTA, 2004).

A ideia de corpo como “subjetividade exterior” trazida por Costa (2001) permite pensá-lo como uma espécie de antítese do *Dorian Gray* de Oscar Wilde<sup>5</sup>, em que o merecimento de valor do sujeito seria condizente com seu aspecto externo e dele dependente. Um exemplo da “aplicação” desse conceito pode ser encontrado na pesquisa de Slomka (2006), em que o autor, tendo fornecido a um grupo de estudantes imagens diversas de jovens, coletadas em *sites* da internet, pediu-lhes que selecionassem imagens de quem gostariam de escolher como amigos, e de quem não escolheriam como amigos. A foto de um adolescente obeso foi uma das mais indicadas para a segunda categoria, e a ela foram creditados adjetivos pejorativos como “burro”.

Nessa perspectiva da aparência exterior como “espelho” do que um indivíduo traz dentro de si, esta assumiria o papel de termômetro de seu merecimento de valor ou de rejeição. Tais mecanismos de significação e valoração acabam por definir lugares no meio social, mobilizando práticas e escolhas do indivíduo, seja no sentido de ocupar determinados lugares, ou no de evitar ver-se relegado a outros espaços. Como exemplo, podemos pensar a disseminação de implantes de silicone e o uso de anabolizantes, entre outras formas de buscar uma marca corporal que confira *status*, em relação aos espaços e modos de representação destinados às mulheres e aos homens, de qualquer idade, desprovidos de atrativos sexuais “ostentáveis”, como seios volumosos e musculatura “definida”.

---

<sup>5</sup> Trata-se, aqui, da personagem título de *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (2006): um jovem extremamente belo e sedutor, que tem sua beleza perfeitamente retratada em uma pintura, e se mantém jovem enquanto o retrato “envelhece” em seu lugar. Entretanto, as alterações ocorridas neste último refletem tanto a ação do tempo, quanto a degradação moral da personagem.

Esta participação do sujeito, realizando investimentos sobre si mesmo, buscando inscrever em seu corpo marcas que o valorizem, mostrar-se *como deveria ser*, nos remete ao auto disciplinamento corporal apontado por Louro (1999), e ao conceito de modo de subjetivação desenvolvido por Foucault e apontado por Fischer (2002a).

### **1.1.1. Três conceitos de Foucault: sujeito, subjetivação e técnicas de si**

O conceito de “modo de subjetivação” de Michel Foucault refere-se aos modos, mecanismos ou processos pelos quais alguém ocupa alguma posição de sujeito. O autor não considera a existência de um sujeito transcendental ou original, mas sim de “posições de sujeito”, a serem ocupadas conforme determinadas condições históricas. Para ele, o termo “sujeito” se definiria por dois modos: como aquele que está “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995). Foucault buscou determinar como o sujeito se constitui na trama histórica (REVEL, 2011), a partir de condições exteriores a ele, o que sugere a necessidade de pensar essas condições (variáveis) para que se ocupe um certo lugar de sujeito. Ou seja, os modos como se constitui o sujeito também são históricos, e implicam práticas, relações de poder e a produção e circulação de saber, todos imbricados um no outro (FOUCAULT, 1995). Entender a questão da subjetividade como a forma através da qual “o sujeito realiza a experiência de si mesmo num jogo de verdade” (REVEL, 2011, p.147) implica pensar diretamente nos processos discursivos, de constituição de saberes e de jogos de verdade, jamais em uma relação vertical ou linear; ou seja, o autor nos propõe pensar como os diferentes discursos produzem verdades e agem na criação de condições para os diferentes lugares de sujeito, e como a atuação nesses lugares interfere na produção de discursos que comportam verdades.

Para efeito de análise, os processos de subjetivação podem ser tomados a partir de dois aspectos: os “modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos” (REVEL, 2011, p.144) e a “maneira pela qual a relação com o si, via técnicas de si, permite ao ser humano se constituir como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2011, p.144). É discursivamente que os indivíduos são objetivados, do mesmo modo lugares de sujeito

são criados e “disponibilizados” ou endereçados. Por outro lado, é também (mas não exclusivamente) a partir dos enunciados que “nos habitam” que são objetivadas as posições de sujeito das quais as pessoas buscam se aproximar ou se afastar; da mesma forma, é também por dentro dos processos discursivos que os sujeitos fazem suas escolhas, aceitam ou resistem àquilo que lhes é oferecido socialmente. Assim, haveria uma dinâmica constante, e não linear, entre ações do exterior e do interior, na construção da subjetividade, como refere Fischer:

(...) ao mesmo tempo em 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. (FISCHER, 2002a, p.154)

Não buscamos, nesta pesquisa, uma resposta transcendental, definitiva ou universal para o tema do sujeito em relação ao teatro e à educação: do mesmo modo que não há um sujeito atemporal ou transcendental, também não há um modelo de teatro nessa condição. Busca-se, então, um indicativo de possibilidade de intervenção na constituição dos sujeitos, focando na relação entre atos e práticas (discursivos e não-discursivos) e modos de constituição de sujeitos. Busca-se refinar a relação entre as verdades e os modos como o olhar abordará o outro e a si mesmo, ou os modos como a ação se dirigirá ao outro; ou, por fim, busca-se pensar as práticas investidas sobre a própria pessoa, na busca por colocar o outro ou a si mesmo em um determinado lugar de sujeito. Entendemos que, “se o sujeito se constitui, não é com fundamentação numa identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou por meio de técnicas de si” (REVEL, 2011, p. 147).

Assim, retomamos a percepção do sujeito como alguém “preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p.235), para relacioná-lo às *técnicas de si*. Estas são práticas que tiveram muita autonomia nas sociedades grega e romana clássicas, e posteriormente foram investidas por diversas instituições, como a religiosa e a educacional. Entre os filósofos clássicos, tais técnicas não se configuravam como uma prática coercitiva, mas sim de auto formação do sujeito: uma



prática ascética, de exercício sobre si mesmo, pelo qual se buscava elaborar a si mesmo, se transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2004).

A questão das técnicas de si, quando pensada na atualidade, parece implicar aspectos referentes aos discursos e às práticas que objetivam o corpo e a juventude, e que muitas vezes resultam até em práticas violentas. Num modo diferente daqueles da antiguidade clássica e mesmo da moral pastoral cristã, descritas por Foucault (1995), haveria agora uma ética do cuidado de si, conforme a “moral do espetáculo”<sup>6</sup> (COSTA, 2004). Sem desejar transpor para a atualidade objetivos e práticas de épocas e culturas tão distantes, nosso objetivo, apoiados naquilo que Foucault (1995) sugere em seus últimos textos, é pensar possibilidades de intervenção numa luta que o autor identifica como contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e assim o submete aos outros.

### **1.1.2 As relações entre corpo e subjetividade em outras épocas e culturas**

Conforme Costa (2009), o *status* e o papel desempenhado pelo corpo no estabelecimento de subjetividades não se deu sempre da mesma forma. Segundo o autor, os gregos antigos referiam-se à vida segundo dois conceitos, *zoé* e *bios*, relativos a aspectos totalmente distintos da existência: o primeiro, à vida comum a todos os seres vivos, e o segundo, à vida racional, compreendida como qualificada, relacionada com as virtudes e ao homem livre. Esta liberdade se afirmava pelo governo e o aperfeiçoamento de si mesmo, frente aos próprios impulsos.

O aspecto instintivo ou animal da existência era a abrangência de *zoé*, o qual se evitava trazer a público e se buscava manter na intimidade doméstica: na vida animal não haveria liberdade, pois em sua animalidade o ser humano não é livre para deixar de cumprir suas funções biológicas, como comer ou excretar. A animalidade rebaixaria o homem em sua dignidade. Na Grécia antiga, escravo era todo aquele que, na guerra, escolhia preservar sua vida animal (*zoé*), rejeitando morrer heroicamente e optando, assim, pela *bios*: abdicava da vida digna e era relegado à sua dimensão animal, deixando de ser homem livre. Por este motivo, a vida privada era tida como vergonhosa e não deveria ser exibida. Quanto ao

---

<sup>6</sup> O conceito de “moral do espetáculo” será explicado adiante.

corpo, era percebido como um elemento neutro, atravessado por esses dois aspectos, que não possuíam nenhuma ligação entre si.

Nessa luta pelo domínio sobre a própria animalidade – representada então pela fisicalidade – na impossibilidade de independência total desta, restava a busca pela moderação. Demonstrar capacidade de controle sobre seus instintos, emoções e impulsos, governo de si, era indicativo da capacidade de governar os outros. Assim, a única relação do corpo com alguma virtude se dava na demonstração de controle sobre suas necessidades (COSTA, 2009).

Se na Grécia os conceitos de *zoé* e *bios* não tinham nenhuma relação entre si, na Roma antiga eles foram amalgamados em um único conceito: *vita*. Com isso, não havia mais a ideia de vida indigna “habitando” todos, mas personificada pelo *homo sacer*, o homem banido pelo governante (num ato de afirmação de sua soberania), que não partilhava dos mesmos direitos do patriciado. Quando expulso da cidade (e desde que fora dos limites desta), sua morte não configurava crime. Assim, a vida desqualificada já não deveria ser mantida dentro de casa, para ser trabalhada, na busca por melhorar-se: agora ela podia ser expulsa e eliminada (COSTA, 2009).

Percebe-se, assim, uma mudança (conforme a época e a cultura) da instância definidora da vida qualificada: a política ou a filosofia na Grécia antiga, a lei em Roma – o que traz a questão sobre que instância identificaria a vida qualificada na atualidade. Nos tempos atuais, podemos dizer que ela provém das ciências e da área médica, em função do “mito cientificista” e do papel que ele passou a cumprir na conferência de identidades e verdades. O *status* do corpo também mudou: de objeto a ser significado *no* e *pelo* todo da vida, passou a critério de qualificação e significação desse todo (COSTA, 2004).

### **1.1.3 O corpo e a subjetividade na contemporaneidade**

Tal centralidade do corpo na cultura contemporânea foi denominada *cultura somática* por Costa (2004), e esta não seria boa ou má *a priori*, mas um acontecimento cultural complexo, cujas conseqüências podem ser positivas e negativas, conforme as relações desenvolvidas a partir dele. O autor percebe, tanto nos defensores quanto nos

críticos do mundo moderno, uma tendência para tratar esse fenômeno cultural de modo compacto, uno. Para os mais críticos, o mundo hoje se encontraria reduzido ao narcisismo e ao hedonismo, devido à destituição de instâncias antes doadoras de identidade (a família, a religião e a ideia do bem comum, entre outras). Para os defensores dos modos de vida hodierno, estes constituiriam uma espécie de *paraíso democrático*, exemplificado pela visão de Lipovetski (1997), quando este fala da moda, como representação dos valores fundadores da ideologia moderna: a igualdade, a liberdade e os direitos do homem.

No entanto, tais perspectivas seriam reducionistas, impossibilitando-nos de pensar se realmente houve um rompimento total com os valores tradicionais ou, em caso negativo, não havendo ruptura, de como estes se reconfiguram na atualidade. A hipótese de Costa (2004) é que teríamos uma continuidade modificada, ainda apoiada nas ideias de *Bem e Mal*, mas com outra escala de valores, cuja hierarquia ainda teria de ser descoberta. Nessa mudança, o mito cientificista teria passado a conferir identidades, a referendar a verdade, funções anteriormente cumpridas por outras instituições (a religião, a família, a política e o trabalho), que não perderam totalmente sua força normativa, apenas passaram a ser aplicadas de modo pontual, quando antes tinham caráter universal (COSTA, 2004).

Se a presença e a força normalizadora destas instâncias não são mais *universais*, não garantem unidade, então aumentam as possibilidades de práticas e discursos conflitantes ou contraditórios, referentes a uma mesma situação. Um exemplo seriam as ações motivadas por valores tradicionais e conservadores, executadas por jovens que defendem discursos relativos à liberdade de sexual e de ação. Os exemplos são muitos e se multiplicam todos os dias, como o caso de uma aluna que se registrou em vídeo praticando sexo anal com o namorado. Depois que tais imagens foram extraídas de seu celular (sem sua permissão), repassadas para toda escola e disponibilizado na internet, ela passou a ser discriminada e agredida verbalmente por vários colegas, tanto nos corredores quanto no entorno da instituição.

Talvez a atitude dos estudantes não causasse estranhamento se fosse coerente com o comportamento usual desses alunos. Ora, sabemos, por relatos e por observação, que suas condutas pessoais não condizem com tamanho rigor moral, manifestado em relação à colega. Questionamos, então, como estes jovens, pertencentes a uma geração marcada por

discursos de defesa do direito às diferentes vivências da sexualidade e da afetividade, tenham adotado uma atitude tão estigmatizante, moralista e condenatória. Tais atitudes parecem estar de acordo muito mais com a sociedade de algumas décadas atrás, quando a manutenção de uma imagem “respeitável” era fundamental, especialmente para as mulheres. Que condições permitiram a esses jovens se sentirem autorizados a praticar tais gestos? De que modo se sentiram capacitados a julgá-la? Tais perguntas nos remeteram a levantar hipóteses para a atitude dos jovens: terá sido o simples fato de a menina ter mantido uma relação sexual? Ou teria a ver com a prática sexual específica? Ou ainda ao fato de ela ter registrado em vídeo um momento que deveria ser de intimidade? Em épocas de tamanha exposição da própria imagem e da privacidade, e de busca constante pela ostentação de uma sensualidade, qual o limite para o que pode ou não ser exposto?

De todo modo, parece que o princípio da preservação da imagem pública ainda tem grande importância (talvez mais do que antes, embora os modelos de valor já não sejam os mesmos), mantendo-se o temor de tê-la manchada por certos tabus: é o rompimento parcial com os valores tradicionais, referido acima.

Atendo-se ainda ao episódio do vídeo, o fato de este ter sido extraído do celular da aluna, sem seu conhecimento, e repassado para toda a turma por dois amigos seus, despertou em outra aluna uma importante questão: “como alguém faz isso com uma pessoa com quem convive há mais de um ano, diariamente, e com quem vai continuar convivendo todos os dias, até o final do ano letivo?”. Essa dissociação entre o ato e suas consequências, imagem e exposição da intimidade, é percebida, aqui, como relacionada à *moral do espetáculo*. Apoiado no conceito de *sociedade do espetáculo* desenvolvido por Guy Debord, Costa (2004) define tal moral como um aspecto da *cultura somática*, em que as aparências ganham o caráter de evidência da superfluidade social e as tramas, sejam discursivas ou não-discursivas, se apresentam à revelia da ação e do julgamento dos indivíduos. Ou seja, o aparecer social é totalmente fetichizado e o indivíduo não percebe relação entre si e a realidade que produz – este vínculo entre o indivíduo e o seu meio se daria através do espetáculo dos meios de comunicação de massa.

Deste modo, a própria dimensão de moral do espetáculo não parece ser algo “dado e estabelecido”, uma vez que muitos jovens questionam as formas do mundo como “situação

dada”, como aquilo que “é assim porque sempre foi”, e também seus modos de interação com este mundo e com as instâncias que o “apresentam”. Ainda assim, a crença de que o mundo “é assim” parece própria desse “discurso do espetáculo”, quando se reafirma, de diversas maneiras, a independência do desenrolar dos fatos de qualquer possibilidade de interferência. Maria Rita Kehl (1995) faz, nesse sentido, uma referência à televisão como um grande emissor dos códigos que regem a cultura, e pelo qual o mundo é representado num modelo totalitário, sem historicidade ou totalidade, em que as coisas “são como estão postas desde sempre” (KEHL, 1995, p. 172).

Por mais que encontremos evidências de tal “realidade”, não podemos cair numa lógica de retro-alimentação. Embora possamos encontrar grande número de práticas não discursivas que “naturalizam” o que nos é trazido e as formas como o são (incluindo-se aí as opções estéticas), é importante pensarmos as possibilidades de interferência, de resistência a essas dinâmicas. Para além disso, atentar para o *status* (muitas vezes confuso) que lhes é conferido: ficção ou “realidade”, vida “real” de celebridades apresentadas por depoimentos editados e selecionados, escolhas relativas ao encadeamento dos fatos e situações exibidos em telejornais, entre outros. Como afirma Kehl (1995, p. 172), a televisão, “trata as informações da realidade, as ficcionais, as espetaculares e as publicitárias numa linguagem tão constante, tão igual, que todos esses níveis de discurso se confundem”.

Por outro lado, importantes mobilizações sociais, culturais e políticas – alavancadas em grande parte na espetacularização própria dos meios de comunicação contemporâneos – nos mostram que as coisas não estão acontecendo assim tão à revelia. Que os indivíduos não estão, todos, em uma atitude passiva frente a todo e qualquer assunto, e que os meios de comunicação não agem em sentido unilateral. A mobilização de poderosas forças, tanto no sentido da desestabilização do *status quo*, quanto na busca por sua manutenção, evidenciam tal dinâmica, como podemos constatar acompanhando os embates frequentes, por exemplo, em torno de questões tais como o reconhecimento legal da igualdade de

direitos dos casais homossexuais, bem como do veto à cartilha escolar de orientação anti-homofóbica, dentre tantos outros temas e polêmicas de nosso tempo<sup>7</sup>.

O fato é que, nesses processos todos de produzir e fazer circular sentidos na cultura, pode-se afirmar que o corpo tem sido central na dinâmica social e política de conferir significados e de mobilizar os grupos em torno de lutas muito específicas. Tal processo se faz ver, por exemplo, nos modos como o corpo e o uso que se faz dele têm sido fundamentais na definição de critérios de seleção, classificação e exclusão, ao longo da história. Louro (2000, 2004) problematiza a relação entre tais marcas e as significações a elas conferidas, seus locais e modos de inscrição e o papel desempenhado pelo olhar do outro, com as respectivas práticas de subjetivação produzidas nesse processo (LOURO, 2004). Segundo a autora,

ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura (LOURO, 2004, p. 75).

Trata-se de marcas que são interpretadas na cultura, “dizendo” algo sobre os sujeitos, definindo os lugares sociais, posições e espaços que poderiam ou não ocupar. É a partir da relação entre tais marcas e as culturas em que estejam inseridos tais sujeitos, que serão conferidos significados às características corporais, identidades àqueles que as carregam e, conseqüentemente, procedimentos de hierarquização, lugares acessíveis ou a eles vetados, garantias ou negação de determinados direitos, pertencimentos e exclusões. Para Goellner (2007), o corpo não é definido somente por suas semelhanças biológicas, mas principalmente pelos significados sociais que a ele se atribuem.

Estas marcas seriam consideradas como indícios da identidade do sujeito, uma identidade que poderia ser claramente lida a partir de seu corpo, numa percepção deste como registro mais fiel de nossa identidade (SANT’ANNA, 2000). Haveria um anseio social por tal clareza legível, por uma informação segura e imediata sobre quem é, afinal, o

---

<sup>7</sup> Referimo-nos, aqui, à preparação e posterior suspensão de uma cartilha feita pelo Ministério da Educação, em 2011, para ser distribuída nas escolas, com orientação anti-homofóbica. A suspensão da distribuição se

indivíduo. “O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações [...]. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, que ele não é aquilo” (LOURO, 2000, p. 62)<sup>8</sup>.

Na contramão desse desejo por assegurar identidades referidas no corpo, Sant’Anna (2000) atenta para o caráter efêmero das formas de compreendê-lo e das certezas sobre ele, por estas serem basicamente culturais e históricas. Além de estar constantemente se modificando e sendo modificado por condições diversas (envelhecimento, adoecimento, embelezamento, entre outros), o corpo pode ser pensado como um processador da história, meio de transmissão e de modificações de legados culturais e biológicos, pois “há, de fato, uma miríade de finalidades relacionadas às modificações corporais e elas sempre indicam os limites e sonhos de cada indivíduo e de cada sociedade” (SANT’ANNA, 2000, p. 50).

Tais processos revelam o quanto as características corporais estão implicadas no estabelecimento de relações e de redes de poder, que não ocorrem da mesma forma em todas as sociedades e épocas: uma determinada marca pode ganhar especial relevo na conferência de identidade em uma cultura, e não merecer maior atenção em outra, o que leva Louro (2004, p. 81) a afirmar que “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura”. Desse modo, sinais, códigos e atitudes produzem referências que fazem sentido no interior da cultura e acabam por definir quem é o sujeito. Nessa relação, os corpos se alteram continuamente, podendo ser negados ou reafirmados, alterados, na busca pela criação de marcas que, quando significadas na cultura, distinguem os sujeitos e tornam-se marcas de poder. Esta marcação “poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo à determinada identidade; que seja incluído em ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo” (LOURO, 2004, p. 83).

Nesse sentido, Sant’Anna (2000, p. 50) afirma que o corpo não parou de ser redescoberto, sucessivas vezes, ao longo da história. A autora assinala que se o gosto pelas modificações corporais sempre esteve presente, embora de modos variados (tatuagens,

---

deu em função de mobilizações de parlamentares evangélicos junto à Presidência da República.

<sup>8</sup> A ideia de “subjetividade exterior” (COSTA, 2001) refere-se ao mesmo princípio, mas direcionado aos valores morais do sujeito, interpretados a partir de seu corpo ou aspecto exterior.

aplicação de adereços, etc), tanto ele quanto as intervenções realizadas sobre o corpo têm sempre uma historicidade. O que teria mudado é a intensidade como se dão tais processos, bem como sua abrangência. Assim, a conferência de atributos morais aos sujeitos, baseada unicamente em uma leitura de sua aparência física, não seria um fenômeno surgido apenas contemporaneamente. Entretanto, tem-se percebido, na atualidade, a exacerbação desta prática, direta ou indiretamente, em falas, atitudes e escolhas de jovens. Estudos referentes às ocorrências de *bullying*, por exemplo, identificaram que, em grande parte dos casos, a escolha do alvo se dá em função de alguma característica física que marcou alguém como *diferente*, como ser mais alto, mais baixo ou mais gordo que a média, por exemplo. Tal diferenciação pode aparecer também no modo de o sujeito “usar” esse corpo, adotando um comportamento que não seja o *adequado* para seu gênero ou classe social.

A importância conferida ao olhar do outro aumenta o grau de interferência nos investimentos do sujeito sobre seu corpo, seja buscando encaixar-se em um modelo aceito, seja firmando sua resistência a ele<sup>9</sup>. E tal olhar persecutório do outro pode se concretizar como realidade, independentemente dos esforços do indivíduo por enquadrar-se em certos padrões. Lembramos aqui o caso de uma menina de cabelo crespo e volumoso, apelidada de *cabeça de repolho* que, incomodada com a alcunha, cortou-o bem curto, quase raspado, e teve de enfrentar os boatos de que o motivo do corte seriam piolhos, o que lhe valeu o apelido de “piolhenta” (FISCHER, 2008).

Como um exemplo mais geral de resistência, trazemos o movimento *punk* dos anos 70 (antes de sua absorção pelas indústrias fonográfica e da moda), carregado de rejeição aos modos de vida socialmente estabelecidos. Esse movimento se originou nas camadas populares londrinas, junto a jovens que, frente à impossibilidade de replicarem os modelos de juventude socialmente valorizados, construíram uma identidade alternativa, a partir da exacerbação daquilo que os tornava diferentes.

Se este “olhar do outro” pode estar internalizado em nós (LOURO, 2000), as práticas de subjetivação não se limitam à aparência do corpo; referem-se também ao uso

---

<sup>9</sup> Veremos, no segundo capítulo, o espaço de constrangimento e do ridículo que é reservado para aquele que *não é como deveria ser*.



cotidiano que se faça dele, nos comportamentos e atitudes, vistos como sinal ou condição de pertencimento a uma identidade ou grupo. Não seria o caso de agir com a finalidade de aparentar e de ser aceito, mas sim de agir para *sentir-se parte de*.

Tomemos como exemplo aquilo que, em nossa cultura, é considerado atitude, jeito ou assunto *de homem*. Manter-se e atuar na gama de opções que este código propõe garantiria a aceitação do indivíduo pelo grupo (o olhar do outro), mas também cumpriria a função de fazê-lo sentir-se, de fato, integrante legítimo daquele grupo (o olhar internalizado): ele agiria 'como homem' para ser percebido como tal e aceito pelo grupo, e ao mesmo tempo, para sentir que de fato é homem.

Se uma identidade se dá sempre pela oposição a outras identidades, o indivíduo define o que é pelo confronto com o que não é, e se é no corpo que buscamos ler e inscrever as identidades (LOURO, 2000), no confronto com as diferenças corporais, algumas identidades se estabelecem como hegemônicas enquanto as demais, em contraponto a estas, são qualificadas como diferentes ou subalternas.

Louro (2000; 2004) identifica a divisão entre masculino e feminino como primordial na maioria das sociedades, pois a partir dela teria se desenvolvido um senso segundo o qual gênero e sexualidade estariam misturados, num sentido unívoco e exclusivo, legitimado, sem maiores questionamentos e problematizações – o que certamente teria e tem consequências políticas. Nesse encadeamento, aspectos biológicos como a presença de um pênis ou de uma vagina conduziriam, inequivocamente, a um determinado gênero (masculino ou feminino) e às formas consideradas legítimas de ser homem ou mulher nas diferentes culturas, o que, por sua vez, implicaria numa sexualidade específica (o direcionamento do desejo para o sexo oposto). Ao contrário da apregoada naturalidade – fundamentada na biologia –, conferida por muitos discursos a tal encadeamento de sexo e gênero, em especial o da área médica, Louro (2000) nos mostra a importância de acentuarmos o aspecto de construção cultural e social que existe nesses processos.

Nesse sentido, a mesma autora destaca a historicidade dos modos de pensarmos o corpo humano, os gêneros e as sexualidades. Apoiada em Laqueur, a autora lembra a concepção, vigente até meados do século XIX, da existência de um único sexo, o

masculino. Nessa perspectiva, as mulheres seriam homens com defeito, que teriam órgãos masculinos dentro de seu corpo, uma vez que não teriam conseguido exteriorizá-los (LOURO, 2004). Ela também destaca os modos como, a partir de certos processos do século XIX, determinados modos de conduzir a vida foram estabelecidos como recomendáveis, sadios e socialmente aceitáveis, conforme uma perspectiva masculina, branca, das classes média e alta das sociedades urbanas ocidentais (LOURO, 2004).

A historicidade da sexualidade se dá também em relação ao seu papel na organização e compreensão das sociedades, especialmente se pensarmos na centralidade que o corpo foi conquistando historicamente, numa forte mudança de *status* na vida social. Quando corpo e sexualidade passam a ter maior importância, as marcas corporais mudam de *status*: não são apenas sinais de uma diferença, mas se constituem o principal modo de constituição de identidade entre pares e também de diferenciação entre os demais grupos e sujeitos.

Perceber as implicações políticas e sociais dos modos de compreender corpo, gênero e sexualidade, e suas variações em função da cultura e da história, mostra-nos a necessidade de reflexão sobre os modos como os corpos vêm sendo lidos na cultura contemporânea – um corpo que se encontra carregado de inscrições, que é ao mesmo tempo objetivado por um olhar externo e subjetivado pelo investimento de práticas, e objeto central de muitos discursos. Podemos pensar processos de inscrição nos corpos, com as respectivas questões relativas à identidade, problematizando essas mesmas inscrições: trata-se de questionar de que modo, em certas culturas, determinadas características ganham tamanha relevância, enquanto em outras não recebem maior atenção.

Percebemos nas manifestações dos alunos com os quais convivemos que mesmo os mais jovens já se mostram imbuídos de verdades, de modo bastante arraigado, relativas aos temas da sexualidade e de gênero. Neste sentido, destaco o modo como se mostram “agarrados” às tais verdades, muitas delas relativas a aspectos da vida que ainda não vivenciaram ou que estão começando a vivenciar, o que nos leva à pergunta de Louro (1999) sobre as instâncias e os modos como se aprendia e se aprende sobre sexo, até se chegar a vivenciá-lo. Tais aprendizados estariam relacionados aos modos pelos quais nos tornamos homens ou mulheres em nossa cultura? Se concordarmos que corpo, gênero e

sexualidade são dados que possuem importante aspecto cultural, é preciso pensar por quais processos se aprende a ser homem ou mulher em nossa sociedade.

Louro (1999) aborda os processos que compõem o que chama de “pedagogização das sexualidades”, ou seja, os diferentes investimentos empreendidos junto aos sujeitos desde muito jovens e através de diversas instâncias na construção de identidades masculinas ou femininas, destacando-se aí a escola. Apesar da necessidade de relativizarmos a importância dessa atuação, não podemos desconsiderar a centralidade conferida em muitas sociedades, entre elas a nossa, à instituição escolar enquanto espaço de “construção” dos futuros cidadãos que irão compô-la, bem como as medidas adotadas para garantir que crianças e jovens nela ingressem e ali permanecessem por um período significativo de suas vidas. Uma vez que em nossa sociedade a passagem pela escola tornou-se importante critério de distinção social, os efeitos dessa permanência deverão ser mostrados em seus corpos e comportamentos, as marcas dessa passagem devem ficar visíveis.

Embora este papel de pedagogia da sexualidade, desempenhado pela escola (mas não só por ela), não seja definitivo na definição das identidades, Louro (1999) atenta para as profundas marcas deixadas pelos modos como ela o desempenha, pois “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21). Haveria na escola investimento constante na formação de homens e mulheres “de verdade”, por um acompanhamento constante e criterioso do quanto cada aluno ou aluna estaria se aproximando ou se desviando do modelo desejado, e tal investimento ocorreria de um modo mais profundo e menos explícito do que os processos que objetivariam a formação de pessoas “civilizadas”. No cotidiano da sala de aula, com exceção das aulas de Educação Física, o disciplinamento do corpo se daria voltado para as atividades intelectuais, visando um adestramento para manter o corpo imóvel, silencioso, atento e que, ao falar, o faz de um modo específico, *adequado*. (LOURO, 2000). Esta *adequação* acaba por envolver além do uso ou manutenção do próprio corpo, percepção e a relação deste com o tempo e com o espaço. Conforme argumenta Louro (1999, p. 18-19),

(...) as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

A escola seria, então, uma entre as várias instâncias que agem no sentido pedagógico da educação da sexualidade, operando por imposições e investimentos corporais, direcionados para modos específicos de ser homem ou mulher e para a heterossexualidade, e que se completariam com ao exercício do auto disciplinamento dos sujeitos. No que tange à construção de uma identidade de gênero masculina, a autora destaca o papel do disciplinamento dos corpos, numa pedagogia que não se daria de modo explícito, mas sutil, e abrangendo desdobramentos e situações diversos, resultando numa ação de efeito profundo e duradouro. Se na atualidade a escola já se encontra habitada ou atravessada por uma diversidade maior de discursos sobre a sexualidade, ainda podemos perceber um grande favorecimento no sentido de práticas que direcionam ao “forjamento” uma masculinidade específica nos alunos.

Segundo Corrigan (1991), faria parte desse aprendizado dos modos de ser homem uma naturalização, quando não um consentimento institucional, relativa à relação entre masculinidade e violência. Nesse mesmo sentido, outro elemento, mais facilmente perceptível na atualidade, seria o investimento na construção de uma masculinidade “dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida” (LOURO, 1999, p. 17). Tais princípios nos levam a atentar para a perpetuação de um pensamento que associa o convívio com a violência ao aprendizado de modos de ser ou de tornar-se “homem de verdade”. Nessa mesma lógica, encontraríamos a percepção da expressão de emoções e principalmente de afeto, como contraditórias à masculinidade, tornando-se tabu e propiciando “o culto a uma espécie de ‘insensibilidade’ ou dureza” (LOURO, 1999, p. 22).

Este “culto à insensibilidade” recorda-nos uma entrevista concedida pelo astro de filmes de ação Arnold Schwarzeneger<sup>10</sup>, em que o mesmo fornecia “dicas” para a

---

<sup>10</sup> Por tratar-se de leitura ocorrida muitos anos antes da realização desse trabalho, apesar das buscas feitas, não foi possível resgatar a referência dessa entrevista.

interpretação bem sucedida de personagens “durões”, como “não piscar ao atirar com armas de fogo” (em reação ao estampido da arma), “não deixar-se recuar, empurrado pelo recuo da arma pela detonação” e, por fim, ao descer os degraus de uma escada, não fazer o movimento de compensação ou de “balancinho” decorrente da transferência de peso de uma perna a outra. Segundo o ator, deixar-se alterar, mesmo que minimamente, por questões pueris como atirar ou descer uma escada, seria contraditório com a virilidade da personagem, causaria perda de credibilidade.

Se a expressão de sentimentos e de emoções, o arrebatamento e a impulsividade seriam contraditórios à ideia de masculinidade, remetem-nos às construções do que seria o feminino, relacionadas a algumas máximas do senso comum, como a de que “o homem é razão e a mulher emoção”, ou de que os homens seriam mais apropriados para o conflito e a agressividade, e as mulheres para o amor. Tamanho foco no corpo como *locus* da virilidade também propicia a ideia do intelecto como lugar alternativo para quem não se adequa a este modelo *másculo*, mas que não se encontra no mesmo *status* que este. O “homem pensador” estaria em um nível abaixo do “homem durão”, mas talvez ainda acima do “homem sensível”, que poderíamos personificar na imagem do poeta ou do artista, conforme a relação estabelecida acima.

Sendo o teatro um espaço predominantemente expressivo e que possibilita grande desenvolvimento da sensibilidade, nos perguntamos se haveria relação entre este tipo de “verdade circulante” e o baixo número de meninos participando dos grupos de teatro em escolas, além dos rótulos e brincadeiras enfrentados por aqueles que participam dessa atividade, associando-os à homossexualidade. A partir disso, podemos pensar a relação entre a interdição às confidências ou à exposição da fragilidade e a ênfase na competição, apesar dos espaços que a camaradagem e a lealdade possam ter na cultura masculina. Ou então pensar em como certas práticas sociais privilegiam determinadas identidades de gênero, através de práticas de demonstração da força física que se dariam *sobre* o outro, e não *com* o outro.

Ainda conforme Louro (1999), no caso da construção de identidades femininas, mantém-se a centralidade dos corpos através das imposições que a ele são feitas. Contudo, não caberia aos sujeitos somente um papel passivo nesses processos: a autora enfatiza as

possibilidades de escolha entre conferir ao corpo um sentido de espaço de resistência ou, por outro lado, um sentido de espaço de inscrições que (re)afirmem a ordem estabelecida. Em ambos os casos, existe a necessidade de um intenso auto disciplinamento ou de um autogoverno. Como exemplo do uso do corpo como resistência, ela recorre às suas lembranças de escola, referindo-se ao uso do uniforme, quando,

apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar “esta sou eu”. Adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes de que podíamos inscrever em nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejávamos ser (LOURO, 1999, p. 19).

Trata-se de um trabalho do sujeito sobre si mesmo, visando portar-se do modo que julga condizente com seu gênero, e que perpetua, nem sempre conscientemente, investimentos iniciados pela escola ou por outras instâncias. Exemplo disso é todo o investimento para que meninos tenham controle emocional, não demonstrando sensibilidade nem expressando sentimentos em público, e a dificuldade que muitos encontram, já na idade adulta, em lidar com a própria afetividade.

Caberia, ainda, à escola uma função peculiar e contraditória: o incentivo a uma sexualidade heterossexual coloca-a no *fio da navalha*, uma vez que a sexualidade entre crianças e jovens é vista como perigosa; logo, ela precisa fomentar uma forma específica de sexualidade ao mesmo tempo em que precisa controlá-la, se possível retardá-la, para um período posterior à saída do aluno da escola. Desse modo, as crianças se encontrariam ao mesmo tempo no lugar daqueles que devem ser “salvos” de uma exposição precoce ao “mundo do sexo”, e no lugar daqueles que parecem descobri-lo mais cedo do que deveriam.

Dentro dessa relação contraditória, Louro (1999) direciona nosso olhar para os estigmas destinados àqueles que ou evidenciam sua sexualidade (mesmo que heterossexual) com maior intensidade do que o desejado, ou evidenciam outra sexualidade que não a desejada. Os primeiros frequentemente ficam marcados como uma espécie de corporificação dessa sexualidade que, por um lado, é negada, mas da qual a escola parece nunca esquecer.

Contudo, se na escola as identidades de gênero hegemônicas ainda têm espaço privilegiado nos processos de formação de identidades, não podemos esquecer que, na atualidade, o espaço escolar também se encontra atravessado por vários discursos que circulam pela sociedade, referentes a modos distintos de existência, e adotando alguns deles como prioridade. Este movimento não parece se dar de modo unilateral nem linear, mas comportando discursos diversos e, por vezes, contraditórios: já é possível vermos em uma mesma escola situações de exclusão ou de violência física ou moral, na mesma época em que alunos sentem-se confortáveis para assumirem sua homossexualidade, sem que isso lhes acarrete algum tipo de exclusão ou que eles tenham sido relegados a meros estereótipos. Ou podem suceder outras situações, como no caso relatado anteriormente, da menina que se registrou em vídeo com o namorado: numa época marcada pela espetacularização da sexualidade, a transgressão de certos limites parece possibilitar reações moralistas por parte de jovens.

Entretanto, mesmo dentro dessa ampliação do espectro de possibilidades de se fazer homem ou mulher dentro de nossa cultura, é relevante recordar que tal liberdade se dá dentro de uma gama de modos de existência propostos. Sobre este aspecto, Louro (1999, p. 9) pondera que “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes)”.

Este processo composto lugares e relações de poder está em permanente alteração, uma vez que estes permanecem sempre como territórios de disputas. Estas se encontrariam mais acirradas desde os anos 60, provocadas principalmente pelos movimentos feminista e de gays e lésbicas, mas também mantidas “por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações” (LOURO, 1999, p. 10). Como exemplos contemporâneos desses embates, e das posições de onde podem partir as ações que os põem em movimento, têm-se a aprovação, pelos vereadores da cidade de São Paulo, da instituição do *Dia do orgulho hetero*, proposta por um vereador de um partido cristão<sup>11</sup>, e os constantes debates promovidos na mídia acerca da presença de personagens homossexuais

---

<sup>11</sup> Refiro-me ao projeto de lei que institui o *Dia do orgulho heterossexual*, aprovado pela Câmara Municipal de São Paulo e proposto pelo vereador evangélico Carlos Apolinário filiado ao Partido Democratas – DEM.

nas telenovelas brasileiras e dos modos como vem se dando esta presença, como a proibição de cenas de beijo e a exibição do massacre de uma personagem gay por uma gangue homofóbica<sup>12</sup>.

Este intenso processo de afirmação e diferenciação de novas identidades sociais ocasionou uma "*política de identidades*" (HALL, 1997). É importante compreendermos que a sexualidade tem um importante aspecto político, não se restringindo a uma questão pessoal. Além disso, é alvo de intensas e, por vezes sutis, ações pedagógicas, pois é aprendida ou construída, ao longo de toda a vida e de muitos modos, por todos os sujeitos.

Quanto ao desejo que se desvia da orientação para o sexo oposto, a valorização da heterossexualidade, ao menos no modo como se deu em nossa sociedade, estaria ligada a uma rejeição a qualquer forma ou manifestação que possa ser associada à homossexualidade. Desse modo, desenvolveu-se o temor de que atitudes de respeito, amizade e simpatia em relação a sujeitos homossexuais, poderiam significar algum tipo de identificação com esta orientação, o que acaba por fomentar atitudes discriminatórias e agressivas.

Apesar dos movimentos recentes, perceptíveis em algumas instituições de ensino, no sentido de fomentar o respeito à livre orientação sexual, ainda é privilegiada a orientação heterossexual e os modos de viver condizentes com ela, e aqueles que se desviam dessa rota acabam tendo de enfrentar a exclusão, a invisibilidade, uma visibilidade pautada pela ridicularização e por representações caricaturais, situações de agressão explícita e a negligência no cumprimento de seus direitos básicos.

Com relação à produção de identidades masculinas, se comparada à de identidades femininas, parece haver um fomento mais acentuado a comportamentos de segregação, que muitas vezes chegam à homofobia. Paralelo a isso, podemos observar também uma preocupação e conseqüente vigilância maiores no sentido de evitar que meninos e homens *se tornem gays*. Dentro dessa perspectiva, embora existam situações em que a intimidade física e emocional seja permitida, estas ocorrem dentro de códigos muito rígidos e restritos.

---

<sup>12</sup> Trata-se aqui do assassinato da personagem *Gilvan*, em capítulo da novela *Insensato Coração* veiculada no dia 04 de agosto de 2011 pela Rede Globo de Televisão.



O medo de ser interpretado como (possível) homossexual parece agir de forma muito poderosa, interferindo tanto na relação do grupo com o indivíduo quanto nos cuidados que ele terá consigo mesmo, e que se refletiriam em seus modos de portar-se dentro do grupo.

Neste caso, além do medo da suspeita, estaria em ação o medo do ridículo constantemente imposto a pessoas e situações associadas ao homossexualismo, e que é muitas vezes o alto preço a ser pago por aqueles que assumem suas escolhas divergentes da ordem estabelecida. Integraria esta orientação sexual hegemônica, além do desejo direcionado ao sexo oposto, a rejeição e o desprezo pelas outras formas de se vivenciar a sexualidade, com especial destaque para o desejo pelo próprio sexo. Estaria implícita nessa ordem a possibilidade de que qualquer manifestação de respeito, amizade ou aproximação com essas formas “desviantes” pudesse ser confundida com adesão ou identificação (LOURO, 1999).

Segundo essa lógica, ninguém estaria a salvo de tornar-se um “marcado”, permanecendo refém do medo da segregação, como a menina dos olhos angelicais do conto *A peste da Janice*, de Luís Augusto Fischer (2002), que sofre e revolta-se com as humilhações impostas à colega, aproxima-se dela fora do ambiente de aula, mas resiste em assumir essa amizade na escola, por medo de passar a ser também uma “pesteada”. Mas sobre a questão do riso direcionado ao “diferente” nos deteremos com maior atenção no próximo capítulo.

A opção, na escola, pela negação ou uma espécie de conferência de invisibilidade àquilo que foge do perfil hegemônico de sexualidade permite o estabelecimento de uma “epistemologia do *closet*”, que acaba por evitar ou dificultar a criação de espaços para outras formas de existir na escola (JOHNSON, 2006).

Contudo, se não percebemos uma iniciativa “espontânea” da escola em abrir tais espaços, ela se encontra atravessada por discursos de outras instâncias como os que circulam na mídia e que, na atualidade, acabam por ocasionar outras formas de presença nos espaços escolares, inscritas nos corpos dos alunos.

Outra instância que exerce importante papel pedagógico na construção de ser na cultura é a mídia. Esta desempenha importante papel de subjetivação, especialmente de jovens, no que se refere a modos de ser e de estar na cultura: modos como sentidos são construídos, sujeitos e subjetividades se constituem e práticas sociais são referendadas, a partir do que é veiculado pelos meios de comunicação, em meio ao papel predominante do discursivo nas lutas de poder (FISCHER, 2002a).

Dada a abrangência dos meios de comunicação e o grau do que poderíamos chamar de *conectividade* de nossa sociedade, especialmente das populações jovens, podemos pensar o amplo espectro de *pedagogizações* que circulam, se cruzam, e chegam a elas. Podemos refletir como se dispersam, se multiplicam, são contraditas a partir destes jovens, mas sempre, de um modo ou de outro, conduzindo a práticas sobre si mesmo ou em relação ao outro.

Podemos abordar, então, a relação entre corpo e juventude na atualidade, atentando para o tratamento ou as representações de juventude circulantes nos meios de comunicação. Podemos ponderar sobre os modos como representações de modos de ser jovem apoiadas em tipos corporais ou comportamentais, contribuem para definir a gama de modelos de comportamento culturalmente oferecidos, e de sua valoração. Ou como tais representações contribuem para uma ideia de juventude limitada à existência de um corpo jovem, como período da vida que não extrapolaria a esfera física, que parece ter deixado de ser também etapa da vida psíquica e emocional do ser, para ser reduzida a mera questão corporal: se é jovem enquanto o corpo permanecer jovem.

## 1.2. JUVENTUDE: DE PROBLEMA SOCIAL A IDEAL DE VIDA

*Hoje eu sei que quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude,  
está em casa, guardado por Deus, contando o vil meta...l*  
Belchior

Frente à necessidade – e à dificuldade – de caracterizarmos a categoria “jovem”, percebemos de imediato o quanto os diferentes pesquisadores divergem entre si, no modo pelo qual definem esse grupo etário ou momento de vida. Isso se dá em função do caráter histórico e cultural tanto dos critérios definidores de juventude, quanto das referências teóricas e dos modos de abordagem dos estudos que a tomam por objeto, como afirma Sposito (1997), uma das mais importantes estudiosas do tema no Brasil. Conforme a pesquisadora, as conjunturas históricas e os processos sociais exercem força sobre as ênfases temáticas e as categorias de análise – posição assumida também por outros investigadores do tema (VALENZUELA, 1998).

Se, como argumenta Kehl (2007, p. 44), o “conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens”, vemos que, nos tempos atuais, a definição de juventude parece abranger bem mais que dados etários ou aspectos biológicos. Dentro das variações de critérios definidores, Sposito (1997) apresenta não só a definição etária utilizada por Felícia Madeira (jovens seriam pessoas de 15 a 24 anos), mas também a tendência à distensão dessa faixa até 29 anos, em alguns países europeus (BAUBY e GERBER, 1996 *apud* SPOSITO, 1997). A autora ressalta, a respeito deste aspecto, a necessidade de uma maior relativização, no caso do Brasil, considerando o ingresso no mercado de trabalho antes dos 15 anos de idade (o que anteciparia o início da vida juvenil), e a superação do chamado “modelo de instalação”. Segundo este modelo, o ingresso na vida adulta seria marcado pela passagem de três etapas: a partida da família de origem, o ingresso na vida profissional e a formação de um casal (GALLAND, 1997).

Percebemos que, na vida urbana de Porto Alegre, e mais especificamente na população com a qual trabalhamos na condição de professor de Ensino Médio, a passagem por estas três etapas não se dá, nem simultaneamente, nem de modo conectado: a entrada

em uma ou mais etapas pode ocorrer mais cedo ou mais tarde, de diversos modos, e de acordo com diferentes condições sociais e culturais. Entendemos “juventude”, nesse sentido, não apenas como fenômeno biológico ou caracterização etária, mas como “sintoma cultural”, na perspectiva assinalada por Kehl (2007). Consideramos, assim, inseridos nessa categoria de juventude os meninos e meninas de 13 a 15 anos que participaram dessa pesquisa, uma vez que estão imersos em culturas juvenis, pois é com ela que parecem se identificar, e é através dela que percebemos suas buscas por modos de inscrição no mundo.

### **1.2.1 As representações de juventude**

Ao analisar como tem se dado a construção das representações de juventude em nossa sociedade, Abramo (1997) identifica que, na grande atenção que tem sido dedicada a esse grupo, tanto pelos meios de comunicação de massa, quanto pela academia e também por atores políticos e pelos envolvidos em prestação de serviços sociais, haveria uma divisão básica nos modos de tematizar os jovens. No caso dos meios de comunicação, nas produções direcionadas a este público, os temas giram em torno de cultura e comportamento. Contudo, quando o endereçamento desses produtos midiáticos é o público adulto, o enfoque dado geralmente é o dos “problemas sociais”, entre os quais a violência e a drogadição.

Para Abramo, essa abordagem da juventude pelo viés da “ameaça”, segundo a qual se percebem com desconfiança as ações promovidas pelas formações juvenis (o que teria se ampliado, posteriormente, para um certo descrédito em relação à sua capacidade de concretizar transformações), tem sido constante em diferentes épocas, aparecendo sob formas, condições e justificativas diferentes. A frequência dessa perspectiva teria constituído um obstáculo, ainda presente, para um reconhecimento da juventude como categoria com a qual seja possível haver troca, e cujas questões formuladas mereçam uma escuta que transcenda o mero propósito de diagnosticá-la como problema.

A esse respeito, a mesma autora nos traz um breve histórico, bastante simplificado, das construções de representações da juventude como “problema social”, produzidas a partir da segunda metade do século passado. Abramo (1997) nos mostra como foi se

estabelecendo uma representação de adolescência ligada à turbulência e à perturbação. Entretanto, esta construção iniciara-se ainda no final do século XIX, e podemos encontrar referências em Sposito (1997) à constante atenção dedicada por pesquisadores dos Estados Unidos às gangues de jovens, desde a década de 20, conforme anteriormente referido. Em decorrência dessa percepção, solidificou-se também a ideia da necessidade de um olhar adulto atento, que cumprirá as funções de vigia, cuidador e orientador, e que conduzirá os jovens no rumo da desejada integração na sociedade.

Contudo, é na década de 50 que esta concepção de juventude se estabelece, sendo corporificada na figura dos “rebeldes sem causa” (ABRAMO, 1997). Para a autora, uma das condições para isto teria sido o extravasamento da “delinquência juvenil” dos lugares marginalizados, tornando-se comum entre jovens de classe média e operária. Se antes os comportamentos desajustados ocorriam com setores marginalizados e excluídos da população e pareciam ser tomados como natural, ao envolver os filhos de “gente decente”, que dispunha das condições necessárias para seu ajuste no mundo adulto, tais comportamentos se configuraram como um problema a ser solucionado. Porém, mesmo dispendo de boas condições, esses jovens não se ajustavam, e isto gerava angústia, dúvidas (e acabava por expor lacunas) nos modelos de integração social vigentes<sup>13</sup>.

Desse modo, acabou-se por localizar o problema na adolescência, que passou a ser referida como uma “fase inerentemente difícil”, conferindo às formações de culturas juvenis um caráter de antagonismo à cultura adulta; chegou-se mesmo a uma espécie de demonização de tais formações e à crença na necessidade de medidas educativas e de controle. Com o passar do tempo, o que era visto como comportamento anômalo passa a ser compreendido como natural dessa fase da vida, como parte do processo de integração à sociedade adulta: uma transgressão que seria “de mentirinha”, sem maiores consequências, pois, desde que haja o tal olhar atento e condutor, ao final dessa fase deverá haver uma adesão à norma. Esta nova compreensão de juventude e de seus problemas nos traz,

---

<sup>13</sup> Parece-nos importante destacar que o próprio termo refere-se à rebeldia de quem não teria motivos para reclamar, a quem nada faltaria e que, indiretamente, propõe a questão de alguma falta nessa estrutura social. Para termos uma noção da amplitude dessa percepção, lembramos que a expressão foi título de um filme emblemático da juventude dessa época, que alçou o ator James Dean a ícone dessa geração, símbolo do jovem “desajustado”. Também parece digno de atenção o título que o filme recebeu no Brasil, *Juventude*

também, uma delimitação de anomalia: aqueles que, ao seu final, não voltaram à norma. Para estes novos anormais, foram criadas “medidas específicas de controle e ‘ressocialização’” (ABRAMO, 1997, p.30).

Nos anos 60 e em parte dos anos 70, a *ameaça* da juventude residia em sua atitude crítica diante da organização social estabelecida, em sua busca por modos de viver alternativos a ela e por ações que provocassem nela mudanças efetivas: “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*” (ABRAMO, 1997, p. 30). Se o perigo representado pela juventude não estava mais na delinquência – conforme Sposito (1997), é percebida uma diminuição dos estudos sobre gangues nos Estados Unidos – este novo aspecto a ele conferido fomentou um “pânico da revolução”. Gera-se um grande receio tanto da possibilidade de mudanças sociais profundas quanto, no caso de estas não ocorrerem, de uma perpetuação do desajustamento dos jovens: temia-se que aquilo que era percebido como natural da adolescência, e naturalmente passageiro, viesse a tornar-se condição permanente.

É nesse período que a juventude ganha visibilidade no Brasil, tanto por seu envolvimento na luta contra a ditadura militar, dado através da participação em entidades estudantis e partidos de esquerda; quanto pelos “movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento” (ABRAMO, 1997, p. 31) então vigentes. A tal ponto estas mobilizações foram percebidas como ameaçadoras, que a resposta, no Brasil, foi violenta, envolvendo perseguição de muitos jovens pelos aparelhos de repressão, devido a suas convicções políticas ou por seu comportamento “desviante”, chegando muitas vezes à tortura e à morte. Mas, se os mecanismos e agentes da ordem estabelecida percebiam tais movimentos como ameaçadores, estes representavam uma esperança de mudança para os setores insatisfeitos com a situação em que o país se encontrava. Contudo, mesmo estes não conferiam maior crédito à capacidade de realizações efetivas dessa juventude, e alguns destes setores encaravam tais manifestações como ações inconsequentes de pequeno-burgueses.

---

*Transviada*, e do modo como o termo *transviado* passou a ser adotado, no senso comum, para referir-se determinados indivíduos desta faixa etária.

A reelaboração da imagem dessa juventude numa forma mais positiva, percebida como idealista, que ousa mudar e é socialmente comprometida, deu-se mais tarde, quando “os movimentos juvenis já haviam entrado num refluxo” (ABRAMO, 1997, p. 31). Esta fixou um modelo de juventude caracterizado pela rebeldia, pelo idealismo e pela inovação.

Partindo desta referência aparada por uma imagem idealizada e idealista da juventude dos anos 60, serão percebidos como marcas do espírito da geração jovem dos anos 80 o individualismo, o consumo, um comportamento conservador e desinteressado pelos assuntos políticos. Uma geração que teria se recusado a cumprir seu papel como transformadora cultural, em “receber sua herança” das gerações dos anos 60. Diante disso,

o problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema. (ABRAMO, 1997, p. 31)

Antes de seguirmos com a tematização da juventude dos anos 90, creio que poderíamos dialogar com essa representação da geração dos anos 80, trazendo alguns aspectos e questionamentos levantados por Gurski (2008) que, embora formulados em outro contexto, parecem pertinentes, além de algumas reflexões pessoais, desde a posição de quem viveu a adolescência nesse período.

No que se refere às vivências políticas dessa geração, podemos pensar se a reclamação de uma falta de inovação, feita pela geração anterior, não revela uma dificuldade em perceber sentido no que os mais jovens pudessem estar propondo. Por ser diferente daquilo que os adultos entendiam por transformações promovidas pela juventude, as novas ideias não eram consideradas. Tal postura, nos faz traçar um paralelo com o pensamento de Costa (2004) sobre algumas visões “apocalípticas” da juventude atual, que o levam a nos alertar para a tendência a julgar ou rotular como maléfico aquilo em que não reconhecemos traços do que nos acostumamos a perceber como bom.

Também podemos questionar como se dava a representação, para os mais jovens, dessa geração anterior que, então, era a de seus pais ou dos que estavam dirigindo a

sociedade; eram os antigos rebeldes que agora estavam na posição de ordem estabelecida, senão na esfera pública, na doméstica.

Essa situação é exemplificada por um comercial do desodorante *Playboy*, veiculado pela televisão no final dos anos 80<sup>14</sup>. Neste, vemos a imagem estática de um jovem *hippie*, de cabelos longos e vestido a caráter, com a mão erguida e os dedos abertos em “V”, enquanto ouvimos uma voz masculina em *off*, que supõe-se seja do seu pai, reclamando de sua aparência e questionando quando ele amadurecerá, preocupado com o que os outros irão dizer e sugerindo-lhe que corte o cabelo. Enquanto ouvimos esta fala, a imagem do rapaz, ainda estática e na mesma posição, vai sofrendo alterações: os cabelos tornam-se curtos, suas roupas vão se modificando e se “normalizando”; o cabelo antes curto começa a escassear, até que por fim o vemos por volta dos 40 anos e trajando um terno, sendo que a última modificação na imagem ocorre em sua mão, em que os dedos abertos em “V” passam a ser um indicador em riste. É nesse momento que a imagem ganha movimento, e percebemos que a voz em *off* era da própria personagem, que conclui: *Quem sabe, um banho?* – enquanto a câmera mostra, à sua frente e de costas para o público, a figura de um jovem caracterizado como *dark*<sup>15</sup>, supostamente seu filho.

O que pretendemos ilustrar aqui é o dilema que parece ter se estabelecido entre a rebeldia como valor de uma juventude e a transmissão cultural aos mais jovens, no momento em que se passa ao lugar de “transmissor”: quando já se foi jovem e rebelde, mas quando também já se descobriram, posteriormente, outros aspectos da vida (talvez construídos a partir das transformações propostas por sua geração), chega-se então ao momento em que é preciso legar aos mais jovens aquilo de importante que se experienciou, mas que é composto, também, pelo questionamento e pela não aceitação passiva do legado da geração anterior. Parece-nos que tal dilema, já aparente no final dos anos 70 (época da composição da canção *Como nossos pais*, de Belchior) e ainda mais nos 80 (a ponto de ser apropriado em uma peça publicitária), vem se constituindo em importante condição, que interferiu e interfere profundamente nas questões referentes à transmissão cultural e à autoridade, tendo sido apropriada ao longo do tempo por diferentes discursos. Além disso,

---

<sup>14</sup> Novamente, dada a época de sua exibição, não foi encontrado registro na internet para este comercial.



seria interessante pensarmos: que chamamentos, que condições e que espaços públicos de inscrição (GURSKI, 2008) eram disponibilizados aos jovens de então? Que sentido faziam estas formas e espaços perante as questões que urgiam para aquela geração, e que já não eram as mesmas, certamente, para a geração anterior? E, a partir disso, pensarmos sobre as questões que urgem para a juventude atual.

Outro aspecto a ser levantado é o descrédito que afetava as instituições pelas quais poderiam se dar essas participações, e que era fruto dessa visão crítica fomentada e também reprimida nas décadas de 60 e 70, nos partidos políticos e nas escolas. Principalmente com o final da ditadura militar, pode-se fazer um comparativo e entre o discurso e a prática dessas instituições e seus agentes, e ver muitas das figuras emblemáticas da resistência à ditadura assumindo posições de poder público, incluindo o seu mais alto cargo, e verificar a coerência ou não das atitudes e escolhas adotadas a partir de então (ABRAMO, 1997).

Não pretendemos, com isso, negar a legitimidade do que nos traz a autora, mas atentar para o fato de que é a partir da tematização feita pela geração anterior àquela dos anos 80, que concluímos que esta teria negado, apaticamente, seu papel de agente de mudança. É preciso considerar que, ao buscarmos analisar um hoje que se mostra tão diferente do ontem no qual foi construído nosso olhar e que nos serve de referência para analisar o presente, este ontem pode facilmente nos parecer mais seguro e harmônico por ser “já conhecido”, ao passo que o hoje se desdobra a cada instante no novo, no desconhecido que não nos deixa indiferentes ao “que vem por aí”, mobilizando nossos medos em relação ao que ainda está por ser desvelado. Contudo, também não podemos negar o estabelecimento cada vez maior da sedução do bem-estar individual (COSTA, 2004).

Na perspectiva dessa relação entre o olhar construído no *ontem* que busca entender o *hoje*, e buscando evitar a “cômoda, porém suspeita” posição do analista que, distanciadamente e em segurança, investiga seu objeto, cremos ser necessário compreender a própria implicação disso nos processos educativos na instituição escolar. Pensemos na condição do professor de Ensino Fundamental e Médio dos anos 2010: ele está imerso num

---

<sup>15</sup> Tribo urbana surgida nos anos 80, caracterizada pelo uso de roupas pretas e a apreciação de músicas

certo ambiente e precisa lidar com esta cultura construída para os jovens, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar do mais velho, correndo o risco de descobrir-se obsoleto, de descobrir que este hoje, que parece ter sido construído exclusivamente para os jovens, já não o comporta mais. Parece-nos que tais implicações podem possibilitar duas armadilhas: uma seria a de julgar o hoje, esse tempo presente do qual já não se faz parte, uma vez que parece haver uma descontinuidade abrupta. A outra seria a de uma total e irrestrita adesão aos “novos tempos”, que implicaria no apagamento das marcas que poderiam diferenciá-lo do tempo presente.

Isto nos remete a uma mudança significativa do *status* conferido à juventude, antes considerada período de transição a caminho da (desejada) maturidade e suas vantagens, (como o respeito e o reconhecimento de alguma sabedoria, fruto da experiência de vida). Na atualidade, pode-se afirmar que a juventude é tida como um lugar ao qual todos desejam chegar e dele não mais sair. Para Kehl (2007), esta situação chegou a um ponto em que se torna difícil precisarmos o que é juventude, pois “juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir” (KEHL, 2007, p.45).

Como ilustração desta inversão de *status*, refiro uma anedota lida durante minha adolescência, em matéria jornalística relativa à fundação do Sport Clube Internacional, que abordava a preocupação dos jovens fundadores do Clube – na época, na faixa dos quinze anos de idade – em cultivar seus bigodes para aparentar mais idade e assim amealhar maior respeitabilidade e confiança junto àqueles cuja parceria buscavam; estes sim, mais velhos. Creio que hoje em dia vivenciamos o contrário: a imagem que proporia maior confiança e teria maiores possibilidades de amealhar parcerias seria aquela que não demonstra os sinais da idade. Próximo desse exemplo temos o relato de Kehl sobre o Brasil da década de 1920, quando “um homem de 25 anos já portava o bigode, a roupa escura e o guarda-chuva necessário para identificá-lo entre os homens de 50, e não entre os rapazes de 18” (KEHL, 2007, p. 44).

Desse modo, as gerações jovens e, pensando mais especificamente na escola, nossos alunos, não são alienígenas caídos de outro planeta: aquilo que nos choca em suas manifestações e comportamentos, e que muitas vezes encaramos como ruptura, pode ter relações mais profundas do que imaginamos com heranças das gerações mais velhas e com escolhas da sociedade. Acrescente-se a isso o investimento, cada vez maior, feito pelos mais velhos, para manter-se na juventude: o envelhecimento parece ter ganhado contornos específicos na atualidade, deixando de ser percebido como processo natural e quase passando ao *status* de anomalia. Se antes mais velho detinha um lugar de valor na sociedade, que compensava o próprio ônus do envelhecimento, na atualidade esta relação parece não estar mais assegurada.

Assim, contraditoriamente, queremos a autoridade antes associada ao mais velho, mas não queremos ser o mais velho; reclamamos porque nossos alunos resistem em ocupar o lugar daqueles que nos respeitam, mas, ao mesmo tempo, em práticas e falas, não queremos “arcar com o lado ruim” desse lugar que, a princípio, nos caberia (o que não significa ter de acomodar-se a um molde pré-estabelecido do que seria adequado para nossa faixa etária ou geração). Estaríamos, assim, diante da inversão da relação idade-experiência-sabedoria, do “outro lado da moeda” de um paradigma anterior: a desvalia da juventude como inexperiente e, portanto, destituída de qualquer sabedoria (e do uso de tal concepção para sufocar qualquer emergência do novo) como nos traz Walter Benjamin (2009). Conforme Costa (2004), a identidade alternativa para quem “não cabe mais” na juventude seria a terceira idade, aquele que *ainda se mantém jovem*, ou com traços da juventude – senão mais a beleza, talvez ainda a vitalidade.

Entretanto, tal conflito não parece limitar-se ao nível pessoal de pais e professores, mas também abrange o nível institucional, quando escolas defendem discursos relativos às mudanças ocorridas, às marcas e às demandas da época atual – frequentemente relacionadas à manipulação dos jovens por parte das novas tecnologias da comunicação e informação. No âmbito das escolas particulares, mesmo a pressão no sentido “mercadológico”, que parece ganhar cada vez maior importância nas escolhas e decisões dessas instituições, mostra-se como uma questão forte destes “tempos modernos”.

Nesse dilema entre ocupar o papel de autoridade, sem querer abrir mão da juventude, parece restar um vácuo, sobre o qual Kehl (2007, p. 44) comenta: “passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto”. Isto implicaria uma diminuição ou empobrecimento na transmissão da experiência, uma vez que “o adulto que se espelha em ideais *teen* se sente desconfortável ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes” (KEHL, 2007, p. 50).

A mesma questão é abordada por Gurski (2008), quando se refere à diminuição da autoridade parental frente aos discursos de outras instâncias, como os da medicina, da psicologia e da pedagogia, da própria publicidade e da indústria do entretenimento, em grande parte veiculados pelos meios de comunicação. Dessa forma, podemos ver a *Super Nanny*<sup>16</sup> entrar nas casas de pais que já não sabem como educar seus filhos, e ensinar como devem fazê-lo – dispensando a estes pais um tratamento “de adulto para criança”, bem próximo ao que habitualmente é dispensado aos filhos.

A dificuldade dessa transmissão também é referida por Costa (2009), como vimos anteriormente, sobre a dificuldade em dizer aos filhos o que é o “bem”. Assim, haveria dificuldade em concluir algo que se viveu, extraindo dali algum saber e sentir-se autorizado a passá-lo adiante: uma maior vivência implica em maior tempo de vida e, portanto, em menor juventude. Assim, abre-se mão da valorização da experiência e da autoridade que ela acarreta, para manter-se jovem a qualquer preço. E o resultado disso seria uma geração de jovens desamparada, sem uma herança de parâmetros éticos, políticos e comportamentais. Como nos diz Costa (2009), o filho concluirá que, se o bem é algo tão subjetivo, então ele poderá fazer o que quiser, e isso será o bem. Mas como “nenhum lugar de produção de discurso fica vazio muito tempo” (KEHL, 2007, p. 49), resta atentar para quem ocupará tal lugar. Conforme Gurski (2008), a televisão é o espaço que potencializa esse lugar subjetivador.

---

<sup>16</sup> Programa de televisão cuja versão brasileira é veiculada pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT –, no qual uma pedagoga acompanha o cotidiano de uma família (previamente inscrita), diagnostica problemas e prescreve soluções, referentes à conduta das crianças e dos pais.

Desse modo, pensar a juventude e a cultura, com especial atenção à questão da educação – abrangendo, aqui, o aspecto pedagógico exercido por diferentes instâncias de nossa cultura – para podermos investigar a relação entre corpo, juventude e violência, não nos restringiria a pensar tal relação apenas quanto aos mais jovens. Talvez devêssemos pensar também – e antes de tudo – em nós mesmos, na juvenilização da figura do professor e na autoridade por ele desejada, a ele necessária, e de cuja ausência parece ressentir-se, bem como nas formas como isto pode interferir nas relações de poder daí decorrentes.

Retornando ao breve histórico das tematizações de juventude, nos anos 90, segundo Abramo (1997), se é grande a presença de figuras e de ações juvenis, tanto individuais quanto coletivas, “a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora, mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio” (ABRAMO, 1997, p. 32). Assim, essa juventude volta a ocupar o foco enquanto problema social, como nos anos 50, mas agora em um momento de crise profunda, com a organização social entrando em colapso em diversos setores. Esta volta do jovem como ameaça social se dá numa nova conjuntura em que, por exemplo, situações envolvendo violência e juventude são veiculadas pelos meios de comunicação, de modo cada vez mais espetacularizado. O jovem aparece, então, representado como promotor de uma dissolução do social, tornando-se como “uma encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Contudo, em contradição com tamanha exposição, é percebida a carência de uma escuta, com maior acuidade, das questões trazidas por estes jovens, numa percepção que ultrapasse a projeção dos medos e esperanças dos outros, tendo permanecido “semi-invisíveis”, seja pela sociedade em geral, seja pelas políticas públicas ou pela academia. Esta última instância, segundo Abramo, quando retoma o tema, o faz pelo viés “problemático” de situações, instituições e estruturas sociais, presentes na vida dos jovens, pouco contemplando os modos pelos quais esse grupo elabora tais situações (ABRAMO, 1997).

Como parte dessa “semi-invisibilidade” do jovem no Brasil, é apontada a ausência de uma tradição de políticas públicas voltadas para a juventude, ao contrário de países da Europa, dos Estados Unidos e de alguns outros países da América Latina. As iniciativas

brasileiras comentadas pela autora faziam referência a jovens em situação de “desvantagem social” ou de “risco”, e dividiam-se em dois grandes blocos: os programas de ressocialização e os de capacitação profissional, com encaminhamento para o mercado de trabalho. Os últimos buscariam, na realidade, conter o risco social representado por seus participantes, seja por seu “afastamento das ruas”, ou “pela ocupação de suas mãos ociosas” (ABRAMO, 1997, p. 26). Com isso, a autora mostra-nos, apesar das exceções, uma tendência, quando se trata de juventude, de focar os problemas sociais que a afetam, “tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (ABRAMO, 1997, p. 26).

Observando as abordagens relativas à violência e juventude, parece-nos que estas costumam aproximar-se das questões da pobreza ou da miséria, deixando de explorar outros possíveis aspectos dessa relação que não implicam diretamente a falta de recursos materiais. Isto parece aliar-se à dificuldade identificada por Abramo (1997), nos estudos acadêmicos e na sociedade em geral, em perceber os jovens efetivamente como sujeitos. Isto poderia ser percebido na desconfiança com que a eficácia de suas ações parece ter sido vista, ao longo do século XX, tanto por movimentos de direita quanto de esquerda. Do mesmo modo, nos projetos desenvolvidos junto a eles, é percebida a quase tímida dinâmica de formas de protagonismo juvenil: relegados ao papel de objeto de estudo, os jovens ainda não têm merecido toda a escuta necessária às questões por eles trazidas.

Nesse sentido, temos a percepção da juventude como categoria que simboliza os dilemas da contemporaneidade, aspecto que é fortemente abordado por Sposito (1997), pesquisadora que também nos traz a ideia de juventude como população “privilegiada”, representante dos dilemas da sociedade de seu tempo, e por Kehl (2007), que pensa esta categoria como “sintoma da cultura”.

Pensando por esse viés da carência de canais de escuta e elaboração das questões formuladas pelos jovens, parece-nos que a centralidade do jovem na cultura se dá mais como imagem ideal a ser perseguida. Para além disso, os jovens seriam considerados enquanto consumidores em potencial ou como alvo de discursos subjetivadores, ou como ambos ao mesmo tempo. Assim, em comparação com gerações anteriores, o que parece ter mudado não seria tanto seu papel de receptor, mas as modalidades dessa recepção e da

emissão: não mais a família, a pátria ou a igreja, mas a mídia e, através dessa, discursos de diversos campos.

Mas percebemos essa mesma centralidade no que se refere à escuta de suas questões, ou de espaços públicos onde estas poderiam ser elaboradas, expressas ou refinadas. Gurski (2008) identificou na falta de espaços públicos de inscrição uma das condições para a crescente emergência de situações violentas entre os jovens, em contextos onde a pobreza ou a falta de recurso materiais não configuram uma realidade. O tema da violência, relacionado à situação da juventude brasileira, é justamente o que será discutido a seguir no último tópico deste capítulo.

### 1.3 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O TEMA DA VIOLÊNCIA

Como vimos, os temas referentes às relações entre corpo e juventude precisam ser vistos e compreendidos histórica e culturalmente – o que vale também para o tema da violência, foco central deste tópico. De maneira geral podemos dizer que as mudanças sociais das últimas décadas alteraram as manifestações e práticas de violência entre nós, bem como os modos de compreendê-las, como nos afirmam os pesquisadores Sergio Adorno<sup>17</sup> (1995), José Vicente Tavares dos Santos (2001) e Alba Zaluar<sup>18</sup> (2002), dos quais nos valem aqui.

Para Adorno, por violência podemos entender “modalidades do emprego, não consensual ou legitimado, do uso da força para impor a vontade de uns contra outros, mediante recurso de meios determinados, inclusive força física. Seus resultados compreendem danos à integridade física, psíquica, à identidade, à privacidade de quem quer que tenha sido vítima dessas modalidades de ação” (ADORNO, 2010, p. 1). Já para Tavares dos Santos (1999), violência “seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea”. Nas definições de ambos, constam o uso abusivo da força, a subjugação ou anulação do outro e o dano causado.

---

<sup>17</sup> Coordenador do Núcleo de Estudos da Violência da USP.

Conforme Zaluar (2002), a violência seria imanente ou presente em todas as culturas, assim como uma cultura da paz: seriam pólos com uma tensão permanente entre eles, cuja regulação por meio de regras que possibilitariam as trocas entre indivíduos ou culturas sem a completa destruição do outro, como o esporte, por exemplo. Sua irrupção em um ambiente pode encontrar abrigo no que a autora chama de “prazeres destrutivos”, que podem se tornar viciados e excessivos: a instauração de um clima violento traria insegurança ao meio social, pela destruição da previsibilidade das ações. Na impossibilidade de prever o comportamento alheio, faltariam os fundamentos da confiança, condição para vínculos sociais positivos (ZALUAR, 2002, p. 21). Embora a autora se refira aos casos de instauração explícita da violência, como os deflagrados pelo atentado ao World Trade Center, em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, podemos pensar a mesma insegurança e falta de confiança no grupo impedindo, ou dificultando, a criação de vínculos positivos nas turmas escolares<sup>19</sup>.

Se vivemos um momento de crise social, esta repercutirá também na escola, ou terá a escola como *locus* privilegiado dos conflitos sociais (TAVARES DOS SANTOS, 2002). Tal “privilégio” parece conduzir a um senso comum que confunde situações de violência social *na* escola que resultam de práticas sociais em combinação com outras condições, com práticas de violência *da* escola. Como afirma uma diretora de escola de Porto Alegre (ZERO HORA, 2011),

hoje, ao falarmos constantemente no *bullying* como “o mal do século nas escolas”, estamos repassando, mais uma vez, para as escolas a responsabilidade de resolver a “doença da sociedade”. As crianças escutam constantemente seus pais chamarem a vizinha de gorda, o tio de veado, o filho do dono do mercado de anãozinho, aquele tio deficiente físico de pernetas, o melhor jogador do mundo de pato, o Ronaldo Fenômeno de gordo, mas vejam só, é na escola que há o problema!<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Antropóloga, coordenadora do Núcleo de Pesquisas das Violências (NUPEVI), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>19</sup> No cap.2, nos deteremos na importância de um ambiente inspirador de confiança, para que a aula de teatro possa configurar-se uma experiência estética criativa.

<sup>20</sup> Trecho de carta enviada pela diretora escolar Adriana Roesse ao jornal Zero-Hora, e publicada em 27-04-2011. Disponível em <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2011/04/socorro-agora-tudo-e-bullying-por-adriana-roesse-3289368.html>



Nem sempre essa divisão é clara, pois muitas das práticas sociais que acarretam violência também podem ser praticadas na e pela escola. Isso não significa que nela se encontrará uma origem, ou que cabe à escola encontrar uma solução, do mesmo modo que não a isenta de assumir sua parcela nas possibilidades de interferência em tais práticas.

Desse modo, estaremos tratando aqui da problematização, na escola, de práticas sociais que ocasionam situações de violência, e que estão ligadas à crise social que vivemos, e que parecem estar ligadas a dificuldades em relacionar-se com a alteridade e a diferença. As mudanças nas relações de sociabilidade, ocorridas em função das profundas transformações sociais das últimas três décadas, envolveram simultaneamente tanto processos de integração comunitária quanto de massificação, individualização, seleção e exclusão social. Entre os efeitos de tais processos está a adoção, por amplos grupos da sociedade, de “práticas de violência como norma social particular” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.107). Assim, a violência, passa, cada vez mais, a “dar o tom” das interações sociais. Uma questão posta por essas transformações refere-se aos modos como, no Brasil, a criminalidade e a violência, em suas variadas formas, aumentaram no mesmo período em que as instituições da democracia eram recuperadas (ZALUAR, 2002).

Contribui para essa situação a sensação de desamparo perante a ineficácia ou mesmo ausência das instituições que deveriam garantir à sociedade seus direitos básicos: na necessidade de garantir-se em um meio hostil, lança-se mão de recursos violentos. Em função disso, “deparamo-nos com uma nova forma de sociabilidade, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e descontínuo” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 107).

Contudo, as condições e os reflexos dessa adoção de práticas violentas podem variar conforme várias condições: em bairros dominados pelo narcotráfico e imersos em um clima de guerra entre gangues de traficantes, uma forma de garantir-se pode ser associando-se à gangue mais forte. Já em um bairro de classe média, tais práticas podem se dar pela aquisição de armas “para proteger a família” ou por tratamentos discriminatórios e excludentes, dispensados em portarias de prédios ou por equipes de segurança de *shopping centers* e supermercados, conforme o aspecto exterior do indivíduo.

Buscamos atentar, com essa hipótese, para os modos como um meio imerso num sentimento de insegurança e desconfiança oportuniza desde situações de violência física, até outras tantas de violência moral e simbólica. Estas, muitas vezes, parecem ser mais difíceis de detectar, por serem mais sutis ou estarem naturalizadas, o que nos leva a pensar no senso comum que associa violência à criminalidade, restrita a danos físicos. A consequência dessa forma de compreensão seria a dificuldade em reconhecer diversos atos como violentos, quando não envolvem algum tipo de crime. É dessa forma que muitas agressões, principalmente quando não são físicas, não recebem maior atenção das instâncias cabíveis, sendo encaradas como “brincadeira”, ou mesmo excesso de sensibilidade – principalmente se o alvo for um menino. Nesse caso, mesmo as reclamações de agressão física podem ser relativizadas.

Retornando à questão da adoção social de práticas violentas, um sentimento de insegurança generalizada acirra os ânimos e cria um ambiente propício a conflitos. Se o medo e a falta de confiança no outro se encontram socialmente disseminados, estarão presentes nos discursos circulantes, veiculados na mídia e no convívio com familiares e amigos, e encontrarão reflexos no comportamento de jovens estudantes. Sendo a escola, como já foi afirmado anteriormente, um local propício para a eclosão dos conflitos sociais, podemos pensar esse microcosmo como um espelho do macrocosmo social, uma vez que propicia o confronto entre diferentes modos de perceber e valorar o mundo, levando-nos ao que Tavares dos Santos (2002) define como “conflito de civilidades”.

A ocorrência de conflitos não seria negativa por si só, podendo abrigar uma grande oportunidade de crescimento: a questão residiria na busca de “uma estratégia que não negue o conflito, e sim socialize os jovens na forma mais civilizada de lidar com ele” (ZALUAR, 2002, p. 23). Na falta dessa busca, encontramos práticas discriminatórias, excludentes e de hostilidade àqueles estudantes que, de algum modo, acabam rotulados como desviantes do modo “correto” de ser, reconhecidos como algum tipo de “perigo”<sup>21</sup>.

Percebemos, nos autores escolhidos para tratar desse tema, especialmente em Tavares dos Santos (2001), uma tendência a tratar da violência como associada à

---

<sup>21</sup> Sobre a representação do outro como “fonte de todo o mal” nos deteremos no capítulo 2.

criminalidade, o que, por uma série de contingências sociais, acaba remetendo às situações violentas ocorridas em bairros da periferia das cidades ou em espaços marginalizados. Desse modo, a leitura desses autores se deu sempre buscando relações com meio específico em que essa pesquisa ocorreu: uma escola particular, de classe média, confessional e localizada na zona norte de Porto Alegre. A pergunta que nos acompanhou, durante as leituras, foi “o que muda e o que permanece dos quadros por eles descritos e das situações por eles identificadas?”.

Se o ambiente estudado por Tavares dos Santos (2002) (escolas da rede municipal de Porto Alegre, localizadas na periferia da cidade) permitem afirmar que na relação professor/aluno o último encontra-se “desfavorecido em uma relação de poder” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p.107), parece-nos que, ao pensar tal relação em uma escola particular e localizada em um bairro de classe média, outras condições entram em jogo. Percebemos, nessa, uma confusa relação de empoderamento, desvalorização e transferência de responsabilidades entre alunos, professores, famílias e demais instâncias da escola. Em comparação com a escola pública, o primeiro diferencial seria o poder do “cliente pagante”: a mensalidade paga é argumento utilizado com frequência, direta ou indiretamente, como instrumento de exercício de poder perante instâncias da escola.

A interferência do dinheiro como instrumento de poder parece nublar ou até confundir a percepção da autoridade da escola, indo na direção contrária ao fortalecimento da instituição e da legitimação da autoridade do professor, identificadas como condições para a elaboração de modos mais refinados de resolução dos conflitos (TAVARES DOS SANTOS, 2002).

Ainda traçando um paralelo com o meio pesquisado por Tavares dos Santos (2002), se ali as práticas de violência se dão, muitas vezes, pela garantia da própria sobrevivência, no meio em que se deu esta nossa pesquisa, o que parece estar em jogo, além do exercício do poder sobre outros, é a garantia da própria existência dentro do grupo. E nesse sentido, a violência, seja ela física, moral ou simbólica, é um instrumento que aparece, muitas vezes, representado de modo atrativo em artefatos culturais como voltados ao público infanto-juvenil, como livros, filmes, videogames e canções. A abrangência de tais artefatos, a partir

de sua veiculação, em especial na televisão, nos leva a pensar a relação direta ou indireta entre mídia e violência, tema que tem merecido atenção de vários pesquisadores.

### **Mídia e violência**

Ao referir-se especificamente à participação da televisão nas questões de violência, Adorno (2008) afirma não crer em uma relação direta entre televisão e violência, no sentido de uma verticalidade ou causalidade imediata. Isto porque o receptor está exposto também a outras agências de socialização, além de ter um histórico de experiências de vida, que interagem na mediação com as impressões e comunicações que a ele chegam. Estas o auxiliam a formar uma leitura própria do mundo que o cerca. É justamente considerando esse argumento que acreditamos na contribuição da prática teatral, como forma de ampliar o rol de experiências dos mais jovens. O autor não descarta a existência de uma relação televisão-violência, apenas a considera extremamente complexa e não imediata, pois “ela tem que passar por uma série de mediações que nós, pesquisadores, temos de descobrir quais são” (ADORNO, 2008).

Embora concorde que a televisão não é o único meio de mediação com a realidade, Kehl (1995) atenta para a importância conquistada pela televisão no Brasil, que ela define como alarmante, em detrimento de outras formas de experiência. Em função disso teria ocorrido um empobrecimento da experiência e, por consequência, de interação mais crítica com a realidade.

Diante dessa importância, e da diminuição de alternativas que contraponham outros modos de relação com o mundo, podemos pensar o papel de tais artefatos nos modos de subjetivação, e a forte presença, em grande parte destes, de uma lógica e uma estética da resolução violenta de conflitos. Para exemplificar, trazemos a figura dos justiceiros individualistas e durões, comuns em filmes de diversos gêneros, como as personagens interpretadas pelos atores Vin Diesel, no filme *Operação Babá*<sup>22</sup>, e por James Belushi em *Um diretor contra todos*<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> *Operação Babá (The Pacifier)*, 2005, direção de Adam Shankman.

<sup>23</sup> *Um diretor contra todos (The principal)*, 1987, direção de Christopher Cain.

No primeiro filme, uma comédia infanto-juvenil, a personagem **Shane Wolfe** utiliza seu treino e seu comando militar para resolver todas as situações problemáticas: desde combater terroristas, resolver uma situação de perseguição por parte de um professor contra um menino (que ele soluciona derrotando o professor em luta corporal, diante de toda escola, perante os olhares plenos de admiração de todos os outros meninos), até dirigir uma peça teatral amadora. Nesta última situação, após o diretor da peça (representado de modo extremamente caricato e afeminado) demitir-se, por não conseguir um resultado satisfatório do elenco, Wolfe declara, com voz de comando, que já dirigiu missões no Iraque, e que, se obteve sucesso nisso, tem condições de dirigir uma peça de teatro. A partir desse momento, todos os atores da peça agem como se estivessem no exército, dispensando ao “diretor” o tratamento dado a um comandante, cumprindo fielmente suas ordens, sem questionar e, em alguns casos, vencendo seus bloqueios. No final do filme, o espetáculo é um sucesso.

Quanto ao segundo filme, a personagem Rick Latimer é o novo diretor de uma escola norte-americana, dominada pela violência, onde as instâncias pedagógicas estão totalmente desautorizadas e os professores temem os alunos. Sua transferência para esta escola é uma punição pela agressão ao namorado da ex-esposa. Ele passa a sofrer ameaças e retaliações por parte de gangues e reage à violência com mais violência, mostrando que é “durão”. Nesse processo, quanto mais violentas são suas ações, mais arrecada o respeito dos alunos. Durante uma das várias lutas corporais em que se envolve, desta vez, para salvar uma professora de uma tentativa de estupro, mata o aluno agressor, sem que isso tenha nenhuma repercussão na trama. A cena final mostra-o chegando à escola, sendo cumprimentado por todos de modo respeitoso. Quando um aluno novo pergunta a outro “quem é aquele?”, o tom da resposta deixa transparecer admiração: “Aquele? Aquele é o diretor.”

Foram escolhidos esses dois exemplos por trazerem cenas de resolução violenta de conflitos, também de formas de resolução de conflitos escolares, além de uma valorização muito clara de determinadas personagens e em detrimento de outras. Em um dos filmes, a violência está mesclada à comédia, ao riso, e em ambos, às ações que conduzem “ao bem”. Voltando à ideia de que as diferenças costumam ser associadas a algum tipo de risco ou perigo, parece-nos provável que, em muitas situações de práticas violentas na escola, os

agressores se creem do lado “do bem” ou do lado “certo”: suas ações estariam dirigidas a alguém, associado a um desvio de comportamento, alguém que esteja do lado “errado”<sup>24</sup>. Não podemos ignorar, no segundo filme, que o comportamento, considerado inaceitável a um professor em uma determinada escola, não impede que o coloquem como diretor em outra, e o filme mostra que é pelo exercício desse comportamento que Latimer soluciona os problemas daquela comunidade escolar. É importante, então, pensarmos como modos de existência e de relação com o mundo são investidos ou desprovidos de valor nesses artefatos, e como tais representações podem cumprir uma função subjetivadora, como acentua Rosa Fischer, ao tratar daquilo que denominou “dispositivo pedagógico da mídia” (FISCHER, 2001).

Tal “estética da violência” certamente não surgiu nesses artefatos, mas por meio deles se refinou e continua encontrando novas formas de apresentar-se atrativamente. Além disso, essa estética parece reativar-se diante de uma percepção ou representação de mundo hostil: um mundo bastante cético em relação a posturas éticas (no caso do Brasil), onde a classe política encontra-se desacreditada, um mundo adulto representado aos jovens como competitivo e pouco fraterno, e onde a percepção de violência está atrelada à ameaça do crime, e ao mesmo tempo de certa forma “justificada”.

Consideremos que os alunos tratados nesta pesquisa estudam em uma escola de classe média: trata-se de uma parcela da população que se encontra premida entre o desejo de ascender socialmente (ascensão essa representada pela aquisição de bens materiais ou de melhores condições materiais de vida), e o medo da perda do que já possui, medo que aparece projetado num *outro*, caracterizado sobretudo pela marginalidade e pela pobreza. Estariam em jogo, então, a exclusão e a inclusão em um mundo “ideal”, cuja representação estaria disseminada em nossa cultura, principalmente pelos meios de comunicação. E onde a representação do outro, no que se refere à classe social, tende a vir de modo demonizado, o que nos remete, novamente, à questão sobre como, ou de onde, os alunos extraem

---

<sup>24</sup> Conforme pesquisa realizada pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), junto a alunos com histórico de agressão contra colegas, quando questionados sobre o motivo de sua agressão, 12,8% (o terceiro maior índice) dos entrevistados respondeu: “senti que eles mereciam o castigo” (Lopes Neto, 2003, p. 56).

verdades aparentemente tão absolutas sobre aspectos da vida, com os quais tiveram pouco ou nenhum contato.

Ao debater com um grupo de alunos<sup>25</sup> sobre os modos pelos quais representavam famílias pobres, descobri que nenhum deles jamais havia visitado um bairro pobre ou uma favela, nem mesmo passado em frente. Entretanto, suas improvisações estavam repletas de representações estereotipadas sobre pobreza e marginalidade. Ao serem questionados sobre os motivos de haverem representado as personagens daquele modo, a resposta foi: “porque é assim”. Questionados sobre como poderiam saber se é assim, se nunca haviam tido contato com populações pobres, houve um mutismo geral, e, após algum tempo, a resposta foi: sabemos disso “pela televisão”. Eles nunca haviam percebido que carregavam certezas absolutas sobre o que sequer conheciam, e a atividade encerrou-se com uma pergunta que deveriam levar consigo: “que outras certezas eu carrego sobre coisas que não conheço, e de onde eu as extraí?”.

Para Zaluar (2002) este senso comum, que associa pobreza à criminalidade, serve para justificar, muitas vezes, a preferência dos policiais por vigiar e punir prioritariamente os pobres. A autora também nos traz outro aspecto, pouco considerado ao se tratar desse tema: os efeitos que, por serem menos visíveis, não constam nos índices de violência urbana, e que têm a ver com as diferentes dimensões da desigualdade. A autora refere as microestruturas do poder no interior dos diversos grupos responsáveis por crimes relacionados ao tráfico de drogas, falando-nos de diferentes escalões, por exemplo, nas quadrilhas de narcotráfico dos morros cariocas, e da exposição ao risco de morte nos confrontos armados, conforme o posto ocupado na hierarquia, imposta pelos postos superiores aos inferiores.

Traçando um paralelo com a sala de aula, poderíamos pensar as microestruturas de poder que se instauram, e por que mecanismos operam, no interior de grupos de estudantes nas escolas. Exemplificamos aqui com uma turma (não participante da pesquisa), em que, ao final do segundo ano de teatro, acabamos por identificar uma verdadeira estrutura de poder (um grupo de seis alunos efetivamente “comandava” a turma toda). Eram chamados

---

<sup>25</sup> Trata-se de alunos de outra escola, que não participaram da pesquisa.

(auto-intitulados) os “reizinhos” da turma, e ditavam as regras de convivência e conduta de todos, a ponto de decretarem, publicamente (entre os alunos, não em frente a professores), quais professores “não poderiam dar aulas”. Todos na turma ficavam proibidos de colaborar nas aulas desses docentes, e, mais do que isso, deveriam boicotar as atividades propostas. O preço para a desobediência eram surras para os meninos, e a humilhação constante para as meninas.

Além da força física, o poder aquisitivo, ali, funcionava como instrumento tanto de coerção como de cooptação: um dos “reizinhos” era filho dos donos de uma conhecida cadeia de lojas da cidade. Assim, suas roupas, calçados, aparelhos eletrônicos e material escolar marcavam a distinção dele em relação aos demais, ao mesmo tempo em que o “autorizavam” a humilhar, diante de toda turma, aqueles de condições materiais mais limitadas, utilizando expressões como “cai fora com esse teu tênis de camelô”. Por outro lado, o apoio dos colegas ocorria por meio da promessa de acesso aos seus bens: aqueles por ele escolhidos podiam compartilhar de seus aparelhos eletrônicos, eram convidados para as festas em sua casa, ou simplesmente poupados de seu sarcasmo.

Desse modo, estabeleceu-se uma rede de relações de poder em que as possibilidades de resistência eram poucas e envolviam o risco de muito sofrimento para vários dos estudantes. A exposição da situação deu-se somente num dia em que os “reizinhos” ausentaram-se da aula, e mesmo assim foi pontuada, várias vezes, por pedidos como “professor, pelo amor de Deus, não conte nem para o SOE (Serviço de Orientação Estudantil). Se eles souberem que nós contamos, estamos encrencados”.

Completavam esse “jogo” os aspectos que fragilizavam os alunos atacados física ou moralmente pelos “reizinhos”: aqueles marcados por elementos desvalorizados socialmente, como o menino com baixo poder aquisitivo, ou por alguma característica física, ou a menina cuja mãe era companheira de uma mulher. Pode-se imaginar, então, em que estado constante de opressão conviviam estes estudantes, a falta de condições para que ocorressem vínculos sociais positivos nesse grupo, e os danos que, apesar de não deixarem evidências físicas da agressão, deixam marcas profundas.



Acreditamos que, do mesmo modo, muitos alunos e grupos carreguem certezas acerca do que represente o “mal” ou o “errado”, que podem motivar a adoção de práticas violentas, sem terem consciência de tais certezas. Nossa proposta, aqui, seria trazer tais elementos para o nível da enunciação, através da improvisação teatral, para que possam ser reconhecidos, confrontados, postos em conflito com outras formas de ver o mundo, e questionados.

Se concordarmos que a violência não reside na ocorrência de conflitos, mas na pobreza da capacidade para lidar com eles, esboça-se um aspecto dessa relação – que não é simples tampouco unilateral – entre televisão (e meios de comunicação de massa em geral) e violência. E, assim, também começamos a nos aproximar da ideia da experiência teatral como uma prática de intervenção educacional nessa relação, pelo seu papel como instrumento de mediação com o mundo.

## CAPÍTULO 2 - ALTERIDADE, RISO E TEATRO

### 2.1 REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE E RELAÇÃO COM A DIFERENÇA

Fala-se muito, na atualidade, sobre inclusão e a relação dessa temática com a alteridade, especialmente suas imbricações com a educação. Contudo, é preciso pensar o que se quer com essa alteridade: se nosso objetivo limitar-se ao convencimento de nossos alunos de que “o outro também legal”, mesmo na (improvável) hipótese de sucesso, não teríamos aí uma transformação efetiva em seus modos de interação com o mundo. É preciso pensar que tipo de relação com a alteridade se quer propor a eles, nossos alunos, esses *outros*. Essa pressa em incluir o *outro*, sem nos determos para vê-lo de fato, além da projeção (negativa ou positiva) dos discursos que adotamos como nossos (e que não se detém a questionar, também, *no que* se pretende incluir este outro), tem sido objeto da crítica de Carlos Skliar (2003a, 2003b, DUSCHATZKY;SKLIAR, 2000). Um olhar franco voltado para a alteridade pressupõe arriscar-se a “ver o que tem para ser visto”, e, a partir disso, arriscar ver-se: no ato de perceber o outro diante de nós, percebermos a nós diante do outro, descobriremos os lugares de sujeito que ocupamos, nos expormos às identificações e conflitos que podem daí decorrer (conflitos que podem ser do indivíduo consigo mesmo, com o outro, ou com seus pares de mesmidade).

Torna-se necessário, então, atentar para a limitação, em grande parte dos discursos referentes à alteridade, a uma lógica binária que categoriza todas as possibilidades de lugares em “estar dentro” ou “estar fora”. Nesta, permanecer no exterior seria visto como condição incômoda, o “bom” seria encontrar-se no interior. Falta, então, perguntarmo-nos “no interior de quê?”, para que as próprias referências de centralidade possam ser relativizadas, e para que não caiamos (novamente) em um movimento centrado na mesmidade, que a mantenha naturalizada como eixo central e no qual a percepção sobre o outro permaneça limitada àquilo em que ele difere do mesmo. E também para que se possa reconhecer, ou descobrir, como lugares legítimos todas as outras posições que não buscam

sua referência por essa lógica, por seu assujeitamento, que prevê apenas duas possibilidades básicas de identificação: ou incluídos ou excluídos. Como bem nos define Skliar,

(...) se a mesmidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, e o outro é apenas um outro que transita sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo, em que espaço e em que lugar estarão os infinitos e inomináveis nós e os infinitos e inomináveis outros do não-para-dentro e do não-para-fora, da não-exclusão e da não-inclusão? (SKLIAR, 2003a, p. 66-67)

Desse modo, se desnaturaliza o “dentro” centrado na mesmidade, permitindo a problematização da relação com o outro (e mesmo a problematização *do* outro) no que envolve a problematização do *eu*, ou da relação com o *si*. O que não estaria ocorrendo, conforme Skliar:

Não temos, nunca, compreendido o outro. Temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos de sua alma. (SKLIAR, 2003a, p.39)

Antes de aprendermos ou ensinarmos como devemos tratar o outro, como devemos nominá-lo, o que devemos sentir por ele (o que, na verdade, nem caberia ser ensinado), precisamos definir, antes de tudo, quem é esse outro, ou o que faz de alguém ser *outro*. Porque, de alguma forma, e principalmente na relação com um perfil hegemônico, aquilo que nos individualiza, o que nos distingue da massa, é também o que vai nos colocar nesse lugar de *outro*: somos todos *o outro dos outros*. Quando nos referimos ao outro, é preciso atentar para as pressuposições, pois já estaremos lidando com o que *não somos nós* e que se encontra, portanto, envolto em representações e simbolizações, âmbito do qual nem mesmo a ideia de *eu* ou *nós* escapa.

Se antes o outro era ignorado ou francamente excluído da instituição escolar, parece que agora, diante dos discursos da inclusão, vemos nele apenas “aquilo que podemos aproveitar”, ou aquilo que pode seduzi-lo para “o nosso domínio”, com especial destaque

para o discurso da abordagem afetiva, como estratégia para conquistar os alunos (esses outros, quase alienígenas), tão corrente no discurso pedagógico da atualidade<sup>26</sup>.

Ao pensarmos a questão da representação do outro, parece-nos importante pensarmos “de que lugar se dá nosso olhar?”, que posição de sujeito ocupamos nesse momento, que subjetivações estão implicadas nesse ato de olhar que objetiva quem é olhado, mas também quem olha. Como o olhar da infanta do quadro “As Meninas”, de Velazquez, que nos confere existência quando nos olha, quando nos permite visibilidade, quando nos devolve o olhar que a ela dirigimos: nós nos percebemos em frente a seu olhar quando a olhamos, não apenas tomamos consciência da posição do objeto, mas também do fato de termos nos posicionado diante dele. Para Skliar, o olhar se divide em dois tipos: um que parte da mesmidade, a partir do qual as representações visarão apenas objetificar o outro, e um segundo tipo de olhar, “que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto” (SKLIAR, 2003a, p. 67), a partir do qual as representações também começarão no outro e “se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irreduzibilidade” (SKLIAR, 2003a, p. 67). Resta, nesse caso, refinarmos a sensibilidade de nossa percepção para um encontro tão importante.

Para as representações decorrentes do olhar do mesmo, a categorização do outro remete à categorização do nós, e a uma certa ordem, que define uma posição de sujeito condizente ou não com certos parâmetros, o que nos conduz à relação intrínseca entre representação e poder. A questão da representação é dividida por Skliar em dois aspectos: a “delegação” (quem tem o direito de representar a quem) e a “descrição” (os modos como se dá essa apresentação na cultura). Isso nos remete às estratégias de regulação dos discursos, definidas por Michel Foucault (1996) – objeto da busca por esse controle na medida em que implicam na construção verdades, na constituição de subjetividades e adoção de determinadas práticas.

Para Foucault, o conceito de discurso não se refere apenas ao papel de recurso linguístico, que se utiliza de signos para se referir a elementos da realidade: ele constitui

---

<sup>26</sup> Para exemplificar a dimensão da forte presença dessa associação entre afetividade e educação, ao lançarmos o termo “afetividade” no quadro de buscas do Google, as quatro sugestões automáticas que aparecem são:

realidade, produz saberes e se dá “em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199). Por discurso o autor se refere a um “conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Se a realidade é constituída discursivamente, é preciso esclarecer que isso não se dá em sentido único, mas como trama (LACLAU, 1991), onde enunciados podem se reforçar, tangenciar-se mutuamente, complementar-se ou entrar em conflito uns com os outros. Assim, é preciso atentar para as questões políticas envolvidas com aquilo que se enuncia, ou das enunciações com que nos deparamos: trata-se de pensar que certas relações são postas em ação, exatamente a partir daquilo que se enuncia (FISCHER, 2001).

Busca-se, em outras palavras, conduzir o olhar para ver “o que há para ser visto”, pois “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER 2001, p. 198): cremos que, ao invés de ficarmos à procura de sentidos ocultos e de verdades adormecidas, precisamos atentar para uma grande dificuldade em perceber o que, de fato, está sendo dito ou posto diante de nós. Parece haver uma falta de consciência do quanto mobilizamos nas enunciações que fazemos. Isto nos põe uma questão que será retomada adiante, quando tratarmos especificamente sobre as práticas relativas ao teatro: a de que não basta questionarmos se temos ou não uma voz, mas também levarmos em consideração os usos que dela fazemos.

O ver e o falar parecem estar imbricados sempre um no outro; dificilmente poderíamos estabelecer uma linha cronológica entre as impressões que colhemos do mundo, ou a leitura que dele fazemos, e as enunciações que a ele lançamos: essa dinâmica não parece ser, jamais, linear. Desse modo, as práticas regulatórias agiriam não somente sobre a emissão dos discursos, mas também sobre sua recepção. Conforme Skliar,

(...) existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos, *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como olhamos quem somos nós e quem são os outros (SKLIAR, 2003a, p.71).

---

“afetividade na educação infantil”, “afetividade na escola”, “afetividade na educação” e “afetividade e aprendizagem”. (Consulta realizada em 10-11-2011).

Mas o sentido desse controle não se refere apenas a “o que ver” e ao “como ver”, mas também ao que “não ver”: manter a invisibilidade também diz respeito aos atos discursivos, também de certa forma produz alteridade, ou pode romper com ela. Nessa perspectiva, se podemos entender as práticas que buscam controlar os modos do olhar como exercícios de poder, podemos também pensar o ato de olhar como exercício de resistência.

Assim, reforça-se a necessidade de atentarmos para os modos, as escolhas e os sujeitos envolvidos nas representações do *outro* e nas eleições de quem sejam estes *outros*, bem como das relações com estereótipos, discursos e relações de poder. Isto nos leva, por sua vez, a pensar os lugares onde se dão essas construções, seus meios e modos de circulação. Urge atentarmos para as (importantes) questões dos privilégios reservados a uma hegemonia que assume o caráter de normalidade, para os modos de nomeação daqueles que a ela não se limitam, também para os critérios que fazem com que alguns sequer sejam nomeados, permanecendo na invisibilidade. Trata-se, enfim, de também pensar sobre o controle desse olhar que vê ou deixa de ver determinadas coisas e pessoas.

Entretanto, é importante estar alerta para as armadilhas do senso comum, em função mesmo da urgência no tratamento dessas questões, ou do modo como elas estão se pondo e sendo postas no dia-a-dia. Voltando à questão dos usos do discurso que associa afetividade e educação, percebemos a ampla e diversa utilização dada a termos como inclusão, tolerância e diferença, muitas vezes mobilizadas mais por questões mercadológicas ou de *marketing* politicamente correto, do que por uma proposta ética, que pretenda de fato dedicar um olhar atento ao que as torna tão urgentes. Isso acaba por ocasionar uma banalização do termo, e parece propiciar alguns equívocos, como a associação cada vez mais frequente (e, diga-se, confusa) entre multiculturalismo, convivência harmoniosa com a alteridade e resolução pacífica (e igualitária) de conflitos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000).

Assim, não temos um sentido único nem do que seja o *mesmo*, nem do que seja o *outro*, embora a definição de um implique na do outro. Precisamos levar em conta que pressupostos estão envolvidos na elaboração dessas identidades, e que estratégias criam determinadas posições de sujeito a serem ocupadas e definidas como o *mesmo*, e outras criadas para se constituírem como diferença – sem falar em todas as condições para se

ocupar um lugar ou outro. A própria reflexão sobre a relação com a alteridade pode atender a finalidades distintas: buscar uma investigação mais profunda dos conflitos nela surgidos, ou formas de assimilação e acomodação das diferenças, tendo como referência legítima a mesmidade, visando obter uma homogeneização pacificadora.

É preciso pensar, então, o que entendemos por alteridade, e os modos como esta tem sido representada. Seria ela também uma construção? Elaborada por quem ou por que instâncias? Por este termo, estaremos nos referindo à capacidade de pôr-se no lugar de outro, ou à de fazer um movimento “para fora”, transcendendo uma perspectiva egocêntrica? Ou estaremos, então, tratando da capacidade ou do simples ato de representar o outro, de construir uma representação do outro ou com o outro em si? Se o próprio termo alteridade compreende modos *outros* de pensá-la, ao relacioná-lo a outro termo também amplo como o teatro, essas possibilidades se multiplicam em uma dimensão exponencial. Assim, em algum momento será preciso definir em que sentido o tema será abordado, e que recorte será privilegiado. Com essa finalidade, traremos alguns modos recorrentes de representação da alteridade na cultura, apoiados em Duschatzky e Skliar (2000). Após, vamos expor alguns exemplos de relações entre teatro e alteridade, que têm sido mais recentemente exploradas ou pesquisadas.

Ao longo da história, a enunciação do outro parece ter seguido três formas recorrentes, que teriam exercido forte influência nos imaginários sociais: o outro representado como “fonte de todo mal”, o “outro como sujeito pleno de uma marca cultural” e o outro a ser tolerado (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 164).

Vamos nos deter mais no primeiro aspecto, referente ao outro representado como *fonte de todo mal*, por percebê-lo mais ligado às situações que motivaram esta pesquisa. Nele, o outro é tornado a personificação de todo aspecto percebido socialmente como negativo ou perigoso, e que muitas vezes seria a projeção das idiosincrasias e contradições de uma sociedade, de seus conflitos inerentes, e de tudo que abala as certezas das identidades. Uma vez incapaz de reconhecer como seus tais elementos desestabilizadores, esta sociedade “corporifica-os” nesse outro, seja para não encarar seus próprios problemas, seja para manter-se tranquila e apaziguada, na crença de sua estabilidade. Desse modo,

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência, do violento, o fracasso escolar, do aluno; a deficiência, do deficiente (DUSCHATZKY; SKLIAR, p.167).

Destacamos aqui a *demonização do outro* como estratégia para regular e controlar a alteridade, dentre as várias criadas na modernidade, com o mesmo sentido. Ao evocar o uso político, social e econômico da demonização dos judeus pelo regime hitlerista, o pensador esloveno Zizek nos mostra a força e a amplitude que podem ter as consequências do uso estratégico dessa forma de representar o outro: ao construir um inimigo público assustador, deixamos de dirigir questões sobre os problemas sociais a quem por elas deveria responder – seja um regime de governo ou a própria sociedade, como um todo (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000). No Brasil, podemos evocar o período de caça ao comunismo e a disseminação da ideia de que comunistas “devoravam crianças”.

Na atualidade, podemos pensar nos modos como a violência urbana e seus agentes são narrados e representados, principalmente pelos meios de comunicação de massa, em que determinados aspectos são destacados enquanto outros são simplesmente ignorados, e como isso se relaciona com a disseminação de ideias na opinião pública: enunciações como “bandido bom é bandido morto”, ou “o movimento de defesa dos direitos humanos só defende bandidos, deixando o cidadão honesto desprotegido” se tornam verdades, e se associam a outras, de que na eliminação desse outro “bandido” estaria a solução dos problemas da violência e da criminalidade. Ou podemos pensar no tratamento dado pelos meios de comunicações às situações de violência na escola, como se tais cenas estivessem localizadas apenas nesse espaço, sem relações com outras instâncias, e como se nela tanto uma explicação para o ocorrido, como uma presumível “solução”, aguardassem uma solução. Com a marcação e expiação de um “culpado”, a sociedade obteria a sensação de segurança, de tranquilidade, de que “as coisas vão bem”.

Esta prática de “projeção” de um aspecto negativo em um indivíduo, grupo ou instituição remete-nos ao ritual de purificação realizado na Grécia antiga, denominado *pharmakós*. Ele consistia na expulsão da cidade, acompanhada ou seguida de fustigação, tortura e, muitas vezes, da morte sacrificial, de uma pessoa ou de um animal, escolhido para



expiar, purgar, levar consigo para fora todos os males da comunidade. Por vezes o ritual tinha motivos específicos, e o sentido de transferência era explícito, como no caso de crimes ocorridos na comunidade, que poderiam atrair o desgosto dos deuses, ou quando um problema maior (como a falta de chuvas) era tomado por castigo divino, relativo a alguma falta cometida no interior do grupo. Tais faltas deveriam ser expiadas, mas não se buscava quem as cometera, sendo sua responsabilidade transferida simbolicamente ao *pharmakós*.

As pessoas que cumpriam essa função eram escolhidas por seu aspecto desagradável, sua improdutividade como força de trabalho e sua incapacidade de sustento próprio, e por alguma deformidade física ou mental (possivelmente relacionadas com seu aspecto desagradável ou sua incapacidade para o trabalho). Em muitas comunidades, o *pharmakós* era mantido pela sociedade, bem alimentado e atendido em suas necessidades, até o dia do ritual de expulsão e sacrifício, o que nos remete à necessidade de haver alguém para cumprir esse papel: “Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 167).

Desse modo, o que haveria de *incivilizado* é projetado no outro e para o *mesmo*, para o eu que é *não outro*; fica intocada a parte civilizada, desejável, embora possam mudar, de uma cultura para outra, os critérios que definem esse “desejável” e seu oposto. Isso responderia a uma necessidade de afirmação, de certeza sobre as identidades, certificação de que se é “positivo”, valoroso, e da estabilidade disso. Diante da demanda por estabilidade ou segurança das identidades, quando a diferença emerge, esta abala os “portos seguros” identitários, é uma presença viva que mostra que nada está assim tão fixo ou garantido. Numa sociedade que busca obsessivamente certezas e estabilidades, essa emergência é rechaçada como uma “profecia de Cassandra”<sup>27</sup>, pela insegurança que provoca.

---

<sup>27</sup> Refiro-me à personagem da princesa troiana Cassandra que, devota de Apolo, dele recebera o dom da profecia. Contudo, ao se negar a deitar-se com o deus, é por ele amaldiçoada com o descrédito de suas profecias, e acaba por ser considerada louca. Devido ao escárnio e a zombaria com que suas previsões sobre a queda de Troia são recebidas, seus avisos são ignorados, e deixam de ser tomadas medidas para evitar a derrota da cidade.

Na sociedade atual podemos perceber atravessamentos do que poderíamos chamar de processo de produção do *pharmakós*, quando o diferente ou improdutivo é marginalizado, num “apelo à mesmice”, ao mesmo tempo em que parece ser necessário produzi-lo, pela urgência de alguém que cumpra esse papel: a sociedade rechaça e marginaliza o diferente, mas também precisa ter em quem projetar a responsabilidade por seus problemas. Caso contrário, quando estes emergirem de modo incontestável, ela terá de voltar seu olhar para as próprias insuficiências.

Focando especificamente na escola, podemos abordar a identificação de determinados alunos como “problema”, como produções de futuros *pharmakós*, daqueles a quem a escola (e futuramente a sociedade) poderá responsabilizar quando as coisas não dão certo. No mesmo processo, o fato de “não perceber” algumas situações de humilhação, de exclusão, de classificação e de violência, ou de não atentar para a relação entre os atos discursivos circulantes na escola (ou por ela propostos) e processos de subjetivação e de assujeitamento específicos, permitiria a continuidade dessas situações de violência, e a criação desses “outros” problemáticos, incluindo o próprio aluno considerado violento. Dessa forma, podemos também pensar o aluno hoje chamado de *bullyer* como uma espécie de *pharmakós*, que é responsabilizado por uma carga de violência e uma lógica de exclusão, que não seriam próprias apenas da estrutura escolar, mas da sociedade.

Se, por um lado, a representação negativa do outro age relacionada à ideia de purgação do mal, por outro, cumpre também a função de reforçar, pela desvalorização do diferente, a valorização do mesmo (LOURO, 2000; KUPPERMANN, 2005).

Nessa busca por identidades bem definidas, que nos afirmem constantemente não sermos esse outro indesejável, ou não comportarmos em nós aspectos *dele*, os hibridismos com elementos desse outro devem ser evitados a todo custo, para que não haja *contaminação* nem possibilidades de identificação. A partir do que nos relata Abramo (1997), parece-nos que, enquanto os distúrbios nos Estados Unidos envolviam apenas jovens filhos de imigrantes, configuravam um problema caracterizado como étnico. A partir do momento em que filhos de *boas famílias* americanas passaram a apresentar condutas problemáticas, o problema passou a ser etário.

Assim, em função do risco que esse outro representa, seria necessário produzi-lo antes de qualquer contato, para evitar o desejo pelo que ele configurava, bem como evitar a subversão proposta por sua existência, o que seria um recurso próprio da modernidade: a passagem do extermínio ou expulsão do outro para sua produção (SKLIAR, 2003a). Sob esse princípio, quando relacionar-se com a diferença se mostra inevitável, a solução seria o condicionamento prévio das modalidades possíveis dessa relação. Isto passa pelo condicionamento dos modos como este outro será percebido, o que implica um controle sobre as representações desse outro, que circularão no meio social, através de práticas discursivas e não discursivas. Estamos tratando, então, do estabelecimento de modos de objetivação e de subjetivação, e do estabelecimento de relações de poder, direcionados ao controle das possibilidades de ação dos indivíduos.

Nessa perspectiva, abrimos aqui um parêntese para pensar como é tratada, na atualidade, uma relação que parece conflitiva desde o início da civilização: aquela com o próprio corpo. Este, percebido com um *outro* indesejado, que nos reporta à nossa animalidade, e que não caberia no ideal de homem civilizado ocidental<sup>28</sup>. Se for inevitável relacionar-se com uma presença inegável, pode-se domesticá-la e estilizá-la: na impossibilidade de deixar de fazer sexo, deve-se ser glamorosamente sensual; se é impossível deixar de comer, pode-se mostrar controle sobre a fome optando-se pela magreza ou pela intensa atividade física.

Ainda assim, o corpo continua sendo o viés das pulsões que podem irromper e escapar ao nosso controle, o que nos leva a pensar a presença do ensino de teatro na instituição escolar, quando este reúne e potencializa aspectos percebidos como ameaça iminente de descontrole: além do próprio caráter teatral, por si só já percebido com desconfiança, o lúdico e o corporal, sendo que os dois primeiros reificam fortemente o terceiro, além do humor e da comicidade, presentes na maior parte da produção dos alunos, aspecto que será examinado mais detalhadamente adiante<sup>29</sup>. Tais elementos despertam temor pelo que de *incontrolável*, de *selvagem* isso pode despertar, forças que podem irromper a qualquer instante, como uma bacante (pois parece tratar-se, de fato, de temor do

---

<sup>28</sup> Não nos deteremos aqui às transformações desse ideal conforme épocas e culturas.

<sup>29</sup> Neste mesmo capítulo, no tópico “Riso e alteridade”.

caráter dionisíaco do teatro). Exemplificamos com a situação enfrentada por uma colega, cujo estágio escolar foi interrompido pela instituição, porque os alunos saíam “muito agitados” da aula. Isto nos leva a considerar de que forma o ensino de teatro poderia ser esse *outro* da instituição escolar, questão que será tratada mais adiante.

Predominou, no século XX, a representação do outro como causa dos males sociais, e a educação escolar se relacionou com essa construção e classificação da alteridade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000). Falo aqui da representação colonial de um outro associado ao mal, percebido como alguém que necessita ser corrigido, para aproximar-se do que deveria ser, “e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso” (SKLIAR, 2003a, p.42), aparece de modo recorrente nos PCN. No mesmo texto, Skliar atenta para o forte caráter de modernidade da instituição escolar, cujas práticas e objetivos ainda estariam muito calcados em classificar, ordenar,

(...) em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam retringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc. (SKLIAR, 2003a, p. 45).

Contudo, o próprio autor ressalta que ocorreram mudanças no discurso da educação, e precisamos considerar que, na atualidade, a escola se encontra atravessada por uma multiplicidade de discursos e de forças políticas: leis e estatutos relativos à educação e aos direitos da criança e do adolescente, os PCN, discursos relativos à economia e à administração das escolas privadas, famílias de alunos, conselhos, mantenedoras, alunos, meios de comunicação, discursos pedagógicos, professores da educação, entre outros.

Assim, se antes o discurso da educação propunha um apagamento do outro, agora, frente a vários discursos da atualidade que não toleram o abandono e a exclusão, ele teria de ser buscado, seduzido pela instituição, ou, como prefere Skliar (2003), capturado por ela. É importante pensarmos na proposta implícita de controle que aparece “embutida” no

discurso de inclusão de todos na escola, onde a presença da instituição na vida dos indivíduos corresponderia às possibilidades de mantê-los “sob controle”. Lembro aqui, a propósito, o que ouvi de um colega professor, ao término de uma apresentação de jovens em situação de risco, participantes de um projeto social de ensino de música: “cada jovem desses é um bandido a menos na rua”. Ou seja, mais importante do que as possibilidades ou condições para construções mais plenas dos indivíduos, é que eles se desenvolvam controlados, “para não me assaltarem amanhã”. É grande o temor causado pela irrupção da diferença, como força descontrolada (no sentido de desenvolvida sem a supervisão do controle) e potencialmente perigosa.

A partir disso, ao pensarmos a proposta de fomentar nos alunos uma postura mais “aberta” diante das diferenças, precisamos levar em conta os princípios de identificações deterministas, nos quais a própria instituição parece estar embasada, e como isso se relaciona com os discursos atuais sobre inclusão e relação com as diferenças.

Nesse papel da escola como instrumento de assimilação do outro para o campo da mesmidade, percebemos relações com o segundo modo de representação do outro identificado por Duschatzky e Skliar (2000). Neste, o sujeito é percebido como alguém que “alcançaria identidades plenas a partir de marcas únicas”, apoiado no mito do *arquétipo cultural*, que pressupõe uma coerência interna absoluta entre todas as culturas, incompreensível a quem é de fora, e onde os indivíduos construiriam suas identidades a partir de marcas únicas, como se todos as vivenciassem da mesma forma. Desse modo, as culturas não comportariam conflitos e hierarquias, decorrentes de relações de poder, de atravessamentos de outras marcas identitárias, de elementos oriundos de outras culturas e de outros discursos. Ignora-se a possibilidade de marcas que entrem em conflito, ou que estabeleçam cruzamentos, hibridismos e hierarquias, como se, por exemplo, “todos os negros vivenciassem a negritude do mesmo modo” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 168), independente de suas outras marcas de identidade, como gênero, sexo, opção sexual, idade, status social, entre tantas possíveis. Enfim, “a salvo de toda intertextualidade” (BHABHA, 1998). Como se as diferenças entre as culturas fossem absolutas, e as interpenetrações inviáveis ou falsas.

O mito que serve de base a esse discurso é o mesmo em que se apoiam os discursos da diversidade e do multiculturalismo, ambos vistos em geral com desconfiança, devido às possibilidades que abrem para o mascaramento de hierarquizações e desigualdades, num sentido contrário a suas propostas iniciais. O primeiro comportaria, oculta, uma lógica de hospedagem, onde uma cultura principal hospedaria as demais, sempre numa posição subalterna, sem reconhecer sua legitimidade, naquele tempo e espaço. Tal proposta permitiria, assim, uma hierarquia implícita e uma *norma transparente* (BHABHA, 1998), um falso acolhimento do diverso, num mundo que continuaria girando em torno do eixo do *mesmo*.

Quanto ao discurso multiculturalista, este é apresentado como “uma faca de dois gumes”: inicialmente, se opõe às posições homogeneizadoras, “reivindicando não somente a incomensurabilidade das culturas segundo padrões universais, senão os direitos plurais não previstos pelas narrativas totalizantes” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.169.). Mais especificamente na área da educação, tal proposta opõe-se ao discurso etnocêntrico e às suas conseqüentes desvalorizações de outras narrativas e práticas homogeneizadoras, o que explica em parte a entrada tardia na escola dessa temática (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 171). Contudo, ao pensar culturas como entidades absolutamente “fechadas” em si, inviabiliza-se o diálogo cultural.

Acredito que possamos traçar, aqui, o paralelo com uma percepção específica da juventude na escola, como identidade una, plena de coerência interna, incompreensível para quem dela já não faz parte. Tal inacessibilidade fica mais clara quando pensamos as representações, voltadas para o público adulto, que relacionam juventude e as tecnologias da comunicação: de um lado, o jovem demonizado, dependente do celular e da internet; de outro, o jovem percebido como uma espécie de alteridade radical, com um suposto domínio natural sobre as tecnologias da comunicação, que estes mais velhos jamais viriam a atingir – jovens conectados, e com códigos que só quem é jovem poderá entender, inatingíveis para os “de fora”. Do mesmo modo, é preciso pensar quais elementos compõem as culturas juvenis, e como estes se articulam entre si e com o ambiente cultural e social mais amplo, com outros discursos e práticas, diferentes modos de subjetivação e relações de poder:

enfim, com dissonâncias internas à própria juventude, que extrapolem o choque de gerações e a necessidade ou não de orientação por parte dos adultos.

Conforme Duschatzky e Skliar (2000), o multiculturalismo permitiria, em um de seus aspectos, formas de hospedar ou realocar a diferença sem que suas questões tenham de se ouvidas, ou que os conflitos próprios da relação com a alteridade tenham de ser pensados. Uma destas formas identificadas pelos autores é a manutenção de uma atitude de “respeito colonial” (ZIZEK, 1998), a se dar em verticalidade, do “superior” em relação ao “inferior” e que reforça a supremacia e a hegemonia do primeiro, ao mesmo tempo em que objetiva o segundo para estudo. Uma outra estaria encoberta pelo uso abusivo do termo “diversidade”: consistiria em uma ideologia de assimilação que relega os grupos agregados à função de “dar cor” à cultura dominante: sendo inevitável a convivência com o outro, são “permitidos” espaços de legalidade bem demarcados, de modo que os outros continuem sendo esses outros (COELHO, 1999).

Contudo, é difícil ao indivíduo que está numa situação favorecida perceber ou estranhar o estado das coisas, porque, como diz um provérbio chinês, “o peixe é o último a descobrir o mar” (KIMMEL, 1998). Se podemos definir a identidade hegemônica brasileira como masculina, branca, heterossexual e cristã, atualmente devemos acrescentar estes adjetivos: magra e jovem. Segundo Louro (2004), tal identidade hegemônica seria dada como “natural” e, portanto, não problemática: seria a identidade suposta, presumida, o que a tornaria “invisível”, uma vez que constituiria o esperado, e portanto não causaria estranheza. Também invisíveis seriam os privilégios concedidos a quem nela se encaixa. Devido a essa invisibilidade ao olhar dos favorecidos, as grandes mudanças sociais dos últimos tempos foram mobilizadas por grupos de identidades não-hegemônicas, como o movimento negro, a revolução feminista e o movimento gay (KIMMEL, 1998).

Entretanto, percebemos que descobrir o mar não significa, necessariamente, problematizá-lo. Exemplificamos com uma situação vivenciada em uma escola pública de Porto Alegre. Havia uma divisão, inclusive geográfica, da sala: no lado esquerdo, os “populares” (assim denominados por toda turma); no lado direito, os “outros” ou o “resto” (essa denominação também era adotada por toda a turma, inclusive pelos chamados *outros*). Membros de um grupo não se relacionavam com os de outro, evitando circular pelo outro

lado da sala. Uma aluna nova, tendo ingressado com o ano letivo em andamento, foi recebida de modo acolhedor por um grupo de meninas “populares”, mas passou a ser ignorada pelas mesmas no dia seguinte porque, desavisada das regras, sentou-se no lado direito da sala. As únicas exceções eram quatro meninos: três deles sentavam-se ao fundo, no centro, e se relacionavam igualmente com os dois grupos. O quarto menino, também aluno novo na escola, sentava-se ao fundo, no lado direito (portanto, atrás dos “outros”). Com ele, nenhum dos grupos queria trabalhar ou se relacionar. Devido às sucessivas reclamações do grupo dos “outros” junto ao serviço de orientação educacional, e à visível exclusão do menino novo, numa aula de teatro foi realizada uma dinâmica de grupo, proposta pela psicóloga do serviço de orientação, e um debate. Neste, ficou muito clara a resistência do grupo “popular” em aceitar mudanças naquela situação. Reconheciam a existência da divisão, mas não viam problema nela, como se fossem “naturalmente” superior aos demais. Outras demonstrações de indisponibilidade desse grupo ao debate consistiram em conversas paralelas, piadas e outros modos de interferência e dispersão. Embora alguns alunos “populares” tenham considerado uma violência terem de formar grupo com o “pessoal do outro lado da sala”, ao final da aula alguns acordos haviam sido (fragilmente) firmados. Foi quando um aluno lembrou que não fora discutida a situação do menino rejeitado e humilhado pelos dois grupos. A reação de um grupo de meninas dos *outros* foi furiosa, plena de indignação, por terem de perder tempo discutindo “aquilo”. Isso nos traz a questão de que, nas situações de exclusão, a divisão não é, verdadeiramente, binária, pois entre os diferentes parece haver verdadeiros graus hierárquicos de diferença..

Outra questão presente nesse exemplo refere-se à hospedagem da diferença, desde que esta “saiba o seu lugar”. Isso pode ser observado no posicionamento de alguns alunos “populares”, que até cogitavam a aceitação (ou a tolerância) da presença de outros no seu espaço da sala e, eventualmente, nos grupos de trabalho. Isso fica mais claro na fala de uma menina “popular”: “Tudo bem, eu acho que se esse é o problema, eles podem circular no nosso lado da sala. E qual o problema de eles quererem ser como nós? Por que não podemos conviver pacificamente, eles do lado deles, e nós do nosso?”.

Se escrevemos que não basta descobrir o mar, pois isto não significa problematizá-lo, foi por perceber que o grupo dos “outros” concordava com os populares: sua



reivindicação não era por respeito ou igualdade de direitos, nem por reconhecimento de seu lugar legítimo na turma, mas sim por participação naquela identidade “popular”. Eles pareciam acreditar que aquele era um lugar superior e queriam ser como eles, reconhecidos como tais, “aceitos no clube”. Desse modo, parece que, mesmo para aqueles definidos ou subjetivados como *alter*, a representação do diferente se dá não apenas pela comparação com o hegemônico, mas a partir do olhar deste: “muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma” (Louro, 2000, p. 68).

Dessa forma, de acordo com o modo como se concretiza esse discurso multiculturalista, se agora o outro não é mais maciçamente rejeitado, também não é maciçamente aceito ou mesmo assimilado. Assim, a alteridade foi re-categorizada, de modo que alguns outros se aproximaram mais, enquanto outros se afastaram ainda mais, de acordo com certos (e alguns novos) critérios: “é bem recebida a alteridade consumista e produtiva, os não produtivos continuam sendo expulsos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 171). É importante assinalar como a questão da produtividade como critério da categorização do indivíduo, reaparece, pela terceira vez, nesse trabalho: aqui, como critério de promoção de um “outro” rejeitado para um outro tolerado; na escolha do *pharmakós* da Grécia antiga, e na necessidade de sua tradução em um corpo ativo e produtivo (COSTA, 2004).

É preciso, entretanto, discutir as modalidades dessas aproximações. Vejamos alguns exemplos: os *gays* em cruzeiros “fechados”, além de gerar lucros, estarão isolados; já nas telenovelas, isso incomoda mais, pois pressupõe hibridização. Se, por um lado, algumas “brechas” se abrem, por outro, reforçam-se exclusões ou espaços de interdição, onde o que antes não era aceito continua não sendo aceito.

O discurso multicultural conservador sobre a alteridade provoca, assim, uma fronteira de exílio para alguns desses outros que não são prestigiosos, que continuam sendo miseráveis, que serão sempre corpos e mentes obscuros e incompletos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 171).

Isto nos leva a questionar os modos de subjetivação e de assujeitamento que estariam implicitamente colocados em nossas propostas de relação com o outro: ao abrirmos espaço para o outro, qual é esse espaço oferecido? Que lugares o outro poderá

escolher, caso seja possível fazer escolhas, e (talvez o mais importante, para este estudo) o que terá de fazer consigo mesmo para poder ocupar este lugar? Que verdades mobilizam o ato e as modalidades dessa *abertura*? E, mesmo no caso daqueles que se enquadram dentro do perfil hegemônico, para que consigam manter-se nele, nos perguntamos: à custa de que investimentos e de que “amputações” o fazem?

Quanto ao terceiro modo, “o outro a ser tolerado”, de início, duas observações se fazem necessárias: primeiro, questionar a tolerância como princípio político de relação com a alteridade não é afirmar que podemos prescindir dela, mas sim reconhecê-la como condição necessária a toda convivência social. A tolerância seria, assim, ponto de partida, e não de chegada. Segundo, lembrarmos que, ainda assim, com frequência percebemos a falta dessa condição, o que implicaria em ações que objetivassem sua construção: ela constituiria, então, um objetivo a ser atingido, mas como primeira a etapa, e não como objetivo final.

Entretanto, pensar a política de tolerância como modo de relação com a alteridade nos leva a perguntar, primeiramente: quem tolera quem? A pergunta nos mostra que haveria uma hierarquia presumida, em que uma cultura ou identidade ocuparia posição superior às demais, contradizendo um reconhecimento igualitário da alteridade.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade da “ultrapassagem” deste ponto, percebemos que trabalhar sobre ele com jovens constitui genuinamente uma necessidade (talvez até uma urgência). Percebe-se, em grande parte dos alunos, não haver consciência da existência desse jogo de privilégios e exclusões, muitas vezes por eles mesmos perpetuados<sup>30</sup>, de seus mecanismos de funcionamento, de seus efeitos e de sua abrangência na vida das pessoas envolvidas. A necessidade de uma consciência e de uma sensibilidade mais críticas mostra-se ainda maior, se pensarmos esse quadro em relação à prática teatral escolar, que implica alguma forma de representação do outro em grande parte das atividades dramáticas.

---

<sup>30</sup> Tomamos por base a experiência em sala de aula, nos momentos em que se buscaram problematizar esses sistemas de privilégios e exclusões, em função de situações observadas no interior do próprio grupo.

Partimos da proposta de Walzer (*apud* DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 173), para pensar os diferentes regimes de tolerância construídos pela humanidade. Pondo-a em relação com as diferenças de etnia, gênero, orientação sexual, classe social, deficiências físicas e condições mentais, entre outras, atentamos para os modos como distintos regimes são construídos para diferenças de ordens diversas, em uma mesma sociedade e, mais especificamente, na escola. Além de questionarmos quem está tolerando a diferença, é importante investigar o que efetivamente não é tolerado e o que continua não sendo tolerado, o limite que, se ultrapassado, tornará essa diferença intolerável, o preço dessa tolerância (o que o sujeito a ser tolerado deverá fazer para receber esta benesse?), e o modo como estas questões se alteram de acordo com o tipo de diferença a que se referem. Por fim, como essas questões estão imbricadas umas com outras, nas relações de poder e nos modos de subjetivação implícitos na criação das condições para que se dê a tolerância.

Tomemos um exemplo do âmbito do ensino privado: o caso dos alunos bolsistas. Para além de um discurso de inclusão e das medidas de “proteção da identidade” desses alunos, para que não sofram discriminação dos demais, o que se espera ou se tolera de alunos nessa condição é o mesmo que se espera dos outros? Nos casos de indisciplina, de baixo rendimento escolar, de falta de esforço visível ou, em situações mais extremas, nos casos de agressões graves a outros alunos, quando se ouve, entre profissionais da educação, “e este é aluno bolsista”, o que isto denota? Que diferença isto faz? Vemos que essa diferenciação, embora implícita e raramente assumida, interfere, por exemplo, nas expectativas da instituição quanto ao rendimento escolar: espera-se que o bolsista *retribua* em rendimento escolar e em bom comportamento o ensino que recebe *gratuitamente*. Nos casos de indisciplina e agressividade, esta diferenciação fica mais clara: quando o envolvido é bolsista, rapidamente vêm à tona questionamentos sobre os motivos para a escola manter aquela pessoa que está prejudicando o ambiente e o aprendizado dos colegas (e aqui retornamos ao princípio do “outro como origem de todo mal”), “por que não é desligado da escola, já que não está sabendo aproveitar a oportunidade que lhe é oferecida?”. Entretanto, a mesma proposta de desligamento não costuma ser formulada quando se trata de um aluno pagante, não porque as transgressões sejam consideradas de menor gravidade, mas porque, embora não explicitamente, já estariam sendo considerados

outros aspectos, como a saúde financeira da escola ou a possível influência social e política de sua família naquela comunidade escolar, entre outros aspectos.

Nosso objetivo aqui não é julgar tais procedimentos, mas constatar o quanto o discurso da tolerância e da inclusão escolar podem estar imbricados em discursos e relações de poder de ordens diversas (econômica, inserção política na comunidade, etc.), e, assim, o quão distante pode estar o discurso da tolerância de um reconhecimento efetivo da legitimidade do lugar ocupado pelo outro. Além disso, isso nos remete a uma proposta e uma expectativa de alguma forma de subjetivação desse outro tolerado, muitas vezes para que se aproxime o máximo possível do mesmo – mas cuidando, muitas vezes, para que essa aproximação não seja total; como vimos, ainda é necessário que alguém ocupe o lugar do diferente, não se pode prescindir do outro subalterno. Desse modo, podemos tolerar alunos *gays* na escola, desde que sejam discretos e tornem sua homossexualidade o mais invisível que conseguirem, ou alunos vindos de bairros populares, desde que não tragam sua cultura para “contaminar” o ambiente.

Conforme Walzer, a política de tolerância não mergulha na problematização que se dá na relação entre o indivíduo e o grupo social, “solucionando” tudo pelo privilégio de um dos termos em detrimento do outro. Assim, haveria, basicamente, dois modos de tolerância: 1º) a assimilação individual, que nos remete às técnicas de subjetivação e de assujeitamento, pelas quais a sociedade objetiva sujeitos e lugares, e modos de ocupação desses, de modo que, em contrapartida, os indivíduos trabalham sobre si para poderem transformar-se e ocupar tais lugares, tornarem-se sujeitos; e 2º) o reconhecimento do grupo, que, embora envolva uma parcela de tolerância, não implica a constituição de “sujeitos políticos, que discutam os alcances de sua inclusão nas políticas públicas” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 174).

Também é preciso pensar que o dilema criado pela tolerância como princípio de relação, conforme apontado por Duschatzky e Skliar (2000): por um lado, ao evitar-se a mera “emissão de juízo” sobre o outro, poderíamos chegar ao amordaçamento das críticas e, por outro, uma extrema relativização, que se constituiria como uma ausência de juízo crítico e de posicionamento. Segundo Clifford Geertz (1999), a solução estaria em “unir o juízo a um exame dos contextos e situações concretas”. Além disso, as políticas de

tolerância abrem espaços cômodos no sentido de evitar tomadas de posicionamento diante de situações de desigualdade e injustiça sociais (FORSTER, 1999 *apud* DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 175). Nesse sentido, a política da tolerância propiciaria um jogo que dificulta a tomada de posições críticas, pois, “por um lado, a tolerância convida a admitir a existência de diferenças. Por outro lado, nessa admissão reside um paradoxo, já que, ao aceitar o diferente como princípio, também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 174).

Se o discurso da tolerância pressupõe respeito às diferentes formas de viver e de pensar, isso dificulta atitudes afirmativas mais radicais sobre “o que é” e “o que não é”. Assim, por um lado, tal discurso permite um espaço mais libertador mas, por outro, dificulta articulações mais fortes e organizadas que visem intervir nas relações de poder socialmente estabelecidas: para discursos mais conservadores, embasados em posturas e definições fixas sobre o “que é” e o que “não é”, essa questão não é considerada, não constitui um problema. Traçando um paralelo com as relações interpessoais inseridas em uma mesma cultura, como as de pai e filho, nos remetemos novamente ao que Costa (2009) definiu como uma “dificuldade em dizer o que é o bem” e de responder por esta definição.

Parece-nos que o mundo adulto, muitas vezes, é representado na escola pela imagem de um mundo desprotegido e hostil. Um bom exemplo dessa representação seria a expressão, comumente utilizada por professores, de que “o mundo *lá fora* é diferente”, ou de que “precisamos preparar nossos alunos para enfrentar o mundo *lá fora*”. Questionamos se, ao pintarmos uma perspectiva de mundo adulto em tons tão sombrios, não provocamos nos alunos ansiedade e insegurança e, como reação, uma tendência por apegar-se a verdades e referências que lhes passem pelo menos alguma tranquilidade frente a esse mundo “assustador”. Não seria essa a condição para um quadro comumente encontrado, e já referido no capítulo anterior – o quadro de uma juventude que, sob um verniz de liberdade e de respeito à individualidade (mas não toda e qualquer individualidade), sustenta (e por vezes ostenta) práticas e atitudes conservadoras, baseadas em princípios de exclusão ou de uma inclusão muito bem hierarquizada?

Na busca por um controle prévio das possibilidades de relação que podem vir a ocorrer, a representação do outro nos chega antes do contato com ele, condicionando-a

previamente. Essa lógica envolveria também uma representação positiva do outro, como em certas atividades pedagógicas que objetivam a inclusão. Tais processos interferem, ou mesmo impedem, a descoberta dos modos pelos quais “vibramos com o outro”.

Em suma, este trabalho de pesquisa, valendo-se dessa discussão sobre o tema da alteridade, objetiva criar condições para uma maior disponibilidade na relação com o outro, de um modo mais livre, menos apegado a pré-condições anteriores, filtros, julgamentos prévios, segundo os quais somos inclinados a gostar ou não gostar antecipadamente de alguém ou de algum modo específico de ser e estar no mundo. Entendemos que, assim, podemos ampliar nossa percepção de identidades como múltiplas, entrecruzadas, móveis, comportando uma gama de traços que se cruzam, se mesclam, ou mesmo colidem criativamente entre si. Que estejamos, enfim, mais abertos a descobrir como se dá essa vibração *em relação a*, para podermos fazer desse contato com o outro, efetivamente, uma genuína experiência.

## 2.2 – O RISO E O OUTRO

O humor e o riso, nesse contexto, são vistos ora como potentes catalisadores da crítica, ora como artifícios convenientes, tratados como um bálsamo para os acordos e conflitos dentro de uma comunidade (LULKIN, 2007, p.4).

O teatro está lotado: na plateia, alunos de Ensino Médio, vindos de diversos municípios da região Sul do país. Em cena, vemos a personagem de uma mulher negra, interpretada por um menino branco pintado de preto, com peruca de “Bombril” e enchimentos sob a roupa. Os alunos criam uma figura grotesca, com seios e nádegas desproporcionais. Os lábios, pintados exageradamente de vermelho, são projetados à frente para parecerem ainda maiores. A voz é grave e gutural, e usada para falar em português “errado”.

A personagem entra acompanhada pela filha, ainda menina, caracterizada da mesma forma. A plateia ri muito. Elas chegam à porta de uma casa e a mãe pede ao dono que receba sua filha para trabalhar como empregada doméstica. Ele não quer, pois a menina lhe

aparenta ser preguiçosa, mas a mãe insiste. A cada fala sua, a plateia ri muito do modo cômico como esta se expressa. A mãe explica que está muito doente, que morrerá em breve, e não tem com quem deixar a filha. De má vontade, o dono da casa aceita a menina. Os que assistem riem cada vez mais. Meus alunos observam a cena e a plateia, sem demonstrar reação.

Nesse ponto da apresentação nós, espectadores, já sabemos que a mãe fora criada naquela casa, como empregada doméstica, e que sofrera abuso sexual (cujo fruto é justamente a filha). Ela sabe que o mesmo destino aguarda a menina, mas não tem mais ninguém no mundo que cuide dela após sua morte. Mãe e filha, então, despedem-se, sabendo que nunca mais se encontrarão (e a mãe, consciente do destino reservado à filha). Ao se abraçarem, não podem se aproximar muito, devido ao tamanho dos seios. Assim, arqueiam as costas, e jogam as nádegas com enchimento para trás. A plateia vai às gargalhadas. Não conseguindo mais se conter, uma aluna vira-se e exclama: “Sôr, que nojo! Do que essa gente está rindo?”.

Uma cena que mostra uma mãe prestes a morrer, se despedindo da filha e a entregando a pessoas que a abusarão de diversas formas, é de uma carga dramática tão forte, que poderia nos remeter ao melodrama<sup>31</sup>. No entanto, poucas pessoas na plateia pareceram identificar-se com o extremo sofrimento dessas personagens. Pensamos que, em parte, isto se deva à ênfase dada à caracterização cômica, que teria “encoberto” outros aspectos da cena. Em conversa com a diretora da peça, soubemos que ela ficou chocada com as gargalhadas, pois acreditava estar fazendo ali uma denúncia social.

Esta situação, ocorrida durante um festival de teatro estudantil, é exemplar para tratarmos de alguns tópicos relativos à relação do riso com a alteridade, que exploraremos nesta seção. Em primeiro lugar, é preciso sublinhar o olhar quase “naturalizado”, daquele que não percebe o que vê ou, aqui, daquilo que é posto em cena. Parece-nos que era tão “natural”, para a diretora, representar pessoas negras conferindo-lhes aspectos cômicos e ridículos, que ela não conseguiu perceber que suas opções estéticas iam em direção contrária às de suas intenções. Talvez a questão seja um pouco anterior a isto: ela não

conseguiu ver que se tratava efetivamente de opções, e que, portanto, estas não precisavam assumir aquela forma e, sim, poderiam ocorrer de outro modo.

Para Bergson (1980), a emergência da comicidade requer duas condições: ausência de empatia ou de envolvimento emocional com o objeto, e a conferência de insociabilidade a ele. Nas palavras do autor, “só quando outra pessoa deixa de nos comover, só nesse caso pode começar a comédia. E ela começa com o que poderíamos chamar de enrijecimento contra a vida social” (BERGSON, 1980, p.72).

Temos, então, a relação entre os modos de representação e um maior ou menor grau de empatia com aquilo de que se ri (nesse sentido, é importante destacar que as duas personagens também são caracterizadas como sujas, burras e preguiçosas). Ainda assim, a mesma representação foi posta diante dos alunos, e nem todos reagiram da mesma forma. Isto nos põe a questão sobre o que teria ocasionado essa disparidade de recepção.

Parece-nos que a diferença reside na capacidade de se perceber as personagens para além dos estereótipos em que estão configuradas, com um olhar que não se limita a reagir ao estímulo da comicidade e nem abre mão de uma visão crítica; em perceber que ali há uma pessoa (mesmo que fictícia), que é muito mais do que os poucos traços utilizados para retratá-la. cremos que na vida social, cotidiana, ocorra o mesmo: diante de uma representação cristalizada do outro e de uma limitação do olhar em percebê-lo de modo mais completo, ignora-se uma dor visível, mas que não se vê, mesmo que posta diante de nossos olhos. Não podemos esquecer que o esvaziamento de sentido é uma das formas identificadas, na modernidade, para exercer força de controle político sobre a alteridade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000). Seguindo essa lógica, o outro pode tornar-se alvo do riso, pelo que pode representar de ameaçador, ou pelo que pode extrapolar, no sentido das limitações da mesmidade para compreendê-lo; ou, ainda, porque sua presença remete a verdades desagradáveis, cujo “necessário” distanciamento seria mantido pela zombaria.

Tratamos, até aqui, de uma dificuldade em perceber o outro. Contudo, muitas vezes não se trata de não perceber o sofrimento, mas de julgá-lo merecido. Retornamos assim ao

---

<sup>31</sup> Gênero teatral de apelo emocional extremo, de quem as telenovelas são consideradas “herdeiras” (BRAGA, 2002; MARTINS, SANTOS, 2009; SILVA, BRAGA, 2005).



tema dos problemas de sociabilidade, de um mínimo de compreensão sobre a vida social e a uma concepção do que seja “saber portar-se adequadamente”. Temos, então, o caráter normalizador do riso, que castiga aquele que se desvia do modelo a seguir: o riso nos obriga “a cuidar imediatamente de parecer o que deveríamos ser, o que um dia acabaremos por ser verdadeiramente” (BERGSON, 1980, p.18) – e isso, forçosamente, nos aponta para o caráter subjetivador em jogo nesse tipo de situação.

Daniel Kuppermann (2005) vê no ato de rir do “outro” um reforço dos laços identitários do grupo: além de permitir o reconhecimento dos semelhantes, o ódio direcionado ao outro canalizaria a agressividade para o exterior da “comunidade”. O “efeito do ridículo deve recair, portanto, sobre o estrangeiro, o diferente, aquele que não sabe se portar adequadamente na vida social” (KUPPERMANN, 2005, p.24) – espaço reservado a todos “desviantes” do modelo hegemônico. Contudo, questionamos se o papel do riso como agregador só pode se dar às custas de alguma exclusão. Pensamos se não seria possível o indivíduo poder ser seu objeto, mas também seu sujeito, pensar o reconhecimento do que há de patético ou de ridículo em todos nós, como fator identitário, agregador.

Isso não significa que entendamos o papel do riso como algo sempre “mau”, provocador de humilhação e exclusão: em sala de aula, são inúmeras as situações de riso – e certamente estas podem significar a possibilidade de um clima saudável no cotidiano escolar. Mas o que ocorre quando o riso está associado a posicionamentos explicitamente agressivos e depreciadores do outro? Como, afinal, perceber as diferentes presenças do riso em sala de aula? A que papéis ele se presta? Qual o limite entre pilhéria e agressão? Haveria uma resposta única para tais diferenciações? Como seria uma aula sem o humor e o riso?

No início desta pesquisa, percebíamos o riso nas aulas, quase sempre marcado por seu aspecto destrutivo, em situações de mordacidade exacerbada. Contudo, ao longo da pesquisa, modificamos nosso olhar e passamos a ver também o caráter agregador do riso. Passamos, então, a nos perguntar se essas diferentes formas de riso estariam, realmente, uma em oposição à outra, ou se seria apenas uma questão de perspectiva a ser adotada. Trata-se de olharmos pelo lado do objeto ou pelo do sujeito que ri? Esta pergunta, por sua vez, nos levou a outra, sobre o que faz com que determinados indivíduos sintam-se

incluídos no riso sobre si mesmo, e outros não. Constatamos que são muitas as variáveis, as quais incluem: do que se ri, especificamente, naquela pessoa? Que papel esse ‘foco do riso’ tem para ela? O quanto ela consegue ‘ter’ de humor? Quais suas relações com aqueles que riam? Quais as intencionalidades com a brincadeira realizada?

Assim, não se busca nem a demonização, nem o riso politicamente correto, nem uma definição do estatuto do riso em termos de bom ou mau: questiona-se como ele se relaciona com essas variáveis, e de que modo se altera em função delas. Passa-se a pensar o riso de forma mais ampla, para além de ele ser benéfico ou maléfico, positivo ou negativo. Passou a interessar-nos bem mais um olhar sobre as situações de riso no ambiente escolar, tratando-o em articulação com os diferentes processos de subjetivação na cultura.

Percebemos que não encontraríamos uma resposta absoluta, um “medidor” que servisse a todas as situações. Mas inferimos que o riso está sempre posto “em relação a” alguma coisa, algum modo de ser e estar na vida social. Isso me faz recordar a conhecida anedota de Tales de Mileto, sobre a escrava trácia<sup>32</sup>: por um lado, seu riso pode ser denúncia da prepotência e arrogância do filósofo; por outro, pode denotar a ignorância dessa escrava, que julga com seu riso aquilo que considera desprovido de sentido, sem perceber tratar-se da própria limitação em compreender a importância daquele objeto. Desse modo, o riso aparecia ali como enunciação, como ato discursivo. E, como tal, estava também sujeito às regulações e interdições de uma certa discursividade, numa certa época – conforme apontado por Michel Foucault (1996) em seu texto *A ordem do discurso*.

Podemos pensar nas diferentes regulações (sempre considerando um tempo e um espaço históricos bem definidos) quanto aos objetos, aos sujeitos e às situações de riso: quem pode rir, do que se pode rir, e em que situações? Parece-nos que a linha divisória, que define um limite moral ou ético para o riso, se dá em função dessas condições culturais e históricas e das relações de poder que as mobilizam. Como exemplo, relacionamos a frase “clássica” do humor brasileiro: “se me vir abraçado com mulher feia, aparta que é briga”, com uma situação protagonizada pelo comediante Rafinha Bastos<sup>33</sup>. Este afirmou, na forma

---

<sup>32</sup> Referimo-nos à anedota onde o filósofo Tales de Mileto, ao caminhar observando as estrelas, caiu em um poço. Uma escrava trácia, testemunhando o ocorrido, riu da ambição do filósofo de compreender o que se passava no céu, quando sequer via onde pisava (BLUMENBERG, 2000, *apud* LULKIN, 2007).

<sup>33</sup> Ator e apresentador de televisão, eleito em 2011 como a personalidade mais influente no *Twitter* pelo jornal *New York Times*.

de piada, que mulheres feias que tenham sido estupradas deveriam agradecer ao estuprador pela oportunidade (*sic!*).

Certamente, tais enunciações estão apoiadas na ideia de que mulheres que não são bonitas mereceriam agressões; vemos aqui uma aplicação do princípio “corretivo” do riso: “punir” aquelas mulheres pela “insociabilidade” de não se fazerem atraentes ao gosto masculino. Contudo, a historicidade e a discursividade do riso ficam claras se lembrarmos a imensa popularidade, ainda atual, desse tipo de discurso, presença constante em enunciações sob a forma de adesivos automotivos e frases pintadas em para-choques de caminhão, entre outros artefatos.

Vale lembrar que as sérias repercussões da afirmação do humorista mostram que há transformações no discurso machista, na atualidade: o comediante recebeu intimação para explicar-se perante o Ministério Público por incitação à violência. No que se refere à aceitação perante o público, embora muitos internautas tenham se manifestado em defesa do autor, foi expressiva a quantidade de manifestações de homens repudiando a piada. As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas tiveram reflexos também no riso, mais precisamente na percepção daqueles que eram seus alvos preferidos. Assim, as piadas de negros, de mulheres e de *gays*, entre outras, se não foram banidas, já não são ditas sem causar algum mal-estar social.

Assim, pensar o riso como articulado a diferentes discursos no social nos remete a seu papel também como prática de desconstrução: pelo riso, a seriedade das hierarquias é questionada, invertida e reorganizada sob outras formas. Ao suspender e questionar as estruturas estabelecidas, o humor sugere a possibilidade de outras formas de vida social. Assim, se na cultura contemporânea ainda valorizamos coisas e pessoas conforme uma determinada escala – diferente da utilizada pelas gerações anteriores, mas, ainda assim, uma hierarquização valorativa –, e se percebemos a necessidade de uma relação mais crítica com isso, o riso e o humor apontam-nos diferentes possibilidades.

Sendo umas das características do humor a crítica aos poderes, se o professor estiver disponível a ser, ele também, objeto do riso, sua posição será afetada pela força mobilizadora do riso. O acolhimento deste na relação professor-aluno se refletiria na criação de formas outras de ser professor, que comportam atitudes diferentes das esperadas da figura tradicional de um docente, numa “aposta nas interações que abrem espaço para

‘subversões’ rápidas em sala de aula” (LULKIN, 2007a, p. 6). Nessa perspectiva, também podemos pensar a suspensão (momentânea) das hierarquizações estabelecidas no interior dos grupos escolares, nas possibilidades que o riso abre para que a fixidez dos posicionamentos possa ser questionada.

Retornando à questão do riso sobre si mesmo, este também pode funcionar como prática agregadora, uma vez que, ao rirmos do que temos de patético, nos irmanamos também no ridículo. Essa capacidade do riso como crítica e como auto-crítica nos remete à presença dos bufões nas cortes medievais: aqueles cuja palavra não podia ser lavada a sério e que, exatamente por isso, podiam dizer tudo, sem serem por isso responsabilizados. O que temos, então, é a liberdade daquele que, por não ter mais nada a perder, está descomprometido das limitações relativas à manutenção de certas posturas ou de uma “necessária” imagem pública.

Isso nos conduz a uma relação entre ser objeto de riso, a perda de prestígio e o ganho de relativa liberdade para dizer aquilo que os “normais” não podem. Por vezes, a esta fala sem valia, como a do tolo ou do louco, são creditadas qualidades incomuns, como nos afirma Foucault:

(...) o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, [...] pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, ou de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber (FOUCAULT, 1996, p.10-11).

Também no texto “Loucura, literatura, sociedade”, Foucault (2002) refere-se a momentos históricos em que a fala do louco é reconhecida como portadora de uma verdade – embora não de uma consciência – obtida por sua visão, que é de outra dimensão, e narrada de modo não convencional. Shakespeare nos traz alguns exemplos tanto dessa peculiar liberdade, quanto da lucidez creditada ao tolo. Exemplo da primeira é o expediente que o príncipe Hamlet utiliza para enunciar acusações que não pode provar, sem ter de responder por elas: finge-se de louco e, nessa condição, lança ditos de duplo sentido ao assassino de seu pai. Para a segunda, em *Rei Lear*, temos as palavras do bobo em contraste

com as desarrazoadas escolhas do rei. Assim como a fala do tolo pode ser ao mesmo tempo desvalorizada e portadora de verdades ocultas, como nos coloca Foucault, a comicidade pode constituir-se uma via para que se ponha em pauta aquilo que precisa ser discutido, mas que não se consegue abordar por outros meios.

É importante lembrarmos o importante papel que o riso desempenha na promoção de distensões, no necessário relaxamento das tensas seriedades. Mais uma vez, buscamos exemplos em Shakespeare, que soube intercalar momentos de grande tensão dramática com momentos cômicos. Essa dinâmica permitia ao espectador “tomar fôlego” e, graças a isso, continuar envolvido e atento. Em *Macbeth*, entre o assassinato do rei e a descoberta do crime (dois momentos de alto teor dramático), temos a cena do porteiro reclamando dos efeitos do álcool, principalmente sobre a libido. Em meio a imprecizações, ele chama a porta do castelo de “porta do inferno” (e aqui nos remetemos ao tolo que profere verdades sem consciência de que o faz), antes de abri-la para que entrem aqueles que, instantes depois, encontrarão o corpo do rei assassinado. Em *Hamlet*, após o anúncio da morte de Ofélia, e antes que o protagonista dela tenha conhecimento, temos a cômica cena dos coveiros.

Assim, seguimos “em aberto” com questões relativas às possibilidades que o riso e o humor, incorporados em sala de aula, poderiam representar na relação com a alteridade. Seja pelo relaxamento de tensões decorrentes do atrito com a diferença, seja pela suspensão temporárias de lógicas cotidianas e de hierarquias estabelecidas, seguimos orientados pela expectativa de que “o riso aconteça na hora certa, e sem perder sua dimensão ética, evitando desqualificar o outro através do próprio (de si, de cada um) divertimento” (LULKIN, 2007a, p. 18).

### 2.3 - TEATRO E ALTERIDADE

Frente às situações descritas até o momento e apoiados no pensamento de Michel Foucault, entendemos que valores e verdades sejam construções discursivas, como parte de processos em que modelos e representações estereotipadas podem desempenhar importante papel, dependendo das relações de poder em jogo, e segundo as quais algumas verdades (e não outras) se impõem na ordem social. Estamos tratando aqui de relações de poder que se

produzem no interior de diferentes grupos sociais, com os distintos modos de exercer-se tal poder, o que mobiliza mecanismos de subjetivação e de objetivação de indivíduos, com consequências importantes no que se refere à adesão (ou resistência) a certas práticas de si.

As relações entre teatro e alteridade tem sido abordadas sob diversos aspectos: com relação à educação ambiental (SILVEIRA, 2009), integrando uma “formação humana do aluno-ator” (SILVA, 2010), pela reinvenção do teatro brasileiro através do teatro jesuítico no século XVI (TORRES, 2004), na relação entre ator e personagem (SOUZA, 2008) e ator e público (COELHO, 2010), nas representações do passado (OLIVEIRA, 2003), na relação educador-aluno (CASTILHOS, 2007) e em teorias específicas do teatro (COELHO, 2009).

Nosso trabalho encontra seu sentido na busca por caminhos que fomentem, por meio da prática teatral na escola, uma relação mais crítica com os modelos de comportamento e de existência circulantes em nossa sociedade, a partir da qual, acreditamos, pode-se chegar a uma relação mais sensível com a diferença. Buscaremos aqui construir discursivamente um pensamento sobre aspectos do fazer teatral na escola, que parecem abrigar possibilidades de fomento a essa relação mais refinada, através da problematização dos modos de existência dominantes.

Importante destacar que não é objetivo desse trabalho repassar posturas morais ou princípios éticos pessoais aos alunos, numa lógica de substituição de um modo de pensar “errado” por outro “correto”. Buscaremos, entre outras questões, discutir a percepção das verdades que enunciarmos, através da reflexão e do debate sobre o que foi enunciado teatralmente, e o questionamento acerca das fontes, da relatividade e da validade de tais verdades. Como nos escreve Ryngaert (1981), a questão não seria destruir os hábitos culturais dos alunos, mas conhecê-los para, de algum modo, subvertê-los. Logo, a intervenção pretendida aqui não se daria nos valores resultantes, mas nos processos dos quais eles são consequência.

Sendo o teatro um fenômeno cultural, há estreita relação entre as condições da sociedade em que essa prática ocorre e os modos de sua emergência e significação. Assim,

diante da relevância do tema da “cultura somática”<sup>34</sup>, conforme foi descrito no primeiro capítulo, consideramos importante discorrer aqui, brevemente, sobre o papel do corpo no teatro.

### 2.3.1 O corpo no teatro

Conforme as transformações históricas e culturais ocorridas, alteraram-se os modos de compreender o papel do corpo no âmbito das práticas teatrais: se, no século XIX, ele se encontrava subordinado à primazia do texto e da fala, ao acompanhar as mudanças culturais e sociais do final dos anos 1800 e início do século XX, esta relação passa a sofrer algumas mudanças importantes. O advento do realismo-naturalismo<sup>35</sup> de Stanislavski<sup>36</sup>, bem como as propostas que a ele se opunham (e que buscavam uma re-teatralização) contribuíram para uma maior liberdade e exploração das potencialidades do corpo e da voz: diversas técnicas desenvolvidas a partir de então passam a pressupor um trabalho corporal específico (STEIN, 2009).

Paralelamente a isso, distintamente do que ocorria no século XIX, (quando as interpretações se davam a partir dos dons naturais dos atores), na atualidade é valorizada a capacidade destes de se transformarem e personificarem elementos e comportamentos muito diversos. Na busca por essa habilidade, inúmeras técnicas para o treinamento do ator foram desenvolvidas, pelas quais se busca eliminar condicionamentos provocados por sua vida pessoal, para que seja construído o comportamento corporal da personagem: “temos de retirar um pouco daquilo que sabem, não para simplesmente eliminar o que sabem, mas para criar uma página em branco, disponível para receber os acontecimentos externos” (LECOQ, 2010, p.57).

---

<sup>34</sup> Ver pág. 26.

<sup>35</sup> Realismo-naturalismo é uma corrente estética, vigente entre 1830 e 1880, cujo valor máximo era a reprodução fiel da natureza.

<sup>36</sup> Referimo-nos aqui a Constantin Stanislavski (1863-1938), pesquisador russo e diretor do “Teatro de Arte de Moscou”.

Essa ideia de página em branco, pronta a receber o desenho, remete ao duplo estatuto do corpo do ator, que é ao mesmo tempo suporte e material de moldagem, via de acesso entre o mundo interior e exterior, ponte entre subjetividades.

Essa função de mediador do subjetivo com o objetivo é discutida e pesquisada por muitos estudiosos e teóricos. O russo Michael Checov afirma a necessidade de uma sensibilidade aos impulsos criativos, para a conversão do corpo do ator numa “membrana sensitiva, numa espécie de receptor e condutor de imagens, sentimentos, emoções e impulsos volitivos de extrema sutileza” (CHECOV, 1986, p. 2). Para o pesquisador francês Jacques Lecoq, “trata-se de trazer para fora, por meio da improvisação, o que está dentro; a técnica objetiva do movimento, por outro lado, permite-nos concluir o processo inverso, de fora para dentro” (LECOQ, 2010, p.58). Por sua vez, Nunes nos diz que “uma vez que as metáforas formatam o pensamento e dão ignição aos atos do corpo, conforme a analogia adotada, conforma-se um tipo de tratamento dado ao *corpomente* e uma determinada abordagem pedagógica e estética” (NUNES, 2009, p. 89).

No que se refere às metodologias teatrais adotadas nesta pesquisa, a dos *jogos teatrais* desenvolvida por Viola Spolin tornou-se para nós fundamental, na medida em que Spolin destaca o papel do corpo pelo princípio da fisicalização. Este abrange a apresentação do material ao aluno em um nível físico e não verbal, com a busca por uma via física, tanto de liberdade de expressão, quanto de compreensão da realidade. Esta última seria meio de acesso a uma percepção estética do mundo e da própria intuição (SPOLIN, 1987).

Porém, diante da pluralidade de modos de entender o teatro no ensino escolar, antes de detalharmos os métodos escolhidos, faremos uma breve revisão das principais abordagens do ensino de teatro, apoiados nos levantamentos realizados por Richard Courtney (2003) e por Ingrid Koudela e Adão Santana (2006).

Antes de 1917, a ideia de teatro na escola compreendia apenas a encenação de alguma peça ou simplesmente diálogo. Neste ano, Caldwell Cook elabora o *Play Way*, proposta onde a atuação é vista como meio de aprendizagem de conteúdos extra-teatrais – uma vez que o teatro não era percebido como uma disciplina (COURTNEY, 2003). Para Koudela e Santana (2006), trata-se de uma concepção instrumental e reducionista do teatro.



Em 1947 é lançado o livro *Playmaking with children*, de Winifred Ward, que transporta os postulados da Escola Nova para o ensino de teatro, marco inicial do movimento chamado *Teatro Criativo (Creative Dramatics)*. Outro importante expoente desse movimento é Peter Slade, autor de *O jogo dramático infantil (Child Drama)*, publicado em 1954. O autor defendia a tese de uma forma de arte infantil, merecedora de um lugar no currículo escolar, como as demais disciplinas, chamada “jogo dramático infantil”. Seu valor máximo era a espontaneidade, que para ele, seria também catarse emocional para a criança (COURTNEY, 2003).

Outra forma de abordagem do teatro e da dança na escola, únicas atividades escolares onde os movimentos não eram compreendidos apenas em sua funcionalidade, foi o *Movimento Criativo*. Baseado na ideia de Rudolf Laban, acerca do fluxo do movimento, vê-se como primeira tarefa do educador alentar o impulso para o movimento (COURTNEY, 2003).

Apoiando-se nas relações entre imaginação dramática e redação criativa, entre linguagem e fala, foi desenvolvida a proposta da *Linguagem Criativa*. Pelo princípio da *simpatia imaginativa*, (que permite às crianças maiores se identificarem com vários tipos de personagens em poemas e histórias), haveria o desenvolvimento de todos os tipos de escrita criativa, principalmente a redação de peças e de poesia e prosa (COURTNEY, 2003).

A *peça didática* foi desenvolvida pelo alemão Bertolt Brecht (1898 – 1956), principal referência ocidental quando se pensa o teatro como meio de intervenção na sociedade. Conforme Magaldi (2004), Brecht questionou a prática de o teatro operar com a ilusão, buscando antes fomentar no espectador prioritariamente a observação crítica: por meio das peças, propunha questionamentos à plateia. Para isso, usou recursos de encenação (como o palco nu e as interrupções da cena para argumentações dos atores), evitando assim o envolvimento emocional da assistência, mantendo-a em uma posição distanciada, analítica.

Seu princípio estético de revelar, durante a performance, os processos utilizados para criar efeitos de verdade em cena, alia-se à proposta ética de explicitar como se estruturam certos aspectos da vida em sociedade. Assim, buscou mostrar ao espectador

como se criam ficções em cena, com força de verdade. Além disso, propôs-se a questionar o público sobre os modos de construção de verdades, no âmbito da chamada “realidade”. Buscou, por esse caminho, intervir na acomodação passiva da plateia, pretendendo levar o espectador a assumir algum posicionamento diante do que vê (DESGRANGES, 2006).

Sua proposta de *peça didática* refere-se a processos de criação coletiva, e apoia-se em dois elementos: um *modelo de ação* (um texto base que poderá ser alterado e reformulado pela improvisação dos atores), e o princípio do *estranhamento*, pelo qual é ressaltado o caráter histórico de pessoas e processos. Para o dramaturgo, a função das peças didáticas diria mais respeito à transformação, pela reflexão, daqueles que nela atuam, a ponto de prescindir de público.

As propostas de Brecht encontram proximidade com o *teatro do oprimido*, criado por Augusto Boal nos anos 60, como reação às ditaduras da América Latina. Seus objetivos são a conscientização política do povo e sua libertação da impotência e da alienação (KOUDELA; SANTANA, 2006).

Há alguns anos, o termo *pedagogia do teatro* vem sendo usado no Brasil, incorporando “tanto a investigação sobre a teoria e prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino” (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 73). São enfatizados o jogo teatral e a teoria do jogo, o espaço como indutor ao jogo, este como ponto de partida para a criação de imagens e a interação entre jogo e narrativa. Refere-se também ao receptor e à apreciação do espetáculo. Além disso, apoia-se em teorias de estudos crítico-culturais e emprega “convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente” (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 74).

Mas o teatro na escola não é abordado somente em relação aos alunos: o *desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação do professor* configura uma perspectiva na atualidade, focalizando a relação corpo-voz, e a ideia de voz como corporeidade.

### 2.3.2 Os métodos adotados

Adotamos como básico, nesta dissertação, o princípio de *experiência criativa* da norte americana Viola Spolin (1906-1994), criadora do método de ensino de teatro denominado *Jogos Teatrais*, e o pensamento do professor, diretor de teatro e pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert (1945- ), no que se refere ao potencial do jogo dramático como fomento ao desenvolvimento de um discurso pessoal e a uma análise ou leitura do mundo.

A escolha de Spolin e Ryngaert se dá porque o tema da alteridade e a ideia de uma proposição ética que seria, ao mesmo tempo, condição e consequência do trabalho teatral, são presenças marcantes nos escritos de ambos. Embora não sejam feitas referências explícitas, alteridade e ética permeiam seus argumentos e propostas de trabalho, em modos e situações diversos. Como bem observa Pupo, os dois autores fundamentam-se “... na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador” (PUPO, 2001, p. 182).

O método dos *Jogos teatrais*<sup>37</sup> é calcado em jogos específicos e exercícios de improvisação e propõe, pelo ato de jogar, o desenvolvimento da linguagem teatral. Cada jogo tem um foco ou ponto de concentração específico, abordando um aspecto do conteúdo teatral. A dinâmica adotada por sua criadora é a da problematização : os jogos objetivam a solução de um problema ou a transposição de um obstáculo, dentro de regras precisas. Desde que não as ignore, o jogador tem toda a liberdade para solucionar o problema do modo que puder, com os recursos de que dispuser. Spolin entende que, pela concentração da atenção na resolução do problema, haverá um relaxamento das resistências, permitindo ao aluno um uso mais pleno seus potenciais.

Para a autora, a “experiência criativa” é a mola mestra a partir da qual todo conhecimento em teatro poderá ser construído. Esta exigiria, como condição básica, um *estado de espontaneidade*, e o jogo significaria um treinamento do aluno para a realidade teatral, além de meio para atingir essa condição.

---

<sup>37</sup> O detalhamento desse método encontra-se no livro *Improvisação para teatro* (SPOLIN, 1987).

Já o pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert é herdeiro de uma corrente de profissionais que, em torno dos anos 50, valoriza a dimensão emancipatória do teatro. Tais artistas pretendiam desenvolver uma consciência crítica em relação à organização social, privilegiando o caráter de grupo e a expressão pessoal de seus integrantes. Para isso, usavam a atuação improvisada, e conferiam à improvisação a função de fazer oposição às formas teatrais consagradas. (PUPO, 2005).

Na atualidade, Ryngaert é um dos maiores representantes da *vertente francesa do jogo dramático (jeu dramatique)*<sup>38</sup>. Neste, a mesma importância é conferida às experiências de estar em cena e de apreciar a atuação de outros, pois, “sem perder o prazer próprio ao jogo espontâneo, almeja que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico” (DESGRANGES, 2006, p. 94). Ou seja, propõe-se aqui o desenvolvimento do aluno em dois sentidos: o da apreensão da linguagem teatral, para expressar-se através delas e o da capacidade de interpretar os elementos que compõem uma encenação teatral. (DESGRANGES, 2006).

Mas, ainda conforme Desgranges (2006), além da análise da cena, tal instrumento também refinaria a capacidade de analisar o mundo, pela reelaboração lúdica de situações e comportamentos coletados da realidade. Assim, não busca a mera cópia de padrões estéticos vigentes, mas um teatro que se preste à análise de gestos e atitudes.

O pesquisador dedica, também, grande atenção à análise crítica ao que é veiculado pelos meios de comunicação (especialmente o cinema e a televisão), e seu papel como fonte de modelos de comportamento, como veremos adiante. Ainda assim, recomenda evitar a doutrinação: um espaço aberto para diferentes perspectivas e soluções cênicas pressupõe respeito pelas opções dos jogadores, o que não exclui as intervenções do professor.

Outro aspecto a ser destacado é o do professor como jogador (ao menos, eventualmente), que desmitifica sua figura perante os alunos, deixando-os mais dispostos a jogar. No jogo dramático o texto é substituído pela palavra improvisada. Esta, por sua vez, tem o mesmo *status* dos outros signos visuais e sonoros da linguagem teatral (iluminação,

sonoplastia, figurinos, movimentos, acessórios de cena, entre outros). No que se refere à encenação, a montagem de espetáculos não constitui seu objetivo principal. Entretanto, quando os trabalhos são levados a público, é importante que expressem as resoluções cênicas encontradas pelo grupo, em suas investigações (o que, novamente, não exclui as intervenções do professor). Nesse sentido, Vera Bertoni (2009) aponta para a necessidade de respeito pela produção dos alunos, uma vez que ali encontram-se expressas suas visões de mundo. Embora a autora refira-se a um público mais jovem do que o desta nossa pesquisa, concordamos com a proposta de que conduções autoritárias (portanto, desconexas de tais visões) levam à reprodução de modelos sem sentido para eles, “o que tende a ocasionar condutas exibicionistas, quando não significam experiências traumáticas” (BERTONI, 2009).

Na perspectiva de Spolin, percebemos esta elaboração da relação com o meio de outro modo: a partir da experiência estética e criativa, ocorreria uma ampliação da percepção de si *no* mundo, bem como da relação de si *com o* mundo. Para ela, todos podem aprender a atuar, e não haveria maneiras “certas” ou “erradas” de solucionar os problemas propostos: a diversidade de soluções enriqueceria o aprendizado de todos. Spolin entende o chamado “talento” como uma maior facilidade para experienciar. Desse modo, para que o aluno consiga evocar suas potencialidades, seria necessário um aumento em sua capacidade para experimentar, o que requer envolvimento orgânico com a situação presente. Este seria um envolvimento intuitivo, com o *aqui e agora*, um estado de espontaneidade que pressupõe um sentimento de liberdade para a pessoa se relacionar com o mundo (SPOLIN, 1987).

A autora parece não diferenciar *experiência* de *experimento*, entendendo que na experimentação se dê experiência, não como *condição para*, mas na *coisa em si*, no mergulho na vivência estética, lúdica e teatral, que envolve a pessoa num sentido integral: seu corpo, sua voz, suas emoções, sensações e seu pensamento. Difere, assim, das concepções que partem de uma divisão entre um primeiro momento, puramente sensorial e um segundo, onde a reflexão sobre o primeiro configuraria algum saber, a partir do que se poderia dizer que houve experiência. Conforme Spolin, a experiência criativa não prescinde

---

<sup>38</sup> Deste ponto em diante, por jogo dramático estaremos nos referindo à vertente francesa.

do intelecto, ao mesmo tempo em que não se reduz a atividade puramente intelectual, pois “experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 1987, p. 3).

Nesse sentido, sua percepção experiência parece ir ao encontro do pensamento da filósofa brasileira Marilena Chauí, que nos afirma:

A experiência é o que *em nós* se vê quando vemos, o que *em nós* se fala quando falamos, o que *em nós* se pensa quando pensamos. Nenhum dos termos é origem: visível, dizível e pensável não existem em si como coisas ou ideias; vidente, falante e pensante não são operações de um sujeito como pura consciência desencarnada; visível, dizível e pensável não são causas da visão, da linguagem e do pensamento, assim como o vidente, o falante e o pensante não são causadores intelectuais do ver, falar e pensar. São simultâneos e diferentes, são reversíveis e entrecruzados pelo fundo não visível, não proferido em não pensado. (CHAUÍ, 2002, p.164)

E se a experiência teatral se dá no próprio ser do ator, se implica levar seu corpo, sua voz, suas emoções, sensações e ideias em explorações pelo desconhecido, ela inevitavelmente envolve riscos. Embora uma das garantias do jogo seja a possibilidade do “ensaio sem risco” (LOTTMAN *apud* RYNGERT, 1981, p.38), onde se pode voltar a qualquer momento, o fato é que não se volta o mesmo. Volta-se sabendo um pouco mais, pois a cada pequena descoberta descortinam-se possibilidades, antes nem imaginadas, de ação do corpo e da voz, de energias a serem mobilizadas, de sensações despertadas, enfim, de inúmeros aspectos novos. Então, o que chamamos de “experiência teatral” é, na verdade, um campo mais amplo, onde várias experiências específicas podem ocorrer: experimentar outros modos de comportamento, outros modos de relação com os outros, refinar a percepção do espaço em que se encontra e a gama de ações possíveis ali, a capacidade de relacionar-se pelo jogo com parceiros de atividade, com a plateia, com elementos de cena e com o espaço, dentre muitas outras possibilidades. Por essas descobertas, a pessoa vai se modificando, e retorna da experiência teatral com uma consciência ampliada, volta sabedora de algo que a modifica.

Assim, adentrar na experiência teatral pode remeter tanto à ideia de iniciação quanto de morte, de ter acesso a um novo nível de consciência, mas também de deixar morrer

velhas formas de percepção e pensamento. Disponibilizar-se a experiências transformadoras que nos levem além daquilo que já somos também é disponibilizar-se a morrer um pouco, a permitir que morram velhas formas de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Disso pode decorrer uma sensação de risco, pois lançar-se a um voo, no incerto e na possibilidade de transformação, remete ao que transcendência e morte tem de imbricadas uma na outra.

Parece-nos que a disponibilidade para mergulhar repetidas vezes no manancial da experiência estética teatral, com tudo o que ele propõe de transformador, de risco e de prazer, traz implícita uma busca por melhorar-se, configurando assim uma técnica de si e, portanto, implicando em modos de subjetivação.

Mas se a gama de experiências possíveis no teatro é ampla, interessa-nos aqui mergulhar no que ela traz de potencial na relação com o outro, das mais variadas formas: trata-se de colocar-se diante do outro, *fazer de conta* que se é outro, atuar e contracenar com outros, dirigir o olhar de espectador para a apreciação do outro, podendo, por vezes, ter de fazer tudo isso junto, ao mesmo tempo.

Em certa ocasião, o ator Cacá Carvalho referiu-se a uma imagem utilizada pelo diretor Antunes Filho, para definir a dupla natureza do ator: o pássaro que bica a fruta na árvore e o pássaro que olha o ato de bicar a fruta. O ator teria de buscar abranger, simultaneamente, esses dois estados de consciência: executar a ação, mantendo-se nela imerso, ao mesmo tempo em que se distancia para ver-se “de fora”, noutra perspectiva, a do espectador.

Parece-nos que o teatro traz imbricada a relação, o “dar-se em relação a”, como condição para a experiência que se dá na interação (ou no confronto) com o outro. Em grego, o termo *theatron* significa *lugar de onde se vê*, e na arquitetura teatral refere-se ao lugar do espectador, aquele que vai até o local da representação, movimenta-se em direção ao exterior, na expectativa de ver, de entrar em contato com o *outro* (posto em cena), mas também de ver-se, de reconhecer-se no que está posto em cena. Quem comparece a esse encontro não espera sair do mesmo modo que chegou, espera dele uma transformação, que

se constitua de fato em uma experiência. Entrar em contato com a cena, com as emoções, sensações e sentimentos por ela provocados, constituiria, então, experiência.

Esta ação parece dar-se em níveis e direções variadas, sem poder ser totalmente compreendida pela palavra, ela mesma um recorte dentro da amplitude da linguagem e das representações (cujo exemplo seria o próprio teatro). Ela parece permitir que, paradoxalmente, o sujeito vá para o mundo exterior e nele descubra mais sobre si mesmo, como aquele que vai ao *theatron*, ou mergulhe em si mesmo, e assim compreenda melhor o mundo.

Este último movimento parece-nos próprio do ator, que mergulha em sua sensibilidade, percepção, reflexão, no domínio de seu corpo e sua voz, para objetivar um produto artístico pleno de significações e sentidos, que pretende dizer ou expressar algo sobre o mundo e, no mesmo ato, compartilhá-lo no social.

Mas, dizer a quem? Ao outro? A si mesmo? Será que podemos dizer exatamente quais significações são “postas em cena”? Ou que sentidos são lançados da cena em direção aos espectadores, àqueles que quiserem pegá-los no ar e com eles constituir algo de criativo para si e, quiçá, relançar esta criação adiante? A experiência teatral não se reduz a um jogo de significações (embora faça parte dele); ela acontece, no (já bastante utilizado, mas ainda muito atual) *aqui e agora* do teatro, para e com aqueles que estão lá, e por isso, ela não pode ser transmitida. Sendo assim, o ato de conferir significado estaria restrito a um desejo por dizer algo, lançar este dito a alguém? E quando dizemos algo a nós mesmos, não somos nosso próprio outro, um outro que pratica o exercício da escuta, e que através dela pretende se transformar? Enquanto escrevemos não estamos ouvindo a nós mesmos? E não pretendemos sair modificado desse encontro, sabendo melhor o que queremos dizer, ou, pela relação entre querer dizer e significar, sabendo melhor o que significamos no mundo?

Assim, se a experiência teatral não seria, a rigor, transmissível, o papel do professor de teatro se voltaria, então, muito mais para a orientação de processos, o fomento de experimentações e buscas, a oportunização de situações e caminhos pelos quais o aluno poderia passar, e cujas adversidades teria de transpor com os instrumentos de que dispõe: corpo, voz, criatividade, inteligência, capacidade de agir em grupo, entre outros. Não será



papel do professor ensinar a solucionar os problemas enfrentados, uma vez que não há resposta certa nem predeterminada: pelo contrário, caberá a ele propor problemas para o exercício das habilidades do aluno. Como na fábula contada por Walter Benjamin<sup>39</sup> (1996), na abertura de seu texto “Experiência e pobreza”, o tesouro reside exatamente na busca pelo tesouro. Desse modo, cabe ao professor, além de oportunizar as experimentações, auxiliar os alunos a engajarem-se nestas do modo mais intenso possível. Entretanto, se o aprendizado do aluno depende de seu envolvimento profundo com a atividade, é preciso atentar para as condições que podem favorecer ou dificultar (e, em casos mais graves, impossibilitar) esse envolvimento. Além das diversas condições necessárias a esse trabalho, algumas questões próprias da pedagogia do teatro se põem. Vejamos.

Uma delas é a sutileza que envolve o objetivo pedagógico de propor caminhos que conduzam o aluno ao *aprendizado* ou à *descoberta* da fruição estética e poética de uma cena – um processo que envolve alto grau de subjetividade, e que não tem como ser mensurado, mas que precisa ser avaliado. Além disso, tal processo sutil precisa enfrentar o cruzamento com outras condições sociais e culturais, como as estruturas sociais fortemente, muitas vezes arraigadas em referências estéticas, culturais e comportamentais que se orientam, frequentemente, pela desvalorização do sensível, do lúdico, do poético, da expressão e da apreciação da linguagem teatral, em sua multiplicidade. Ou então trata-se de enfrentar um senso comum acerca do que seja educação, que se choca com práticas e modos de avaliação de processos artísticos, também por vezes bastante subjetivos. Outra questão ainda refere-se à busca de caminhos que levem os alunos a se abrirem para o jogo, quando muitos deles se recusam a aceitar que brincar pode ser meio de construção de conhecimento. Por fim, mas sem a pretensão de haver esgotado este ponto, lembro a busca por modos que propiciem aos alunos a descoberta da teatralidade, quando suas referências estéticas estão fortemente arraigadas a um naturalismo característico das produções televisivas, e sua noção de representação limitada a uma busca por “imitar a realidade”. Nesse sentido, fazemos coro a Ryngaert, quando este se pergunta:

---

<sup>39</sup> Trata-se da fábula em que um homem, percebendo a proximidade da morte, revela aos filhos que escondera um tesouro em sua propriedade. Estes, após a morte do pai, reviram todo terreno à procura do tesouro, acabando assim por ará-lo. Em função disso, a colheita daquele ano é muito farta, sendo esta o tesouro legado pelo pai (BENJAMIN, 1994).

Como levar espectadores drogados com um pseudo-realismo a ponto de recusarem, à priori, qualquer forma artística que se baseie no desvio ou na metáfora, a partilharem um código radicalmente diferente do código que utilizam sem sequer terem consciência disso, dado que este é apresentado como pura transparência? (Ryngaert, 1981, p 57)

Assim, uma concepção muito limitada de representação, como reprodução de uma realidade já existente, e que não leve em conta modos possíveis ou hipotéticos, constituem um grande obstáculo à riqueza da experiência. Isso nos faz destacar, novamente, o papel do teatro e do jogo como instrumentos de reflexão sobre a realidade.

Segundo Chateau (1987, p.15), o jogo teria também a função de treinamento ou pré-exercício das funções psicológicas e psíquicas, mas num ambiente protegido: seria um modo *a salvo*, de assimilação do mundo adulto. Contudo, serviria também como processo de resistência da criança, pelo controle do acesso ao seu mundo de faz-de-conta. Em torno dos 6 ou 7 anos, ela cria uma alternativa ao que lhe é negado, que está fora do domínio dos adultos (jogos com línguas inventadas, segredos, e o próprio mundo do “faz-de-conta”). Como muitas vezes o adulto evita um contato da criança com o mundo “cru”, é através do jogo que ela começa a adivinhar e antecipar as condutas superiores. Desse modo, o jogo seria forma de integração ao mundo dos mais velhos.

Com o desenvolvimento do pensamento da criança, de operações concretas a outras mais abstratas, a figura do adulto é substituída por outras representações, a princípio concretas (os “grandes”, as crianças mais velhas), e, posteriormente, por outras, igualmente mais abstratas: a regra do jogo e, depois, a tradição.

Mas seria o papel do jogo apenas a imitação para apreensão de um mundo já estabelecido? Diante do caráter de submissão às regras, Ryngaert (1981) questiona a amplitude do jogo como meio de conhecimento do real, por envolver a aquisição de um saber-fazer: tenderia, assim, à reprodução de situações conhecidas, à fixação de hábitos já adquiridos e à confirmação de esquemas já existentes. O que seria necessário, então, para que o papel do jogo não fique limitado à mera reprodução de comportamentos circulantes em nosso meio?

A condição para a transcendência dessa limitação seria tornar-se meio de experimentação e de elaboração de novos conhecimentos (RYNGAERT, 1981), que podem ser pensados, na perspectiva desta pesquisa, como espaço para a criação e experimentação de novos comportamentos: pelo jogo dramático e pelo jogo teatral, o jogador experimentalista, no ato de jogar, uma ideia abstrata, a ser transformada em comportamento (RYNGAERT, 1981).

Entretanto, para poder arriscar-se na experimentação desses novos comportamentos, será necessário expor-se ao olhar crítico dos outros, o que nos traz a importância do grupo na formação do ambiente de trabalho, seu papel fundamental na qualidade das vivências ali possíveis, pois ele é a outra metade com quem se troca, durante os jogos e improvisações. Conforme Spolin, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 1987, p.3).

A autora define o medo da desaprovação dos outros, tanto do professor quanto dos colegas, como obstáculo que o aluno precisa transpor para conseguir arriscar-se, agir espontaneamente, investigar sua capacidade expressiva e interagir criativamente no meio em que se encontra. Do contrário, ele perde em liberdade pessoal, e a relação com o mundo à sua volta fica tolhida. Como ela nos diz,

Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir (...) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados. Vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros. (SPOLIN, 1987, p.6)

Quando o aluno fica refém do julgamento externo, suas alternativas de proteção, conforme a autora, seriam um comportamento tímido ou um exibicionismo egoísta. Ambos levariam a uma relação distorcida com o ambiente, à atrofia das atitudes investigativas, e permitiriam relações autoritárias (SPOLIN, 1987, p.7). A dupla inibição/extroversão (quando excessiva) também é citada por Ryngaert entre os obstáculos para que se estabeleça o jogo, sendo a segunda associada à utilização de recursos já conhecidos, para assegurar popularidade junto à plateia (RYNGAERT, 2009, p.45-49). Esse receio não se

inicia nem acaba nos indivíduos, mas refere-se a uma condição própria das aulas de teatro: a exposição que estas envolvem, e que abre espaços de exercício de poder. Por vezes, vemos alunos utilizarem-se da cena para resolverem suas desavenças pessoais, seja criticando excessivamente o trabalho de um desafeto, seja imitando-o em cena. Vemos, então, que os lugares de ator ou de espectador são posições que permitem exercícios de poder por modos específicos, que precisam ser refinados em direção a processos éticos.

A alternativa encontrada por Spolin para evitar a interferência de que questões subjetivas no ambiente de trabalho, no nível das preferências estéticas, pessoais e afetivas, é a adoção de um processo objetivo de avaliação: define-se a cada exercício um objetivo, pela definição clara de um problema a ser solucionado. Na avaliação posterior, os comentários deverão ater-se à solução ou não desse problema: se, por um lado, tal recurso evita manifestações intencionalmente intimidadoras ou constrangedoras, por outro, não chega a questionar esse tipo de prática, como um problema de conduta. Além disso, quando o constrangimento ocorre pela imitação ou por comentários realizados em cena, referentes a situações ocorridas em outro momento e local, torna-se mais difícil intervir.

Vemos, então, como um ambiente pautado pelo medo da opinião do outro, por um sentimento de hostilidade, ou pela falta de confiança na sensibilidade da crítica externa, podem induzir a uma participação reduzida ou anulada, ou à mera reprodução de resultados já descobertos por outros. Tornam-se, desse modo, obstáculos para a experiência e para a construção de novos saberes, induzindo a uma situação bem identificada por Ryngaert, quando este nos afirma que “os jogos que reproduzem a vivência sem nunca a pôr em questão, ratificam os comportamentos mais tradicionais, aceitam os estereótipos mais gastos e afastam-se do modelo artístico”. (RYNGAERT, 1981, p 45)

Tal limitação empobrece a experiência artística e presta-se à perpetuação de verdades, pois possibilita a reprodução, sem questionamentos, de senso comum e de preconceitos. Assim, trata-se de uma dupla acomodação: não se problematiza o que é enunciado, nem os modos como se dá a enunciação. Isso pode ser percebido nas representações caricatas de homossexuais e de pessoas pobres, muito frequentes nas improvisações. Como exemplo de senso comum estético, pensamos a resistência de muitos alunos em abrir mão de referências cenográficas televisivas: para muitos é difícil aceitar

que duas cadeiras possam remeter a uma sala de estar, mesmo sem o mobiliário e os acessórios típicos.

Ao render-se a essa acomodação, abandona-se as possibilidades de que a produção do *faz de conta* do teatro interfira no real, nessa relação entre a experiência, o ficcional e a realidade, à qual nos faz atentar o professor Timothy O’leary, da Universidade de Hong Kong:

A ficção (no sentido mais amplo possível) se relaciona com a realidade ao abrir espaços virtuais que permitem que nos engajemos numa relação potencialmente transformadora com o mundo; criar aquilo que não existe e transformar aquilo que existe. (O’LEARY, 2008, p.18)

Uma das possibilidades dessa relação parece residir na própria enunciação em cena, nas oportunidades que esta abre para a problematização dos modos de representação, no desafio que isto implica ao olhar de todos, chamando a estranhar aquilo que, socialmente, muitas vezes passa despercebido, por ser dado como natural. É preciso perguntar-se, então, que percursos são possíveis nessa caminhada da naturalidade ao estranhamento, e o quanto essa caminhada nos revela sobre a historicidade de nosso olhar. Será que a interpretação de uma menina, feita por um menino, com o olhar parado diante de um aparelho de DVD *player* imaginário, perguntando-se “como é que isso funciona?”, provocaria, há algumas décadas, a mesma reação que causou em 2011, nas alunas de 7<sup>a</sup> série que participaram desta pesquisa?

Num outro exemplo, pode-se dizer que certamente foram muitas as reflexões, questionamentos e tomadas de consciência acionados, num percurso que se inicia na representação caricata de uma menina gorda (novamente representada por um menino), que *ousa* ir a uma festa e dançar alegremente, e que passa então a ser criticada pelas outras meninas presentes, é agredida física e verbalmente, responsabilizada por todos os problemas que ocorrem na festa (mesmo a briga entre outras duas garotas, por causa de um menino), e retira-se da festa chorando, em meio às gargalhadas da plateia.

No debate posterior à apresentação, a quase totalidade de meninos e meninas afirmou sentir-se agredida ao ver uma menina gorda em uma festa; que ela até poderia ir à

festa, mas teria de se preservar, não vestir roupas curtas ou justas, pois eles não são obrigados a ver sua gordura (*sic!*).

Com o desenvolvimento do debate, uma das meninas (que, curiosamente, trabalha como modelo e participa de seleções no centro do País) declara que talvez se sinta agredida porque “a gente se esforça tanto para ser magra, e ainda assim não se sente bem com o corpo, daí vem uma garota que não está nem aí para a sua gordura, e se diverte um monte. Acho que isso dá raiva”. Concluindo o percurso, a menina relata a última seleção de modelos de que participara, em São Paulo, onde se encontravam meninas que ela considerou lindas, mesmo que nenhuma delas tenha sido contratada. Foram selecionadas apenas garotas excessivamente magras, que “chegavam a ser feias, de tão magras”. E a aluna conclui: “Sô, tem alguma coisa errada nisso tudo”.

Esse movimento que vai do “não estranhamento” ao estranhamento, da não percepção de elementos e processos naturalizados à captura de nossa atenção sobre eles, remete-nos ao efeito de estranhamento, desejado pelo alemão Bertolt Brecht.

Dentro dessa busca por outras formas possíveis de ser, de perceber, de se relacionar com o meio, Chateau (1987, pág. 3) destaca o papel que o jogo pode desempenhar para o mundo adulto: oportunidade de relaxamento das convenções sociais e da lógica da ação prática, permitindo o uso pleno de seus potenciais, mesmo aqueles que, por não serem requisitados por aquela lógica, ficam relegados a um estado de latência. Contudo, acreditamos que, na atualidade, o jogo possa cumprir essa função mesmo para os mais jovens, se pensarmos na importância conferida, entre eles, às regras e códigos de comportamento, bem como às relações de poder decorrentes do medo de desaprovação do grupo: destaca-se, mais uma vez, porém sob outra perspectiva, o jogo como possibilidade de experimentação de outros modos de existência, com uma ausência relativa de risco das consequências. Por um lado, o jogo é o que permite “esquecer o real”, “negar a atividade séria” e “libertar-se dos quadros constrangedores das atividades do dia a dia”, e por outro, elaborar regras cuja observação se mostra imbricada ao próprio prazer de jogar: não se desconecta totalmente da realidade, e ao mesmo tempo não se mantém totalmente limitado por ela.

Retornamos, então, às relações entre a experiência, o real e o ficcional. Para Ryngaert, o jogo dramático pode falar da realidade e se transformar em instrumento de análise do mundo, graças a um *comportamento biplanar* que seria próprio da natureza do jogo. Neste, seria requerido do jogador um comportamento equilibrado entre os planos opostos de real e imaginário, evitando toda derivação para um deles, para que se mantenha sua especificidade de jogo. O jogador teria de se manter consciente de que a situação criada não é realidade, mas sim construção, e ao mesmo tempo deveria esquecer-se de estar mergulhado em um universo ficcional. Essa dinâmica permite a crença do jogador (e, no caso do teatro, do espectador), necessária para que um cabo de vassoura se transforme em cavalo ou em espada do cavaleiro, ou que o ator se transforme na personagem “X” (RYNGAERT, 1981).

Ao mesmo tempo, ela protege de uma indistinção entre o faz de conta e a realidade. Sem acreditar no que se está fazendo, a imaginação (faculdade que nos diferencia dos demais animais) não alça voo do chão da realidade, e não nos permite experimentar transformações sobre elementos do mundo objetivo, outras formas de existência e de significação. Assim,

(...) a atividade dramática caracteriza-se por uma materialização considerável dos produtos da imaginação: jogamos num espaço determinado, as personagens são de carne e osso, e os sentimentos que nascem entre elas tomam, por vezes, toda a aparência de verdadeiros sentimentos. É este equilíbrio frágil que se trata de manter para que o caráter lúdico duma improvisação não desapareça (RYNGAERT, 1981, p.43).

Esse movimento equilibrado entre lembrar que é só de brincadeira e permitir que alguma verdade se crie ali nos faz atentar para esses entre-lugares como lugar do jogo: em tal espaço, o jogo pode cumprir o papel de *ensaio sem os riscos da realidade*, em que o indivíduo pode experimentar situações para as quais ainda não estaria preparado, reproduzindo sua concepção de mundo numa linguagem definida. Na simulação voluntária de situações que o atemorizam, poderiam ser encontrados temores correlatos na realidade, e passar por estes *perigos* no plano do faz-de-conta o auxiliaria a sentir-se fortalecido e mais preparado a enfrentar os impasses e medos reais. Ocorreria, então, a substituição de uma situação não convencional (real) por uma convencional (lúdica) (RYNGAERT, 1981, p.37).

Contudo, as situações e elementos do mundo simulados nesse *ensaio sem risco* se originam na observação da realidade. Para Ryngaert, o jogo serviria, então, para mostrar ao indivíduo o que ele deveria reconhecer do real, e verificar assim seu próprio desenvolvimento: seria via de acesso ao conhecimento do real, “instrumento de conhecimento que funciona como modelo da realidade de um tipo particular” (RYNGAERT, 1981, p.40), e “reproduz este ou aquele aspecto da realidade traduzindo-o na linguagem das suas regras” (LOTMAN *apud* RYNGAERT, 1981, p. 40).

A partir disso, podemos pensar como a experiência, pelo ficcional, pode ser forma de contato com o que nos causa medo ou sensação de risco, o que, nessa pesquisa, pode ser compreendido como o contato com a diferença e, de modo mais específico, com uma diferença culturalmente associada à perda de prestígio social. Assim, essa experiência pode ter consequências nos dois sentidos: ou rumo ao refinamento crítico e sensível da relação com a alteridade e com as representações desta, ou no reforço de clichês depreciativos, com as consequências que deles decorrem nas relações sociais.

Assim, se da realidade são extraídos elementos trabalhados no jogo dramático, também podemos pensá-lo como enunciação e vislumbrar, a partir dele, como a realidade se descortina aos olhos do jogador. Essas tomadas de consciência acerca das próprias enunciações permitiriam, para além de um refinamento sobre o mundo, maior discernimento sobre os modos como recebemos suas manifestações, fazemos associações, construímos verdades e as enunciamos: uma maior conscientização sobre os enunciados que nos chegam, e sobre os modos como nos relacionamos com eles. Desse modo,

O que está em jogo – se passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade – situa-se para além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo... (RYNGAERT, 1981, p. 58).

Mas o fato de o jogo teatral não estar localizado nem totalmente na realidade, nem na fantasia, nem no que é sério, nem na brincadeira, permite, muitas vezes, um estado de ânimo resistente nos alunos. Tal estado pode assumir, por um lado, a forma de desconfiança



ou de falta de engajamento no trabalho, ou, por outro, de desvalorização da atividade e participação leviana. Uma das características do jogo é a imprevisibilidade dos rumos que ele pode tomar, e o mesmo ocorre na improvisação: não há como saber, de antemão, os caminhos que surgirão, pois a solução para o problema posto está por ser criada, sua elaboração é o próprio objetivo do exercício. Isso parece gerar confusão junto aos alunos: muitos esperam que o professor os “ensine a fazer teatro”, mostre “como deve ser feito”, que é prática pedagógica comum na maior parte das disciplinas. Seus olhares frequentemente buscam uma garantia, junto ao professor, de que estão fazendo “corretamente” a atividade, de que não vão “perder nota”. O desafio, diante disso, é fazê-los compreender a necessidade de maior independência, para que criem seus próprios caminhos e recursos.

Outros alunos, por sua vez, não conseguem ver sentido nas atividades, e acabam por confundir as aulas de teatro com recreio. Isso se deve a várias razões: não reconhecem, na aula de teatro, referências daquilo que entendem como “aula de verdade”, devido a seu forte caráter lúdico. Outra razão é a ausência de uma ordem externa que lhes diga como devem executar as atividades. Por fim, é preciso pensar mais sobre a concepção de educação que circula entre esses alunos; a propósito, registramos, aqui, a pergunta feita por um aluno de 7ª série, há alguns anos: “Professor, afinal, teatro na escola para quê, se não cai no vestibular?”.

Outras manifestações, de teor semelhante, nos levaram a ver que, apesar de uma suposta “adesão natural” da criança ou do jovem ao jogo, apregoada por muitos discursos pedagógicos, na atualidade encontramos outros atravessamentos, de origens diversas, que interferem nessa relação. As diferentes percepções do que seja mundo adulto, e as relações estabelecidas entre educação, o futuro do aluno, seu crescimento pessoal e suas possibilidades de sucesso profissional, seriam algumas.

Acreditamos que o desconhecimento (ou o entendimento equivocado) do funcionamento de uma aula de teatro ocasiona um sentimento de desconfiança, nas diversas esferas da instituição escolar. Esta se manifesta na dificuldade em compreender a necessidade de condições específicas de trabalho, como o espaço físico, ou na dificuldade

dos pais em entenderem a importância da assiduidade de seus filhos às aulas de teatro<sup>40</sup>. Também na forma de perguntas, como “Afinal, o que se aprende mesmo em teatro?”, ou: “Mas se eles só brincam, o que aprendem?”, ou de outros comentários semelhantes, inclusive da parte de docentes<sup>41</sup>.

Confundir qualidade na participação nas aulas de teatro com capacidade de fazer rir, de memorizar textos ou habilidades histriônicas, exemplifica um senso comum escolar (bastante equivocado) sobre a pedagogia teatral na escola. Poderíamos dizer que, de certo modo, o teatro cumpriria o papel de *outro* entre as disciplinas escolares, frente a ideias de que seria uma atividade à qual faltaria seriedade, por seu caráter lúdico.

Outro aspecto equivocado acerca do ensino de teatro é o que o toma por “ferramenta mágica”, que permitirá uma integração harmônica do jovem, independente do contexto. Se, por um lado, acreditamos no teatro como instrumento de refinamento da relação do aluno com o mundo, não cremos em processos uniformes, mas em uma prática que opera com diferentes formas de ser sujeito, com diferentes subjetividades. Tampouco esse refinamento significa ausência de conflitos: dependendo da condução do trabalho, busca-se o oposto de jovens conformistas: perceber de modo crítico situações até então consideradas “normais” provoca movimentos, desacomodação e também incômodo. Retornamos aqui à declaração de que “cada menino desses é um bandido a menos na rua”, como enunciado de um discurso sobre o ensino de arte como “inclusão”, mas que demonstra estar filiado a uma perspectiva claramente conformista: sem propor autonomia ou protagonismo político, trata-se de um “dito” que busca de fato a adequação desses jovens para que, “reconhecendo o seu lugar”, no futuro “não criem problemas”.

A própria definição da disciplina escolar teatro parece ser problemática, pois toda atividade que envolva dramatização costuma ser creditada a ela, como um “saco onde cabe tudo” (RYNGAERT, 1981, p. 53). O senso comum resultante abrange a ideia de que a finalidade suprema das atuações seria a comicidade, a busca pela naturalização dos

---

<sup>40</sup> Em dias muito frios ou chuvosos, são comuns as faltas de alunos que tem aula de teatro no 1º período, com o consentimento dos pais. Isso, independente das apresentações em grupo previamente marcadas, e da responsabilidade assumida com seus colegas.

artifícios, dentro de uma perspectiva burguesa; ou seja, a primazia da linguagem falada em detrimento da ação, segundo uma concepção decorativa e não funcional do cenário e do figurino. Tais aspectos seriam herança do teatro de *boulevard* (RYNGAERT, 1981): um gênero teatral que visa ao divertimento com pouco esforço intelectual, especializado em comédias leves “dirigidas para um público pequeno-burguês ou burguês, de gosto estético ou político totalmente tradicional, que jamais são perturbadoras ou originais” (PAVIS, 1999, p.380).

Outra fator que contribui para todas essas formas de conceber o teatro talvez esteja na combinação entre a baixa qualidade dos modelos de atuação disponíveis e sua pouca variedade. Devido a isso, restaria aos jovens extrair suas referências da televisão e do cinema (RYNGAERT, 1981). Se não temos o hábito do teatro de *boulevard* no Brasil, ao menos a ponto de o considerarmos uma referência cultural, essa função seria cumprida pelas telenovelas e programas humorísticos televisivos, recheados de estereótipos e com características em comum com aquela forma teatral.

Mostra-se necessário, então, buscar a descoberta, pelos alunos, da *teatralidade*, bem como das especificidades do fazer teatral, no que se refere à linguagem, referências estéticas e condições de produção. Isso passa pela desconstrução da ideia de teatro como “televisão em cena”, ao mesmo tempo em que elementos desta podem ser aproveitados, numa relação mais refinada que a de pura assimilação, como trampolim para a experimentação teatral. Após vários pedidos, de vários grupos teatrais, pela encenação de musicais, descobrimos que um dos grupos pensava em dublar o cd do filme *High School Musical*<sup>42</sup>, reproduzindo no palco alguns de seus episódios. Em outro grupo, o interesse por musicais originara-se do seriado de televisão *Glee*<sup>43</sup>, e a proposta não se resumia à

---

<sup>41</sup> Durante um conselho de classe, o relato sobre a excelente e motivadora participação de uma aluna, em teatro, foi interrompido pela professora de matemática, que exclamou: “Tudo bem, ela pode ser muito engraçada, mas não atingiu a nota”.

<sup>42</sup> Série de filmes produzidos pela Disney Chanel, que já totaliza quatro títulos, e que mostram as aventuras de um grupo de adolescentes, alunos de uma *High School* norte-americana e integrantes de uma banda de música.

<sup>43</sup> Seriado norte-americano que mostra o esforço de um grupo de alunos e professores de uma escola para manter ativo o coro, que outrora fora motivo de orgulho para a escola, mas no presente estaria em decadência, atraindo somente os alunos excluídos e de baixa popularidade. É característica dessa série a busca por soluções alternativas ao “sucesso final”, no sentido de final feliz, comum em produções destinadas ao público jovem.

reprodução de cenas ou músicas. O atrativo, nesse caso, além do repertório musical, era o tratamento dado às personagens, jovens tipicamente excluídos nas escolas dos Estados Unidos, que conseguem construir uma identidade de valor para si na participação do coro escolar.

Sem ignorar o quanto pode ser produtivo este interesse, como alavanca para novas experiências, nem o quanto um olhar mais sensível pode encontrar nessa relação entre o interesse dos jovens e as situações e temas evocados pelos dois seriados, é importante atentarmos para algumas outras questões. A primeira refere-se à pura reprodução de materiais que têm uma proposta estética definida (como o *glamour* e o estilo típico de musicais da *Broadway* do primeiro seriado), relacionada à construção de concepções acerca do que seja uma peça musical. Isto poderia contrapor-se a novas experimentações possíveis.

Por esse viés, podemos pensar de que modo a atividade teatral encontra-se associada, de um modo geral, à espetacularidade, e como isto adquire sentido especial, dada a relação da sociedade atual com o espetacular e com o corpo, como abordado no Capítulo 1. Percebemos que certos alunos procuram o teatro pela possibilidade de se sentirem uma estrela, como as dos seriados de televisão a que assistem, ou talvez uma chance de apenas exibir-se em cena. Esse caráter exibicionista, como já foi observado antes, é enumerado por Ryngaert (2009) como um dos obstáculos ao jogo, pois teria como finalidade principal o *sucesso* junto ao espectador, limitando a abertura para as possibilidades (e os riscos) que o jogo pode oferecer, e levando o participante a recorrer a fórmulas de atuação já conhecidas e garantidas: mais uma vez, evitando os riscos de novas experiências.

A segunda questão refere-se às expectativas dos alunos quanto às condições de produção e de elaboração dos trabalhos, que também podem estar fortemente calcadas na proposta estética desse senso comum, como, por exemplo, o uso de cenários, equipamentos de iluminação e figurinos dispendiosos. Também faz parte disso uma percepção de teatro ainda fortemente centrada no texto: em avaliação escrita de três turmas de 6ª série, a maioria dos alunos manifestou a expectativa de fazer uma peça com um texto “pronto”, de preferência “conhecido”.

Esse senso comum também pode ser revelado pelo uso de um vocabulário específico, mas utilizado de modo deslocado ou equivocado: em um grupo de alunos de 6ª série, após o sorteio das personagens, a aluna a quem coubera a protagonista pediu para trocar de personagem. Ela estava intimidada pela responsabilidade de desempenhar o “papel principal”, pois foi questioná-la se “conseguiria dar conta da personagem”. A protagonista em questão era Branca de Neve, o que nos leva a questionar: como alunas que nunca tiveram aulas de teatro, nem costumam assistir a peças teatrais, concluem que atuar em uma peça teatral é algo de que temos de “dar conta”? O que imaginam por “dar conta de uma personagem”?

Outras questões, decorrentes dos escritos dos alunos, referidos acima, são: como se constrói a importância de trabalhar com um texto previamente escrito? Como se construiu a importância de que seja um texto conhecido, em se tratando de alunos que não frequentam teatro nem lêem peças teatrais? Enfim, como constroem verdades sobre algo que tão pouco vivenciam? Isso parece relacionar-se ao caráter espetacularizado de nossa sociedade e a um pressuposto “verniz cultural” associado teatro, mesmo que se ignorem completamente suas implicações políticas, estéticas, poéticas, ideológicas e culturais.

Torna-se necessária, então, a busca por um modo de tornar claro o que é próprio do teatro, e de um teatro que podemos fazer dentro de nossas realidades, tanto no sentido das limitações próprias do teatro (se comparadas à televisão e ao cinema), bem como das potencialidades de magia, onde a imaginação e a criatividade podem expandir-se infinitamente.

Tal questionamento faz eco a questões propostas por Ryngaert que, diante do primado estético “naturalista”, presente na maior parte da produção cinematográfica e televisiva, valorizadas pelos jovens, pergunta:

Como levar os alunos a admitir que o teatro utiliza uma linguagem duma natureza diferente e que o objeto mostrado será tanto mais verdadeiro (duma verdade diferente, superior, enriquecida pela transposição) quanto não tentar reproduzir o objeto verdadeiro? (RYNGAERT, 1981, p 57).

Contudo, se a experiência é espaço para uma elaboração de si, seu caráter grupal

nos traz a implicação da presença do outro na qualidade dessa elaboração, ou os modos como as ações do grupo podem participar desses processos de subjetivação. Um desses modos refere-se à relação do indivíduo com o espaço ou lugar a ele conferido pela turma. Podemos presenciar, por exemplo, o menino gordo que assume permanentemente a personagem de “palhaço da turma”, ou que, ao contrário, busca outro modo de marcar sua presença dentro do grupo, em meio a todo um jogo de relações de poder e resistência dentro da turma. Em casos extremos, presenciamos situações onde alunos tiveram sua experiência teatral impedida, como o caso da aluna que, antes mesmo de entrar em cena, já era vaiada por um grupo de meninos.

Frente a essas e a outras situações que podem ir da relação de poder à opressão, o teatro pode agir no sentido de “dar uma voz”, ou de “conquistar e fazer valer a própria voz”. O importante é a busca da possibilidade de não se conformar aos lugares que outros nos digam que devemos ocupar, ou de como devemos ser a agir: de ser resistência a processos subjetivadores. Encontramos, entre as técnicas teatrais do Teatro do Oprimido, desenvolvidas por Augusto Boal, importantes instrumentos: a partir destes, vislumbramos possibilidades de problematizar algumas reentrâncias nas relações entre indivíduos e grupos, modos de existência, formas de poder e verdades instituídas socialmente.

No entanto, cabe a ressalva de que percebemos, em Boal, uma percepção do indivíduo como fruto do meio, talvez numa situação mais vertical do que horizontal, considerando-se as relações de poder em jogo. Acreditamos na necessidade de um olhar crítico não apenas aos modos e esforços da sociedade para assujeitar indivíduos, mas sobre os lugares que os próprios indivíduos acreditam serem os seus, e como se constroem esses pensamentos: que alternativas um menino gordo consegue visualizar como possibilidades para si, dentro do grupo? Como, em meio ao atravessamento de diversos discursos relativos ao corpo, ele constrói verdades, investe em determinadas possibilidades e descarta outras, para si e para os outros? Como configura possibilidades de ser para si, e interfere nos processos de subjetivação de outros?

O que pretendemos abordar, aqui, é que não se trata apenas de *ter uma voz*, mas também de desenvolver um olhar crítico e problematizador sobre o uso que dela é feito,

sobre o que ela diz e como o faz. Ao pensarmos o ensino escolar de teatro pelas possibilidades que o jogo dramático abre para uma análise do mundo e de construção de um discurso pessoal, como nos traz Ryngaert, ou de algo a dizer através do teatro, conforme Boal, é preciso atentar para os discursos que são perpetuados nessas enunciações, nem sempre de modo consciente. Já não basta, então, emitirmos opiniões: é preciso refletir sobre as verdades que nos servem de base, questionar de onde foram extraídas, e talvez descobrir que uma voz serve para muito mais do que a emissão de opiniões.

Trata-se, então, de pensar o teatro não apenas como análise de mundo, mas de análise da relação de si nesse mundo, mais do que um olhar dirigido ao mundo *lá fora*, a capacidade de perceber os próprios modos de interação nele. Isso requer uma conscientização do indivíduo sobre o que pensa e diz acerca de coisas, fatos, situações e pessoas. Em teatro, a prática enunciativa em grupo possibilita encontros e confrontos entre diferentes percepções de seus integrantes: o encontro com o olhar do outro poderia ser oportunidade de tornar-se mais consciente sobre os próprios modos de *percepção do* e de *relação com o* mundo.

Para concluir, voltamos a reforçar a importância de como certas habilidades desenvolvidas em aula podem ser transpostas para outros âmbitos da vida do aluno, no sentido de ampliar suas possibilidades de realizar uma análise mais sensível, crítica e questionadora sobre o que lhe chega, “embutido” em produtos culturais. Buscamos, assim, provocar nos alunos reflexões referentes aos modos como tantos mecanismos agem na construção de “verdades” e de afirmações do senso comum. Como, enfim, a partir das verdades que circulam sobre jovem, corpo, violência, pobreza, etc, nos subjetivam e também interferem na nossa relação com a alteridade.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos inicialmente os instrumentos e os modos de coleta dos materiais, e também os critérios para tal escolha. Logo a seguir, analisamos os materiais, tecendo considerações sobre as principais recorrências nas cenas teatrais, coisas ditas pelos participantes, questões diversas levantadas pelos estudantes, envolvendo principalmente suas relações com a alteridade – geracional, social, de gênero e sexualidade.

Partimos da percepção de um quadro juvenil e escolar, marcado por práticas de violência física e simbólica. Foram observadas questões que se tornaram básicas para esta dissertação: o corpo, visto como principal critério para a conferência de valores aos indivíduos; a grande limitação no que se refere à abertura para a relação com a diferença; por fim, a naturalização no modo como são incorporadas representações negativas do diferente. Investigamos, então, possibilidades de experiência propiciadas pelo ensino escolar de teatro, no que diz respeito à relação com a alteridade e aos os modos de perceber o diferente.

Trata-se de uma pesquisa-ação, do tipo intervenção, na medida em que há envolvimento direto do pesquisador, no seu próprio ambiente de trabalho – no caso, a escola. Além disso, não se pretendeu apenas observar, identificar e descrever um dado objeto, em uma determinada situação, mas intervir, por meio do próprio experimento, nessa dinâmica. A intervenção pretendida aqui orienta-se para uma relação mais crítica com as representações estereotipadas da diferença.

Este trabalho se abre também para o acolhimento das questões que retornam dos alunos, seja na forma de comentários verbalizados, de cena improvisada, de jogo ou de proposta de atividade, pois

A pesquisa-ação é definida como “pesquisa na qual os autores de pesquisa e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na pesquisa e os autores na ação... seja como for, na pesquisa-ação os participantes deixam de ser simplesmente objeto de observação, de explicação ou de interpretação. Eles tornam-se sujeitos e parte integrante da pesquisa, de sua concepção, de seu



desenrolar, de sua redação e de seu acompanhamento... (DESROCHE *apud* THIOLENT, 1997, p.36).

Como instrumentos, optamos por elementos e princípios do método dos *Jogos Teatrais* (SPOLIN, 1987), e dos *Jogos Dramáticos*, na perspectiva de Ryngaert, pelo desenvolvimento ético e pessoal que ambos sugerem (PUPO, 2001), e a adaptação de exercícios elaborados por Augusto Boal (1997). A aplicação desses instrumentos não se restringe às atividades a seguir descritas, mas a todo um percurso anterior a estas, onde se buscou o desenvolvimento de habilidades e a apropriação de elementos da linguagem cênica. A partir disso, foram criadas as condições para composição das cenas improvisadas, nas referidas atividades.

Foram propostos exercícios teatrais, escolhidos em função das vivências estéticas que poderiam proporcionar aos alunos, e de alguns eixos temáticos transversais à questão da alteridade: gênero, condição social e questões geracionais. Aos exercícios seguiram-se debates, registrados em áudio e vídeo para posterior análise, que se deu conforme os princípios da análise enunciativa, na perspectiva de Michel Foucault (FISCHER, 2001).

### 3.1 DESCRIÇÃO

Os instrumentos foram realizados ao longo do ano de 2010, e durante o primeiro semestre de 2011. Participaram estudantes de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, de uma escola confessional, particular, de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um bairro de classe média de Porto Alegre, onde o pesquisador leciona desde 2002. Foi realizado, primeiramente, um piloto, em 2010, com duas turmas de oitava série e duas turmas de sétima série, denominadas, daqui em diante, de grupos A,B,C e D. Em 2011, participaram mais duas turmas de 7ª série (que em 2010 ainda não participavam de aula de teatro), denominadas, a partir daqui, grupos E e F. Convém salientar que não mais participaram os grupos A e B, por já estarem no Ensino Médio e, portanto, não terem mais aulas de teatro.

O grupo A comportava 34 alunos (14 meninas e 20 meninos); o grupo B, 26 alunos (17 meninas e 9 meninos); o grupo C, 29 alunos em 2010 (9 meninas e 20 meninos) e 33

alunos em 2011 (10 meninas e 23 meninos); o grupo D, 22 alunos em 2010 (13 meninas e 9 meninos) e 24 alunos em 2011 (14 meninas e 10 meninos); o grupo E, 33 alunos (15 meninas e 18 meninos); e, finalmente, o grupo F, 30 alunos (18 meninas e 12 meninos). As idades dos participantes variavam de 12 a 15 anos.

Em 2010 foi realizado um piloto, com os grupos A, B, C e D, e em 2011, após reformulações diversas, as atividades sobre gênero e condições sociais foram realizadas com os grupos E e F, e sobre juventude com os grupos B e D.

Os materiais consistiram em:

- a) Atividades de dramaturgia: criação de situações dramáticas<sup>44</sup> e de roteiros sobre temas dados. Previamente, abordamos, em aula, os conceitos teatrais de drama, ação dramática, objetivo, conflito, protagonista e antagonista, conforme explicados por David Ball (1999).
- b) Improvisações a partir de temas estabelecidos pelo professor, em dinâmicas que propunham mudanças na perspectiva dos atores sobre a cena, foram realizados três exercícios de improvisação, um para cada eixo temático escolhido.
- c) Debates após as apresentações, também registrados em vídeo.
- d) Registros em diversos materiais, feitos pelos alunos, de suas impressões sobre as aulas.

As atividades envolveram mais de um instrumento; desse modo, faremos o detalhamento por experimento. O número de aulas utilizado por cada atividade mudou, conforme o ritmo e o número de alunos de cada turma: em alguns casos, foi necessária uma aula a mais, para que todos os grupos pudessem se apresentar. Outro fator levado em conta foi a presença de todos os integrantes dos grupos: houve muitas situações de ausência em dias de apresentação, o que implicou na necessidade de tempo para ensaio, em virtude das substituições.

## **Descrição detalhada das atividades**

### Masculino - Feminino

Esta atividade teve como objetivo fomentar reflexão sobre os modos como conferimos identidades de gênero a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Na primeira aula, foi solicitado aos alunos que criassem, por escrito e individualmente, três situações dramáticas para homens ou meninos, e três para mulheres ou meninas. Na segunda parte do experimento, organizados em grupos compostos por pessoas do mesmo sexo, cada aluno deveria expor as situações que criara sobre o sexo oposto. Depois, eles deveriam escolher uma dessas para encenar (podendo misturar mais de uma situação), de modo que todos interpretassem personagens do sexo oposto. Após a apresentação de cada cena, cada espectador registrou, por escrito, o que sentiu ou pensou a partir das representações feitas sobre seu sexo, se faria alterações nelas, e quais seriam. Ao término das apresentações foi realizado um breve debate. Ao final da aula os grupos “trocam” suas cenas entre si: as meninas escolheram uma cena feita por meninos, onde elas eram retratadas, e vice-versa. Mas não se chegou a ensaiar novas cenas, a partir desse dado.

Na segunda aula, cada grupo debateu rapidamente sobre as alterações que julgavam necessárias, no que se refere às representações sobre seu sexo. Uma vez determinadas as mudanças, todos ensaiaram e apresentaram suas cenas, com breve debate posterior, sobre as mudanças realizadas. Nas turmas com mais de trinta alunos, foi necessária uma terceira aula para concluir as apresentações.

### Família Pobre – Família Rica

Atividade elaborada a partir de exercício de Augusto Boal (1997), cujo objetivo pedagógico é explicitar para os participantes como as condições socioeconômicas interferem nos modos como as pessoas lidam com problemas e situações da vida. A proposta de Boal é a encenação uma mesma situação em uma família pobre e, a seguir, em

---

<sup>44</sup> Por “situação dramática” nos referimos a situações que proponham ação dramática, conforme esta é compreendida por David Ball (1999): uma ação que colocará ao sujeito algum tipo de problema ou necessidade, conduzindo assim a outra ação, que poderá levar a novo impasse, e assim por diante.

uma família rica, destacando-se as alterações de uma versão a outra, em função do meio social.

Para esta pesquisa, os alunos foram organizados em grupos, e receberam a tarefa de criar uma cena teatral, tendo como única indicação o tema *família pobre*. Após as apresentações foi realizado um breve debate, sobre os modos como foram caracterizadas personagens. A seguir, foi solicitado aos grupos que refizessem suas cenas, mantendo a mesma sequência de acontecimentos, porém protagonizada por uma família rica, e onde toda alteração ou adaptação teria de ser justificada.

No exercício de Boal, a proposta visava chegar a diferentes tramas nas duas versões, para mostrar as pessoas representadas como produto do meio. Na abordagem escolhida para a pesquisa, ao contrário, a trama não poderia mudar, apenas ser ajustada: se na família pobre um membro comete um roubo, isto deveria ocorrer também na família rica. A intenção era causar “fricção” com aquilo que os participantes considerassem “impossível” acontecer em uma família rica, mas “natural” em uma família pobre.

Dessa maneira, buscamos explicitar como são representados determinados meios sociais, pela conferência de características e comportamentos específicos. E também, por contraste e a partir das conflitos surgidos na passagem para a segunda versão, o objetivo era focar em como aspectos conferidos a um meio pareceram incompatíveis em outro. Se na versão de Boal a compreensão buscada referia-se ao objeto representado, aqui refere-se ao que pensam os que criam a ficção. Isso, na esperança de contribuir para uma percepção mais rica do objeto representado. Encerramos, então, com um debate. Esta atividade ocupou, na maior parte das turmas, duas aulas de 90 minutos cada.

### Juventude / Pais e filhos

Primeiramente, foi solicitado aos alunos que criassem três situações dramáticas para o tema juventude. Depois, em grupos, deveriam criar uma cena que envolvesse pais e filhos, em duas versões: a mesma situação seria encenada, primeiro, na perspectiva dos filhos, depois, na perspectiva dos pais.

Além dessa atividade foi integrada outra, não programada. No último trimestre de 2011, o grupo D expressou o desejo de fazer uma peça teatral, envolvendo toda a turma, que expressasse a visão que os jovens têm da juventude. Queriam mostrá-los sob a sua própria perspectiva e não naquela dos adultos, composto de certos clichês: uma juventude associada a bebidas, drogas, sexo, gravidez na adolescência, irresponsabilidade, entre outros.

Em vista do pouco tempo disponível (seis encontros de 90 minutos cada) e das condições espaciais (nem sempre tínhamos o auditório da escola), foi feito um primeiro levantamento de material. A turma foi organizada, provisoriamente, em três grupos: cada um criou sua própria improvisação, partindo do tema “juventude”. Após as apresentações estabeleceu-se um impasse: as três cenas eram muito interessantes, e optamos por manter o que seria apenas uma primeira abordagem, criando uma trama que as fundisse, resultando na peça *Homus Adolescentus*.

### Registros por escrito

Inspirado na confecção do protocolo, introduzida no Brasil por Ingrid D. Koudela (1991) – baseada por sua vez em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertolt Brecht –, após alguns experimentos, foi solicitado aos alunos que registrassem suas impressões, reflexões e questionamentos sobre as atividades de que participaram. Esse registro poderia utilizar os recursos que preferissem (escrita, colagem, desenho, pintura, ou outras formas possíveis), desde que o suporte fosse uma folha de tamanho A4. Desse modo, suas impressões estariam manifestas na própria confecção.

## 3.2. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir dos conceitos principais que sustentam esta dissertação: os temas da juventude e do corpo, articulados às conceituações de gênero, sexualidade e alteridade. Importante destacar que tais termos e conceitos teóricos são vistos no interior de práticas teatrais na escola.

A análise está organizada em torno das principais recorrências nas manifestações dos estudantes, conforme os materiais coletados. Nestes, o tema da diferença emerge como

central e é em torno dele que será feita a análise. Também serão considerados os temas do riso e da comicidade, em sua transversalidade aos outros temas abordados.

### 3.2.1. Diferenças de gênero

#### a) **Caricatura de homem: um eterno troglodita?**

Cena 1 - Quatro amigos se encontram, menino1 pergunta “cadê aquela mina que tava aqui?”, os outros não sabem, encaminham-se para um canto do tablado. Menino 1 vê a menina no canto oposto e vai até ela, sentam-se lado a lado e permanecem conversando, enquanto ele alisa seu braço. Os outros percebem o que está acontecendo e vão até eles, menino2 desafia menino1, que se levanta, ficam se empurrando, numa provocação que se encaminha para a luta corporal. Enquanto isso, menino3 e menino4 assediam a garota, que permanece sentada e não os rejeita. Quando menino1 percebe, afugenta-os, e retorna para o embate com menino2. Nesse momento, a menina levanta-se e o convence a desistir da briga, trazendo-o para sentar-se ao seu lado. Menino2 vai embora “encarando” menino1 que, ao lado da menina, encara-o também.

Compreendendo identidades de gênero e de sexo como construções, que se dão a partir de tramas de relações de poder da sociedade a que pertencem, e que se inscrevem nos corpos com as marcas da cultura em que estão inseridas (LOURO, 1999), percebemos que todas as improvisações feitas por meninas trouxeram à cena um perfil masculino, que poderíamos chamar de “*rapper-troglodita*”: caracterizados corporalmente por gestos de braço amplos (típicos do vocabulário corporal de cantores de RAP), batidas de palmas ostensivas, peito para frente, voz grossa, ombros armados e linguajar chulo, expressão de poucos amigos, brincadeiras escatológicas e grande utilização de palavrões. Tratam uns aos outros por termos intencionalmente grosseiros, como “veado”. Além disso, o gosto pelo futebol aparece como unanimidade. Em uma das improvisações, uma menina entrou reproduzindo o caminhar de um gorila, e somente depois assumiu comportamento “humano”, ainda baseado naquele animal.

A representação ostensiva desse tipo de masculinidade, na forma de paródia, traz uma crítica a um modelo de comportamento que dissocia a masculinidade da gentileza ou de um comportamento amigável, associando-a à agressividade. A paródia lança uma lente sobre certos elementos, trazendo-os à visibilidade, pelo exagero. Contudo, a ausência de outros modelos de masculinidade, nas improvisações, nos levam a pensar sobre a invisibilidade

dessas outras formas de ser menino, a ponto de não terem sido lembradas por nenhum grupo.

Nessa paródia, foi constantemente destacada uma atitude masculina sexualmente agressiva, que encontrou seu contraponto na passividade ou no recato explícito das representações femininas interpretadas por meninos: os dois aspectos foram alvo de reclamações de meninas e meninos. Constatamos que foi mantida uma agressividade um tanto “forjada” ou “protocolar”, nos tratamentos entre muitos garotos, uma vez que no companheirismo masculino a intimidade não costuma ser bem vista (ORTIZ 1995 *apud* BELLO, 2006).

Ainda assim, não reconhecemos, nos alunos da escola, a adoção dos gestos típicos dos cantores de RAP, o que nos levou a questionar a fonte desse modelo. Parece-nos que as meninas retrataram aquilo que percebem como seus modelos, do mesmo modo que eles teriam se baseado em modelos estereotipados de mulheres, extraídos de filmes, como veremos adiante. Em uma das turmas, durante o debate, elas concordaram que houve exageros, pois tomaram apenas alguns traços básicos e os aumentaram. Outra menina registrou por escrito, após assistir à segunda versão, que percebeu o quanto elas “puxavam” suas representações sobre homens para o machismo.

Contudo, nenhum discurso se dá de modo unívoco ou homogêneo: sempre ocorrem fissuras, contradições, movimentos: essa é a aposta de qualquer trabalho educacional. Por vezes, as representações dos próprios meninos se encarregaram de trazer outros elementos para ampliar essa gama de masculinidades: ao refazerem as cenas sobre o seu sexo, alguns trocaram a agressividade pela malandragem, e inseriram duas personagens com violões, dando-lhes um outro colorido. Parece-nos que o encontro com esse olhar do outro sobre si, com essa representação estereotipada, mobilizou nesses alunos a necessidade de dar visibilidade a outras possibilidades de comportamento masculino.

Nos debates, assim como nos registros escritos, os meninos não se identificaram com o modelo caricatural de homem. “Não falamos como o Stallone”, afirmou um deles. Outros afirmaram que “não andamos como gorilas”. Ainda assim, a fisicalidade das cenas foi

mantida e, por vezes, acentuada: ao refazerem cenas com brigas decorrentes de partidas de futebol, as lutas ganharam um detalhamento acrobático.

Mas outras possibilidades e percepções de masculinidade apareceram: na maioria das turmas, muitas referências a desilusões amorosas e “ser rejeitado por quem ama” foram definidas como situações dramáticas masculinas, criadas por meninos. Em alguns grupos, foram mais recorrentes do que entre as meninas. Assim, percebemos tanto as masculinidades calcadas na agressividade e na dureza, como aquelas que revelam maior sensibilidade: por observação direta das turmas, temos visto meninos, por exemplo, que assumem seu envolvimento com as namoradas, ou seu sofrimento por uma rejeição.

**b) Caricatura de mulher: eternas emotivas, fúteis e consumistas? (e, ainda assim, mães em potencial)**

Cena 1 - As amigas passeiam pelo *shopping*, sentam-se na praça de alimentação. A conversa gira em torno de aumento de peso, do batom rosa *pink* que uma comprou (o que faz outra gritar, bater palmas e pedir emprestado). Menina 1 vai ao banheiro, volta contando que viu “um gatão”, comparam com quantos meninos “ficaram”, uma delas diz “Um, ah, mas um prá valer!”. Outra comenta: “estou cansada, não aguento mais esse troço de menopausa”. A primeira pede um chá, depois decidem caminhar para “perder esses quilinhos”, saem sem pagar.

A versão feita pelas meninas inicia com o seguinte diálogo sobre bolsas, que não constava na versão dos meninos.

– Aquela vermelha? Quanto custa?

– R\$ 400,00?

– Só? Até mendigo compra. Parece bolsa de liquidação

– 50% de liquidação.

– Nem 50%!

Uma das meninas vai ao banheiro, a conversa gira em torno de dietas e da compra de um batom da marca Chanel, a menina que saiu volta contando que viu um gatinho, outra amiga sai com ela para ver o menino. Uma menina conta que ganhou de aniversário um carro rosa *pink*, outra quer saber se o carro é Chanel. As meninas que foram ver o menino voltam, descrevendo-o em detalhes: “ai gente, morri de (inaudível). Aqueles peitos, aquela barriga... perfeito, gente... Todo suado, aquela camisa grudando...”. Decidem sair para correr e perder peso. Todas saem correndo.

Cena 2 - Três amigas entram, uma se vê no espelho, descobre que engordou e chora. As outras a convidam para ver um filme. Decidem ver um filme, sentam-se, de pernas cruzadas e mãos sobre o colo. Optam por “Crepúsculo”<sup>45</sup>. Menina 1 para diante do aparelho de

<sup>45</sup> Saga de quatro filmes, inspirados nos livros homônimos de Stephenie Meyer, de grande sucesso, especialmente junto ao público juvenil feminino. A divulgação do segundo filme criou grande expectativa a uma cena em que o ator Robert Pattinson aparece sem camisa.



DVD (imaginário) e pergunta “como é que bota”, depois, coloca o DVD no aparelho, e dá um gritinho e um saltinho para “comemorar”. Em certo momento, dá um grito e cobre os olhos com as mãos, dizendo “tá sem camisa”. Em seguida, cobre os olhos de menina2, enquanto olha a tela. Vai se encolhendo na cadeira, com os olhos fixos na televisão. Chega menina4, que diz para as amigas: “queridas, vocês precisam ir prá festa”. Confere como estão todas (unhas, cabelos, roupas). Conclui: “Está lindaaaaaa” (batendo palminhas, menina1 pula no mesmo lugar, de alegria). Depois que as outras saem, senta-se e assiste ao filme, gritando “Jacob, ai que lindoooo! Lindooo”, enquanto bate palmas.

- Cena 3 - Três amigas estão reunidas em uma mesa de bar, cuidando um menino sentado a uma mesa próxima (que fica fora de cena, indicada pela direção de seus olhares). Menina2 e menina3 fumam. Menina1 avisa que vai ao banheiro “retocar a maquiagem”, menina 2 vai com ela. Na entrada do banheiro encontram menina4, vestida com roupas iguais à menina1. Cumprimentam-se de modo distante, mas menina2 diz “que é isso, amigas?”. Menina1 e menina4 se abraçam e voltam juntas para a mesa. Uma a uma, todas vão à mesa dos meninos, mas são rejeitadas (fora de cena), voltam declarando “não gostei”, ou “eles não são sensuais”. A última a ir é a menina 2, que consegue ficar com um menino. Ela volta, se despede das amigas e diz “vocês são umas feias”, depois sai. Menina1 fica chorando, Menina4 consola-a com a mão no ombro.

Percebemos que a imagem da menina fútil, preocupada somente com sua aparência exterior, e por vezes demonstrando dificuldade de raciocínio, ainda é uma presença muito forte no imaginário dos meninos. No que se refere à preocupação com a beleza, as meninas parecem concordar: nas situações dramáticas criadas tanto por elas quanto pelos meninos – unhas quebradas, não ter roupa para sair, ficar sem maquiagem, borrar-la e engordar – foram algumas das situações dramáticas mais recorrentes, e associadas ao sexo feminino. Contudo, nas improvisações podemos ver que as divergências ficam mais claras. Na interpretação dos meninos, meninas começam a chorar se são chamadas de feias (um choro que “muda” para outro estado de espírito imediatamente, reforçando sua futilidade), ou desistem de ir a uma festa porque se veem no espelho e percebem que engordaram. Ao refazerem as cenas que as retratam, vários grupos de meninas mantiveram a preocupação com a beleza, mas não a fragilidade excessiva.

Um grupo de meninas trouxe, através da própria cena, sua contestação ao modelo recatado anteriormente apresentado (cena 2): no momento em que o ator do filme apareceria sem camisa, ao invés de cobrir os olhos, a menina grita “delícia”, enquanto desliza as mãos pelos lados do corpo. Isso nos faz refletir sobre a presença concomitante de discursos tão diversos sobre posturas femininas, em jovens da mesma geração: em vários momentos os meninos trouxeram para a cena um pudor, um recato e uma passividade, referidos às figuras femininas. Em pleno ano 2010, décadas após a revolução feminista e

diante de toda uma variedade de afirmações sobre a mulher ativa, surpreende-nos a força com que este clichê de feminilidade emerge nas cenas.

Em contrapartida, constatamos em várias situações teatrais a disposição das meninas, no sentido de marcar uma postura diferenciada quanto a esse recato, e no que tange ao interesse sobre o sexo oposto. Entretanto, outros estereótipos femininos foram enfatizados justamente pelas meninas, como a associação das mulheres ao consumismo (cena 1, versão das meninas).

Em meio a essa teia discursiva, outras contradições que encontramos referem-se à questão da maternidade: “perder um filho” aparece várias vezes como situação dramática feminina (criada por alunos de ambos os sexos), mas como masculina somente uma vez, no conjunto de todas as turmas. Para os homens, “ser estéril” apareceu duas vezes; podemos questionar se sua dramaticidade refere-se à paternidade ou à demonstração de virilidade. O mesmo ocorreu com “gravidez adolescente”: somente em uma situação houve a referência a “tornar-se pai muito jovem”.

Novamente, percebemos que certas percepções de homem e de mulher, que julgamos ultrapassadas e acreditávamos terem caído em desuso (ao menos junto às gerações mais jovens), podem ser mais atuais do que imaginávamos: para meninos e meninas, a ideia de maternidade paira no horizonte, seja como ameaça ou como promessa que um dia se cumprirá. O mesmo não parece ocorrer com a ideia de paternidade.

Nessa divisão de papéis sociais por gênero, cremos que a invisibilidade envolveu as mulheres motoristas: todas as situações dramáticas relacionadas a “bater o carro” eram classificadas como masculinas, e a única classificada como feminina foi “bater o carro do marido”. O mesmo ocorreu com “perder o emprego”: sempre classificada como uma ação tipicamente ligada ao universo masculino.

Pensamos que, nas disputas discursivas em que estamos imersos, alguns discursos têm ganhado mais terreno (ou nunca o perderam), muitas vezes desenvolvem-se entremeados com outros “ditos”: a mulher ativa, a consumidora voraz, a bonita e burra, a garota vaidosa, o pai provedor, o troglodita, o macho *alfa*. Isto nos remete à ideia de feminilidades (e, por consequência, de masculinidades), no plural, conforme trazida por Louro (2010), que trata dos modos plurais de vivenciar gênero e sexualidade: já não se trata

de ser uma coisa *ou* outra, mas sim de ser uma coisa *e* outra. Isso, a meu ver, reforça a necessidade de uma percepção aguçada do que se enuncia em cena.

Percebemos que algumas das situações dramatizadas não pareciam corresponder a ações observáveis no dia-a-dia: se é verdade que grande parte das meninas prefere ir ao banheiro em dupla ou grupo, não é comum usarem desculpas como “retocar a maquiagem” (segundo observação por escrito de várias meninas). Quebrar o salto do sapato também não parece ser uma situação tão corriqueira, ou que corresponda ao número de situações dramáticas em que apareceu (na maioria, criadas por meninos). Se tais situações não fazem parte do cotidiano desses estudantes, como fazem parte de seu imaginário sobre o universo feminino? Conforme relato escrito de um aluno, “para interpretarmos o sexo oposto (no meu ponto de vista), pegamos um comportamento normalmente criado por filmes e aumentamos, muitas vezes, coisas que não acontecem na realidade”.

Se o que é veiculado pelos meios de comunicação nos ensina modos de ser na cultura (FISCHER, 2001), parece que aqui nos deparamos com outro aspecto desses mecanismos de subjetivação: a objetivação do outro, que prepara certas condições de leitura e nomeação do outro, antes mesmo que o olhar encontre o objeto.

A ideia de subjetividade exterior (COSTA, 2001), segundo a qual a subjetividade seria “lida” a partir da aparência exterior do indivíduo, pressupõe algum contato visual, um olhar que se detenha (mesmo que superficialmente) sobre esse outro. Aqui, no entanto, parece-nos que a percepção já não se daria por algum tipo de contato, mas por uma projeção sobre o indivíduo. Assim, atentamos para a necessidade de uma “abertura” que ajude o sujeito que olha a ver o que ou quem está à sua frente, antes de proceder a julgamentos ou à aplicação de rótulos.

Por último, constatamos que muitos meninos, buscando interpretar o feminino, fazem representações afeminadas: confundem a interpretação de meninas com uma caricatura de homossexuais: chegam a usar gírias *gays* como “bofe”. Embora esse equívoco vá ser explorado adiante, trazemos aqui a fala de um aluno sobre o exagero das interpretações: “a gente tenta ser o menos homem possível”. Faz-se, assim, uma indistinção entre o que não é masculino, feminino e o que é afeminado.

A menstruação foi outra situação trazida, com frequência, pelos meninos. Talvez ela sempre tenha mobilizado o imaginário masculino, contudo, não precisamos voltar muito no tempo, para encontramos um tratamento para esse tema, pelos meninos, na forma de zombaria. Entretanto, diante do grande número de referências à menstruação, feitas por meninos, não constatamos conferência de comicidade ou zombaria, e nenhuma das improvisações a incluiu. Acreditamos na possibilidade de uma mudança no modo de olhar um elemento tão misterioso, tão incompreensível, tão “alter” para um homem.

Dentro desse “desconhecimento” do mundo do outro sexo, destacamos também a curiosidade, o mistério e o fascínio daquilo que é permitido ao outro, e interdito ao próprio sexo: foram muito recorrentes situações dramáticas, escritas por meninos, referindo-se ao uso de roupas e acessórios femininos. Durante um dos debates, perguntados sobre o que puderam fazer, enquanto interpretavam figuras do sexo oposto, os meninos responderam: “sentar de pernas cruzadas”. Já as meninas trouxeram a possibilidade de sentarem-se de pernas abertas: esses dois modos de uso do corpo, permitidos a uns e interditos a outros, nos trazem novamente a relação entre a inscrição no corpo, através de marcas culturais, a construção de gêneros e suas dimensões políticas. A partir disso, percebemos a quem ainda é, através do corpo, destinada uma postura de resguardo, de fechar-se, de preservar o acesso, e de quem é esperado que se mantenha aberto, exposto, visível. Ao mesmo tempo, percebe-se o que, a ambos, é interdito, no cruzamento dessas fronteiras, a menos que seja no terreno do “faz de conta”.

### **c) Imagem pública: preocupação de meninos e meninas.**

Nas situações dramáticas criadas, um dos aspectos mais recorrentes diz respeito à imagem pública dos jovens, tanto para meninos como para meninas: podemos perceber a grande preocupação com a exposição ao ridículo.

Ocorrem variações de gênero, de acordo com o tipo de exposição: quando alguém se refere à beleza ou à aparência externa (engordar, rasgar a roupa, quebrar o salto do sapato), o sujeito da quase totalidade das situações criadas é uma menina. Por vezes, essas situações envolviam “não conseguir ocultar” algo que não estivesse como deveria, como o

tema da celulite. No grupo E, foram registradas 50 situações dramáticas relativas à beleza ou aparência externa, criadas por meninas e meninas, todas associadas ao universo feminino. Por outro lado, todas as situações que remetem a agressões físicas, como “apanhar em público”, ou “apanhar de um fortão”, têm meninos como sujeito.

Mas as situações que remetiam a “ter fama de” alguma coisa pejorativa, ou “ser chamado de”, distribuíam-se de modo mais equilibrado. Isto nos leva a pensar na importância da imagem perante o grupo, que nos remete à fetichização de todo aparecimento social, típica da sociedade do espetáculo (COSTA, 2004).

Destacamos o que nos pareceu ser um grande vínculo entre julgamento moral e a imagem pública. Para uma atividade (que acabou sendo cancelada), foi solicitado aos alunos que trouxessem imagens de corpo inteiro, de duas figuras masculinas e duas femininas, uma de cada um destes tipos: uma que eles valorizassem, e uma que não recebia seu aval. Apesar da ênfase para que escolhessem figuras, pela imagem em si e não pela personalidade da pessoa retratada, quase todos trouxeram figuras de celebridades do mundo do entretenimento, principalmente atores de cinema. Os argumentos para a valorização ou não das figuras, na maioria das vezes, remetia a aspectos de sua vida pessoal, e não a uma apreciação da fotografia.

Desse modo, entre as figuras valorizadas, foram recorrentes as imagens da atriz Angelina Jolie, assim como de seu marido, o ator Brad Pitt. Parece-nos que, não por acaso, os dois tornaram-se uma representação atual de casamento sólido, com muitos filhos. Em contrapartida, duas recorrências de figuras não valorizadas foram a atriz Lindsay Lohan e a cantora Amy Wynhouse (à época, ainda viva), por seus envolvimento em escândalos, com drogas e bebidas. Nos materiais, como vimos, parece se cruzar a valorização do exterior como demonstração de uma subjetividade, com a valoração de uma imagem. a partir do que se julga sobre alguém.

#### **d) Homossexualidade: temores e curiosidades**

Cena 1 - “Leozinho” assume sua homossexualidade para o grupo de amigos e é rejeitado. No dia seguinte, seus amigos repensam a atitude tomada, comentam que ele está sozinho e

chorando, “se bem que homem que é homem não chora, né?”, diz um deles. Com pena do amigo, procuram-no. Ele está muito magoado, seus amigos propõem uma conversa “de homem para homem, quer dizer, mais ou menos”. Pedem desculpas e o aceitam de volta, e Leozinho pede um cigarro. No final montam um quadro onde os três heterossexuais fazem uma posição de macho (*rapper*) enquanto Leozinho, que até então mantivera um comportamento igual ao dos outros meninos (exceto por chorar), desmunheca com uma mão, põe a outra na cintura e joga o quadril para o lado.

- Cena 2 - A mãe está assistindo à telenovela com a prima, quando a filha vem anunciar que está amando. A mãe quase não a ouve, concentrada na televisão. A filha revela que ama uma mulher, a mãe acha um pouco estranho, mas quer ver a novela, a filha apresenta a namorada à mãe, que a cumprimenta, mas quer ver a novela. Anunciam que pretendem se casar, e a mãe recusa-e a comparecer, pois vai perder o último capítulo da novela. Combinam que marcarão o casamento para segunda-feira, a mãe concorda, mas no dia recusa-se a sair de casa, pois perderá o primeiro capítulo da nova telenovela.

Na criação de situações dramáticas relativas a gênero, o tema da homossexualidade apareceu em todas as turmas, sempre com grande número de referências e de modos variados: o indivíduo “descobrir que é *gay*”, “descobrir que tem um filho *gay*”, “ficar com uma garota e descobrir que é um travesti”, “ter fama de *gay*”, “ser chamado de *gay*”, entre outros. Diante disso, dois aspectos merecem atenção: primeiro, quase todas as situações referiam-se ao sexo masculino. Segundo, a invisibilidade da homossexualidade feminina: embora muitas meninas tenham criado situações sobre o tema, a grande maioria referia-se ao sexo masculino. Dentre as poucas situações referentes ao lesbianismo, algumas a abordavam como frustração de uma expectativa masculina, como “aproximar-se de uma garota e descobrir que é lésbica”.

Se, por um lado, a homossexualidade aparece como algo repudiado, desagradável, ou mesmo temido, o tema é trazido com muita intensidade em todos os grupos.

Percebemos também um senso comum, que associa sexo, gênero e sexualidade (LOURO, 2004; 2008)<sup>46</sup>, segundo o qual a mudança de uma característica acarretaria mudanças em outras formas de ser. Assim, constatamos alguma confusão entre o que não é de orientação heterossexual, o que não é masculino, o que é feminino e o que é afeminado, que parece decorrente da compreensão binária de gênero (LOURO, 2004), onde tudo o que não é identificado em um gênero recai, imediatamente, no outro. A cena 1 exemplifica

---

<sup>46</sup> Essa associação entre sexo, sexualidade e gênero, remete-nos ao questionário aplicado durante o piloto, em que uma das perguntas era “o que é ser masculino?”. Além da associação com rudeza e força física, outra resposta muito recorrente foi “ter um pênis”. Em menor grau, apareceram, também, variações para “relacionar-se com mulher”.

esses aspectos: o retorno de Leozinho ao grupo não se dá da mesma forma, pois ele “já não é bem homem”. Mesmo mantendo um comportamento masculino igual ao de seus amigos, durante toda a cena (exceto por chorar), ao final ele assume uma atitude totalmente estereotipada de homossexual.

Noutro momento, quando um de seus amigos chama-o para conversar, diz que precisavam ter uma conversa “de homem para homem”, mas logo retifica “quer dizer, mais ou menos”. Adiante, quando o mesmo amigo quer que ele pare de chorar, exclama “seja homem”, ao que Leozinho responde “não sou!”. Assim, a partir de uma exposição da sexualidade (não podemos definir como alteração, pois ele apenas tornou público algo que já sabia), da orientação de seu desejo, parece implicar em uma necessidade para de o menino mudar seu comportamento, adequando-se à representação tradicional da homossexualidade. Isso também reforça a ideia do modelo mais rude de masculinidade, como o único possível para meninos heterossexuais.

Quando briga com Leozinho, o amigo diz “vai para tua casinha, vai para o teu namorado”, o que nos remete à máxima de que o lugar do feminino (lugar a que Leozinho estaria relegado, já que agora “é mais ou menos homem”) é dentro de casa, enquanto o de homem é na rua.

Essa associação frequente, que associa tudo o que não cabe na ordem da heterossexualidade com as ordens do feminino e do afeminado, nos leva a traçar um paralelo com a lógica binária da espacialidade do outro (SKLIAR, 2003a). Nesta, a alteridade é situada em um dentro ou em um fora, ignorando-se os lugares de fronteira como lugares de permanência, reconhecendo-os apenas como passagem. Dessa forma, é preciso definir logo o que não for heterossexual, pois “pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença” (LOURO, 2000, p. 62).

Contudo, uma pequena brecha na representação dos amigos de Leozinho desperta nossa atenção: apesar de manter a “postura de machão”, eles repensam sua atitude e procuram novamente o amigo. Desse modo, percebemos a criação de personagens que, apesar de serem estereotipadas, saem de suas posturas monolíticas.

### 3.2.2 Diferenças sociais

#### a) “Eles”, os marginais

- Cena 1 - Na versão “família pobre”, uma jovem conta para a tia que está grávida. A irmã mais nova ouve e conta para a mãe, que está cozinhando para toda a família. A mãe reage á notícia da gravidez de modo escandaloso, a filha a acusa de ser um mau exemplo, pois tem cinco filhos. A mãe exige que ela faça um aborto, ela recusa-se, e a mãe a expulsa de casa. Na versão “família rica”, todas as meninas usam sapatos de salto alto e a filha é inconsequente. Quando a mãe, que é muito afetada, é informada sobre a gravidez, chama a filha discretamente à outra sala. Sua preocupação é com o custo de mais uma criança. A filha avisa que ela só terá de pagar (o aborto), e a mãe exclama “Você pensa que dinheiro é tudo? Tá certo, dinheiro é tudo, ou quase tudo.”. A filha não quer perder tempo discutindo o assunto, sai e deixa a mãe falando sozinha.
- Cena 2 - Na versão “família pobre”, um casal constata que não terá dinheiro para pagar o dentista da filha, que chora porque ficará desdentada. A menina conquista uma bolsa de estudos em uma escola privada, e sofre discriminação das colegas, que são repreendidas pela professora. Na versão “família rica”, o pai, indignado com o boletim escolar repleto de zeros da filha, transfere-a para uma escola pública. A filha é uma “patricinha” inconsequente, que só ouve música no celular e deixa os pais falando sozinhos. Na escola, ela esnoba as colegas. A professora recolhe seu celular e é displicente com os alunos: enche o quadro de matérias, diz “copiem isso e depois... podem ir para o recreio, façam o que quiserem”. Na saída, como está de sapatos de salto alto, tropeça e cai. Ao ser auxiliada pelas colegas, rechaça-as, chamando-as de “faveladas”, e por isso apanha. Chega em casa, exagerando nos ferimentos decorrentes da surra, e o pai, em função disso, transfere-a novamente para o colégio privado.
- Cena 3 - Um casal milionário tem duas filhas, mas nunca têm tempo para brincar com elas, que imploram por isso. Os pais lhes dão barras de ouro para brincar, e mandam-nas para o quarto, para que não os incomodem. Quando adultas, ressentidas pela falta de atenção dos pais, elas decidem matá-los. Após o assassinato, arrependidas, suicidam-se.

Percebemos uma associação intensa entre corrupção moral e pobreza: nas representações de famílias pobres, foram frequentes os filhos drogados, as mães alcoólatras, os pais desempregados, as famílias sem pai e as filhas adolescentes grávidas. A falta de condições básicas, seja de saúde, de segurança, de higiene, foi muito enfatizada. Também houve referências constantes ao preconceito, à discriminação, à violência de policiais e de cidadãos em geral, representados sempre de modo cômico. Eventualmente, a droga apareceu nas representações de família rica, para justificar algum roubo posto na trama, ainda na versão da “família pobre”.

Também percebemos uma ausência total de solução para as carências materiais, que não seja pela via da criminalidade ou da violência. Nesse mesmo sentido, a ausência de



solidariedade ou de alguma forma de ação cooperativa que pudesse apontar outro tipo de solução: diante da necessidade de obtenção de algo, não havia ação conjunta, apenas “tirar do outro”. Foram muitas disputas selvagens por comida, frequentemente pão, ou roubos de comida na casa do vizinho. Isto parece comprovar a percepção, por esses alunos de classe média, de pessoas pobres como aqueles que querem tirar o que eles (os “bem-nascidos”) e suas famílias têm. Essa associação foi tão destacada, que durante a apresentação de uma cena, uma aluna exclamou “mas nem todo pobre é ladrão!”.

Esses dois aspectos parecem abrir, aqui, uma contradição: por um lado, demonstram alguma compreensão sobre os modos como situações de extrema carência podem, de fato, induzir à criminalidade. Mas, por outro, ajudam a naturalizar um olhar de suspeita para pessoas das classes populares, ao não perceber outras formas de vivenciar a pobreza ou a falta de recursos. Esta ideia do homem que recorre ao crime premido pela necessidade, se primeiramente remete a uma defesa dos pobres, também “justifica a preferência, carregada de suspeitas prévias, que policiais têm pelos pobres” (ZALUAR, 2002, p. 19).

A questão do preconceito social foi retratada em algumas cenas, que mostraram situações de injustiça social ou de agressão gratuita, promovidas por policiais ou por cidadãos, que ilustram bem a “suspeita prévia” acima referida. Se isto nos revela um olhar crítico mais abrangente, que consegue voltar sua crítica em mais de uma direção, ao mesmo tempo destaca-se a comicidade com que tais cenas foram tratadas e recebidas pela plateia.

Por sua vez, as representações de famílias ricas mostraram duas recorrências: a primeira refere-se à falta de afetividade associada à posse de muitos bens, em que os pais só preocupam-se com os negócios, ou com a administração dos bens da família, recusando-se a dar atenção aos filhos. A segunda refere-se a jovens inconsequentes e irresponsáveis, que não reconhecem autoridade nos pais, muito próximos da imagem de adolescente veiculada na atualidade, que “desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades” (KEHL, 2007, p. 47).

A questão da afetividade nas famílias pobres apareceu sob duas formas: ou como ausência, na crueza e brutalidade das relações, associadas às condições de vida (assim, quando uma criança pedia ao pai para ajudá-la a comer, ganhava um tapa e saía chorando),

ou como privilégio de uma família que, apesar de pobre, se ama muito, se mantém unida e dessa união consegue recursos para lidar com uma situação tão adversa.

A comicidade na caracterização das personagens merece especial atenção, aqui, uma vez que não se distribuiu de modo uniforme. Um recurso comum entre os meninos, ao representar um pai de família rica, era adotar um tom de voz autoritário ao celular (que ele não largava nem à mesa), para representar o “presidente da empresa”. Mas a caracterização não avançava mais do que isso. As personagens pobres foram caracterizadas, invariavelmente, através de recursos cômicos: modos deselegantes de caminhar e de falar, roupas que não combinavam, cabelos despenteados (no caso de mulheres), tom muito elevado da voz: tudo apelava para o grotesco. Já as personagens ricas, mesmo quando envolvidas em situações cômicas, poucas vezes foram caracterizadas por esse viés. Parece-nos que foi mais difícil encontrar “algo de estranho” em personagens que teriam acesso a roupas elegantes, penteados da moda, etc. Assim, as caracterizações neste caso tendiam a ser mais “neutras”.

Essa dificuldade em caracterizar comicamente personagens ricas parece estar ligada a uma naturalização do olhar, à ausência de um pensamento crítico com relação a uma representação que tende a ser valorizada. Frente a um senso comum de pessoas ricas associadas à elegância, seria mais difícil extrair comicidade dessas personagens.

### 3.2.3 Diferenças geracionais

- Cena 1 - Versão dos pais: o garoto recebeu sua carteira de motorista há pouco tempo, bateu o carro do pai, a empregada revela o que houve, o pai avisa que nunca mais emprestará o carro. Na versão dos filhos, o pai é desautorizado, o filho convence-o a se acalmar e deixar a situação como está.
- Cena 2 - Versão dos pais: Duas meninas de 14 anos querem ir a uma festa. Primeiro, os pais não permitem, depois, conversam e decidem permitir, como um teste. Elas deverão voltar cedo, às 22h30min. Elas reclamam, pois a festa começa às 21h, terão de sair no começo. Os pais declaram que é isso ou nada. Na versão dos filhos, as meninas vão convencendo os pais, que vão cedendo aos poucos, até concordarem com tudo, inclusive que retornem à 1h30min. Quando elas vão sair, os pais pedem um beijo.
- Cena 3 - *O Homus adolescentus*: peça teatral dividida em três planos. O primeiro situava-se no palco: um documentário fictício do canal *Discovery Channel*, intitulado *Homus adolescentus*, onde um apresentador discorria, didaticamente e com o auxílio de cenas ilustrativas, sobre hábitos, tipos e comportamentos de adolescentes. São encenadas

situações “típicas” da juventude, como a da menina que vai a uma festa, “fica” com um menino e, dois meses depois, ao descobrir que está grávida, é expulsa de casa pela mãe, e vai morar com o menino. Este, por sua vez, não se lembra dela, mas permite que fique em sua casa, desde que vá para a cozinha fazer algo, pois ele está com fome. O segundo plano mostra-nos uma família que está assistindo a esse programa, e ocorre em um tablado ao fundo do auditório. Nessa família, os filhos levavam vida dupla e o pai, muito religioso e severo, nada percebe. Todos afirmam que vão à missa, mas as filhas vão ao *shopping*, um dos filhos é *gay* e usa roupas de menina, e os outros dois filhos integram uma quadrilha de traficantes de drogas. Quando retornam para casa, o pai descobre a farsa dos filhos e todos são obrigados a assistir o resto do programa com ele. O terceiro plano ocorre novamente no palco, é trata-se de uma ficção dentro da ficção: é uma dramatização, dentro do programa de televisão. Neste, é mostrado como um garoto “popular”, pressionado por seu grupo, seduz uma menina *nerd* e registra em vídeo o ato sexual.

Durante a análise, percebemos que a proposição da atividade mudou do exercício escrito para a improvisação: no primeiro, foram solicitadas três situações dramáticas para o tema “juventude”. Na improvisação, a atividade era direcionada para as perspectivas de pais e filhos. Desse modo, pudemos perceber que, nas situações dramáticas, em que a proposta era mais aberta, quase nenhuma se relacionava com conflitos de geração: a maioria tratava de situações de exposição ao ridículo, em público, e de decepções amorosas.

Contudo, quando a figura dos pais é inserida na proposta, percebemos que estes aparecem como reguladores, onde o que está em jogo é sempre sua permissão para algo. Percebemos também que, nas cenas em que a decisão dos pais é “vencida” (mãe que desautoriza o pai, pais que se deixam enganar, ou simplesmente mostram-se fracos), estes não são representados como figuras valorizadas. Conforme Kehl (2007), quando os pais não ocupam seu lugar de autoridade junto aos filhos, de algum modo estes se ressentem pelo desamparo. Ressentimento que parece expresso em uma das cenas, em que a personagem da mãe, caracterizada de modo bastante caricatural, desautoriza todas as proibições do pai ao filho, e conclui dizendo “Mas a mamãe só deixou porque ela é tua amiga!”, enquanto o filho escapa de seus beijos.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os pais são retratados como censores, vemos em cena uma expectativa para que cumpram esse papel, uma vez que são ridicularizados aqueles pais que não o sustentam. Constatamos, também, que as representações de pais que não cedem totalmente aos filhos, não aparecem desprovidas de flexibilidade: eles dialogam

entre si, são capazes de rever certas posturas, ainda mantendo certos limites. Assim, parecemos que os últimos são representados de modo mais empático do que os que cedem totalmente.

Quanto à realização da peça *Homus Adolescentus*, percebemos ligação entre a participação da turma nos outros experimentos acima descritos e a peça: ela foi proposta após a exibição do filme *O clube dos cinco*<sup>47</sup> (a pedido de uma aluna), que mostra um grupo de jovens que se relacionam baseados nos “rótulos” conferidos a uns pelos outros. O filme narra as descobertas e transformações ocorridas quando passam a se conhecer mais profundamente.

A premissa dos alunos, de uma peça feita a partir do próprio olhar, que não quer e ver pela percepção do adulto, remete-nos à necessidade de protagonismo juvenil, identificada por Abramo (1997): espaços onde os jovens possam passar da condição de objeto para a de sujeito na elaboração de suas questões. Nesse viés, entendemos essa peça também como espaço público de inscrição (GURSKI, 2008).

Nesse viés do protagonismo e da inscrição pública, temos então um movimento inverso: não mais a possibilidade de problematização da representação do outro (no caso, o adulto), mas sim falar de si e questionar o próprio olhar. Percebemos, a partir disso, a aposta num olhar que seria diferente da percepção adulta, mas que descobre, a certo momento, ter muitos pontos em comum com ela.

Isto fica claro quando observamos os temas que compuseram a cena: drogas, bebidas, sexo, gravidez na adolescência, falta de responsabilidade, filhos que enganam pais. Enfim, as representações de juventude eram as mesmas que as creditadas aos adultos, mas agora apareciam em um espaço legítimo: deslocadas de um discurso de “pai e mãe”, apareciam como questões que, de fato, os incomodam, assustam, atraem, fascinam ou provocam.

---

<sup>47</sup> The Breakfast Club, 1985, direção de John Hughes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: AO SAIR DO *THEATRON*

Não tente fingir,  
 é a minha sensação que nós venceremos no final.  
 Eu não te prejudicarei ou tocarei suas defesas:  
 Vaidade e insegurança.

*Don't you forget about me*  
 Simple Minds

Nesta dissertação, tratamos de possibilidades da experiência teatral escolar, no sentido da elaboração de uma relação mais rica dos alunos com o “outro”<sup>48</sup>. O ponto de partida inicial foram observações de situações recorrentes de violência física, moral e simbólica, em sala de aula, as quais indicavam que os principais critérios na escolha dos “alvos” eram certas características físicas e modos de comportamento considerados “diferentes” pela maioria do grupo; observávamos também que havia uma relação dessas escolhas com determinadas representações estereotipadas do “outro”, circulantes na cultura. Isto nos levou a buscar, por meio de estudos teóricos e de uma proposta concreta de intervenção prática, um conhecimento mais amplo quanto às dificuldades nas relações com a alteridade, em suas diversas manifestações. Utilizando os conceitos de relação de poder, de sujeito, de modos de subjetivação e de técnicas de si, de Michel Foucault, tentamos desenhar um pouco desse quadro cultural, segundo o qual se rotulam indivíduos e se procura de diferentes formas assujeitá-los.

Paralelamente aos estudos foucaultianos, consideramos em nossa pesquisa as contribuições do ensino escolar de teatro para a problematização dessas representações baseadas em clichês, apoiados no método dos jogos teatrais, de Viola Spolin, e no pensamento de Jean-Pierre Ryngaert, a respeito do jogo dramático. Do ponto de vista do levantamento empírico, primeiramente foram realizados diversos jogos e exercícios

---

<sup>48</sup> Embora os professores e demais instâncias da escola não constituam o foco principal da pesquisa, por vezes nossa atenção voltou-se a eles, uma vez que percebemos implicações entre seus modos de relacionar-se com a diferença e a alteridade, e aqueles estabelecidos pelos alunos.

teatrais, para apropriação de elementos da linguagem teatral; num segundo momento, foram realizadas atividades de dramaturgia e improvisações, a partir de três eixos temáticos, escolhidos por remeterem a questões de alteridade: gênero, condição social e geração. Posteriormente, foram realizados debates com os alunos, que também deixaram registradas suas considerações, por escrito, sobre as cenas apresentadas pela turma; vale lembrar que foi feito o registro em vídeo e áudio das apresentações e de todos os debates. Por fim, realizamos a análise desses materiais, observando as recorrências nos modos de representação do outro e de si mesmo.

Com base nos conceitos foucaultianos acima relacionados, discutimos a atual centralidade do corpo na cultura, sua percepção como exteriorização da subjetividade e como espaço de inscrição – o que nos permitira “ler” aspectos das novas subjetividades construídas e reforçadas em nossa época. Adotamos, então, a ideia de que a questão do corpo mobiliza relações de poder, posições de sujeito, modalidades de ocupar essas posições e também exercícios de práticas sobre si mesmo. Para tanto, tratamos da espetacularidade do corpo, da complexa relação do olhar do outro e do papel da escola e dos meios de comunicação na pedagogização de certos modelos de comportamento.

Buscamos, então, articular essa teoria com os temas da juventude e da violência – que entendemos estarem em estreita relação. Foram importantes os levantamentos de pesquisas e estudos, segundo os quais a juventude é recorrentemente vista como problema social, ao mesmo tempo em que (de modo talvez contraditório) ocorre uma mudança radical de *status* para ela na vida social: de fase transitória, plena de incertezas, a vida jovem para a ser vista como a etapa mais valorizada da vida e até como um lugar de permanência, ao qual todos almejam chegar (e no qual desejam permanecer. Assim, na mesma proporção em que tudo o que é “jovem” é valorizado e em que se reforça o medo de deixar de ser jovem, abre-se uma espécie de vazio na sociedade – já que parece ficar bastante vago o lugar de autoridade do adulto, como muitos estudos comprovam.

Contudo, a produção cênica dos participantes desta pesquisa nos mostrou que sua relação com esse tema (a valorização da juventude) não se mostra de maneira unívoca: nas improvisações, os pais são retratados como censores, mas essa posição de autoridade é ao mesmo tempo valorizada, e seus ocupantes aparecem como figuras capazes de diálogo e de

articularem suas posições frente às diferentes situações, enquanto aparecem sob formas desqualificadas os pais que abrem mão de ocupar seu lugar de adulto responsável. Também pudemos constatar que os riscos e desafios que esses jovens percebem são os mesmos classificados por eles como “clichês” da visão adulta. Tais questões se referem, em quase sua totalidade, a problemas de condutas, à capacidade de fazer escolhas e às consequências dos próprios atos, para si e para os outros – o que nos revela uma preocupação de ordem ética.

Quanto à violência, destacamos o senso comum que a associa à criminalidade e à pobreza, e a percebe somente em suas consequências físicas (deixando, assim, de atentar para suas outras formas e “localizando-a” às classes sociais mais desprovidas). A partir desse senso comum, pensamos a constituição de uma representação ameaçadora desse outro “pobre e ladrão” e a integração da violência nas interações sociais, pela ineficácia das instituições, a quem caberia fazer a mediação dos conflitos. Como resultado, vemos um quadro de “conflito de civilidades”: uma dificuldade de interagir civilizadamente com visões de mundo diferentes das nossas. Com isso, a escola aparece como lócus privilegiado para a manifestação de tais conflitos. A questão apresentada não se refere, então, à erradicação do conflito, mas à busca por melhores modos de resolução. No sentido oposto a esse, percebemos a violência como modo de solução de divergências, conforme grande parte dos produtos culturais disponíveis para esses jovens. Por fim, consideramos a possibilidade da ação do teatro como mediador, por meio da enunciação de diferentes perspectivas e concepções de mundo.

No que se refere aos princípios recorrentes de representação da alteridade na cultura, apoiamo-nos no pensamento de Carlos Skliar e de Silvia Duschatzky, destacando: a lógica binária que limita as possibilidades de lugar em “estar dentro” ou “estar fora”, desconsiderando as fronteiras como lugar de permanência; os modos como o outro tem sido pensado, representado e “incluído”, segundo a perspectiva do mesmo; os receios e incertezas que a alteridade evoca e os procedimentos desenvolvidos para mantê-la à distância ou, caso isso seja impossível, ao menos sob controle. Por fim, discutimos as representações que associam a causa dos males sociais ao “divergente”: segundo essas representações, reafirma-se a ordem estabelecida, que é mantida a salvo de ser posta em

cheque pelo que não esteja funcionando bem – ou seja, mantêm-se afastadas as divergências.

Outro aspecto destacado foi o discurso escolar, que se antes adotava um princípio de exclusão daquele que não se enquadrava, e que agora se propõe a cooptá-lo, incluindo-o a partir de sua adesão a certos modos de ser. Vemos, no entanto, que essa inclusão não se dá numa proposta de paridade, mas de colocação do outro diferente em posição subalterna: ele é admitido, desde que preencha certos requisitos, e desde que se mantenha “no seu lugar”. Desse modo, não há uma escuta das questões do “outro”, e nem a relação com a alteridade sofre qualquer questionamento.

Nesta dissertação, mostramos, com o apoio nos teóricos citados, que a relação com a alteridade implica ordens distintas de diferença: étnica, de gênero, de classe social, de dificuldades e carências físicas e mentais, de orientação sexual, entre outras: para cada uma, são construídos regimes de tolerância diferentes, conforme a cultura em que se encontrem. Desse modo, o discurso da inclusão e da tolerância não se mostra nem uniforme, nem como algo para todos: conforme o tipo e o contexto, alguns serão “aceitos no clube”, enquanto a outros a exclusão será ainda mais reafirmada.

Constatamos, assim, a necessidade de trabalhar com os jovens sobre a capacidade de acolhimento da diferença, não como modalidade ideal de relação, mas como condição efetiva de convívio social, dado o grau de intolerância muitas vezes percebido nas atitudes de nossos alunos. A partir disso, poderíamos então pensar possibilidades para que o convívio com o outro se configure como uma genuína experiência.

Outro aspecto considerado neste trabalho foi a relação entre o tema da alteridade e as práticas de riso no ambiente escolar. Entendemos que o riso desempenha importante papel, nesse sentido: por meio dele podem ser definidas as posições do “nós” ou do “outro”, pessoas podem ser agregadas entre si ou simplesmente segregadas, postas no lugar do ridículo; da mesma forma, pelo riso críticas podem ser compartilhadas ou agressões podem ser canalizadas. O medo do ridículo entre os alunos é uma constante, como pudemos verificar na análise dos materiais. Assim, quando a ridicularização da diferença se estabelece como prática, ela é acompanhada pela reafirmação do mesmo. Contudo, se o riso



– incluindo-se aqui o riso em relação a si mesmo – passa a integrar o grupo social como manifestação do ridículo que nos habita a todos, ele pode ser igualmente instrumento libertador e gregário. Além disso, o potencial de crítica do riso (no sentido do não respeito às ordens estabelecidas) permite ações no sentido contrário ao da manutenção da mesmidade. Assim, a desconstrução (mesmo que provisória) de estruturas estabelecidas, e a reorganização em outras formas possíveis, permitem “quebrar” com o princípio de naturalização, que nega historicidades e temporalidades, e segundo o qual as coisas “são como sempre foram”. A partir dessa quebra, seria possível uma percepção mais rica de pessoas e situações, assim como a experimentação de outros modos de ser.

No que se refere ao ensino de teatro e suas relações com a alteridade, fizemos algumas considerações sobre o papel do corpo na prática teatral, e sobre as principais linhas de pensamento acerca do ensino escolar de teatro. Nós nos detivemos, então, nos métodos escolhidos para nortear nossa prática, e no que eles implicam quanto a exercícios de análise e leitura do mundo, intervenção e enunciação de um discurso sobre a vida em sociedade; ou seja, discutimos de que formas a prática teatral pode propor problematizações em torno de verdades arraigadas e de tantos ditos do senso comum, por meio de exercícios que permitam uma mais ampla percepção de si e da própria ação na relação com o meio.

A possibilidade de colocar-se em outros lugares de sujeito, por vezes interditos, foi bastante recorrente nas atividades que desenvolvemos com os alunos, e que forma objeto de nossa análise; uma delas estava relacionada ao embate entre a vergonha em relação ao “outro” e, simultaneamente, a curiosidade que esse “outro” aguça em nós. Nas improvisações sobre masculino e feminino, foi visível a excitação de meninos e meninas por “entrarem no território do outro”: usar roupas e acessórios permitidos somente ao outro sexo, poder sentar de pernas abertas (como foi destacado pelas meninas) ou de pernas cruzadas (observação dos meninos), entre outras ações, constituíram um prazer visível para esses alunos; entendo que lhes pareceu uma verdadeira conquista. A aproximação com o mistério do que é interdito, sob a proteção da cena cômica e farsesca e do faz-de-conta do teatro (pelo qual não seria preciso responder “seriamente”, ou onde não seria preciso, a rigor, arcar com as consequências), permitiu aos grupos um maior engajamento com as propostas que lhes foram feitas.

A análise dos dados, por outro lado, nos trouxe a recorrência de alguns modelos de masculinidade e de feminilidade, e, para nossa surpresa, uma mescla composta por referências tradicionais e outras que se contrapõem a modelos arcaicos de gênero. Assim, encontramos representações feitas por meninas que reforçam uma ideia de feminilidade consumista e excessivamente preocupada com a beleza e a aparência, mas segundo a qual elas não aceitam ver sua capacidade intelectual posta em dúvida, nem representações que lhes conferem um modelo de mulher mais recatada.

No que tange aos usos do corpo, constatamos que, efetivamente, há uma resistência ou uma dificuldade em entregá-lo às práticas teatrais, pelo que existe aí de exigência no que se refere à exposição, a um uso diferenciado do “normal”, por vezes conferindo-lhe comicidade. Tal conflito ganha intensidade diante do papel do corpo como lugar de investimentos para a garantia de prestígio social. No entanto, essa “verdade” oculta muita permeabilidade: tivemos a grata surpresa de trabalhar com grupos de 7ª série que, em poucos meses, atingiram estados de disponibilidade maiores do que grupos de 8ª série, os quais já detinham maior experiência em teatro.

Do mesmo modo, se constatamos que os meninos tenderam a ser mais resistentes do que as meninas, encontramos grupos masculinos que demonstraram destacada dificuldade no início, e que mais tarde nos surpreenderem com verdadeiros saltos qualitativos. O registro em vídeo e a posterior análise nos permitiram, também, identificar momentos de espontaneidade que, por vezes, nos “escaparam” no instante da representação. Muitos meninos também demonstraram que vêm buscando outras formas de vivenciar a masculinidade, posicionando-se em resistência ao modelo hegemônico: percebemos, nesse processo, o quanto é preciso estar com o olhar atento, para não nos acomodarmos a verdades generalizantes, que podem acabar por reforçar certas invisibilidades.

Ao nos encaminharmos para o encerramento deste trabalho, percebemos que realizá-lo implicou em aprender a “caminhar na incompletude”: entendemos que com a produção desta investigação não vamos “salvar o mundo”, nem modificaremos uma certa juventude, mostrando-lhe o “bom caminho”. Aprendemos que, mesmo entendendo o teatro como uma prática cultural plena de potencialidades, outras condições precisam se unir a ele, para que possa efetivamente promover alguma transformação nos modos de conviver

com a alteridade, particularmente no ambiente escolar. Percebemos que tais mudanças atingem a própria constituição de subjetividades, ao mesmo tempo em que são parte da cultura mais ampla; e que não há uma relação direta entre mobilizações internas e manifestações externas que sirvam de “comprovação da eficácia” das aulas de teatro. Ou seja, essas aulas não servirão para a cura de um certo mal – em suma, elas não são uma espécie de “xarope” que tomamos para eliminar a tosse.

No entanto, pode-se afirmar que ao longo da pesquisa vislumbramos algumas pistas, as quais indicam, sim, que a vivência teatral pode fazer diferença; mas isso requer determinadas condições, entre elas uma intencionalidade do professor, seu domínio dos elementos da linguagem teatral, um olhar sensível e atento, para perceber aquilo que nem sempre é evidente – ou seja, para perceber as sutilezas das falas, dos gestos, dos olhares, da indumentária, dos comentários, das cenas, enfim, que fazem o cotidiano da vida escolar. Entendemos que não é com 90 minutos semanais de teatro que os jovens ficarão “vacinação” contra 24 horas de investimentos discursivos, que lhes apontam por diferentes meios como eles devem ser e parecer. Nem seria em algumas atividades isoladas que promoveríamos ou constataríamos alguma transformação: para isso, seria necessário um acompanhamento por um período de tempo maior, e mais detalhadamente. Contudo, é preciso reconhecer que esses investimentos não apontam todos na mesma direção, o que por si só já implica também uma prática de alteridade.

Percebemos que a prática teatral traz questionamentos, dúvidas, desconforto: provoca pequenos espaços de reflexão, que a princípio parecem insignificantes, mas que na continuidade podem abrir outros caminhos para o pensamento. Com isso, queremos dizer que mudanças profundas necessitam de conjuntos de condições, e que a prática teatral pode contribuir para algumas delas, mas outras ações, pertinentes a outras esferas, também terão de ser tomadas. Assim, acreditar no potencial do teatro como agente transformador não é o mesmo que imbuí-lo da responsabilidade por toda a transformação.

A partir disso, entendemos que aprender a caminhar na incompletude não significa acomodação ou resignação à falta de condições básicas. Trilhar o percurso dessa pesquisa envolveu nos defrontarmos com a falta de algumas dessas condições, sem as quais é difícil

que o teatro possa, de fato, ambicionar alguma intervenção educativa. Como toda potencialidade, as atividades teatrais também precisam ser cultivadas. Percebendo o quanto a dinâmica das práticas foi afetada por questões de assiduidade irregular, constatamos que serão necessárias, em nossa prática pedagógica, ações que mobilizem pais e escola no sentido de maior engajamento.

Em função disso tudo, foi necessário aprender a seguir “tateando no escuro”, investindo nossa alma no pouco que podemos fazer: nas possibilidades de que, um dia, nossa intervenção se reúna a outras condições, que juntas configurem uma pequena “fissura no dique”. E na esperança de que outras pequenas fissuras, resultantes das intervenções de outros, tornem a represa irremediavelmente porosa, incontrolavelmente permeável, e o resultado... bem, por esse teremos de esperar. Na verdade, não interessam tanto os “resultados” (no sentido de um final estático de processo), mas sim os efeitos de certas práticas, na sua condição de transitoriedade e imprevisibilidade.

Posso afirmar que o processo de construção da presente pesquisa foi um exercício de alteridade, pois possibilitou a compreensão do “outro-aluno” de diferentes modos; dos jovens alunos mais como protagonistas de questões importantíssimas, do que como vítimas passivas de processos subjetivadores, unilaterais e maquiavélicos. Não pretendemos, com isso, negar a força com que muitos modelos são propostos a eles, nem os efeitos cruéis que muitas vezes decorrem disso, mas compreender, mais que julgar, a vulnerabilidade que muitas vezes confere a tais modelos tamanha importância. E, além disso, perceber que, mesmo diante de formações discursivas tão abrangentes, notamos outros movimentos, que parecem buscar maneiras diversas de agenciar significados e identidades. Desse modo, passamos a perceber a juventude sem a aura apocalíptica com que a pressentíamos antes. Para que tal mudança de perspectiva ocorresse, foi fundamental o contato com a ideia de protagonismo juvenil, que continua repercutindo em nosso pensamento. Aprendemos outros modos de perceber os jovens, como visualização de possíveis práticas teatrais, elaboradas a partir dessa perspectiva.

Outra transformação a ser registrada diz respeito ao riso: se, por vivência e por observação, conhecíamos seu lado cruel, o processo desse trabalho nos reaproximou do prazer e do relaxamento por ele permitidos, incluindo a liberdade de ser seu objeto.

No que se refere à multiplicidade de discursos em que estamos imersos, vemos que pensamentos conservadores e excludentes ainda têm grande força entre nós: nos embates discursivos, as conquistas dos direitos das chamadas minorias não estão permanentemente garantidas; sempre podem ocorrer retrocessos nesses terrenos. Diante disso, acreditamos na necessidade de um trabalho voltado para uma relação (tanto de emissão quanto de recepção) crítica com as diferentes linguagens. Com isso, queremos dizer que se torna cada vez mais urgente que professores de teatro estejam atentos ao papel da cena teatral como enunciação, bem como aos tantos investimentos possíveis, no sentido de refinar a relação entre ética e enunciação pelo teatro: a grande recorrência de enunciados conservadores, preconceituosos ou reacionários que registramos, em nossa pesquisa, revela que não podemos nos eximir dessas disputas.

Nesse sentido, indícios de questionamentos por parte de alguns alunos, sobre as representações que elaboraram, apontam para uma articulação (e até um encontro) das atividades propostas com aquelas subjetividades. Para uma continuidade desse encontro, certamente seria necessário um acompanhamento desses grupos, a longo prazo: talvez um estudo que pudesse mergulhar ainda mais nas minúcias das práticas teatrais na escola, de seus desdobramentos e de sua recepção pelos jovens. E isso, claro, implicaria no refinamento dos processos e das abordagens metodológicas.

Embora saibamos que a busca que motivou essa pesquisa não se conclui aqui, ao finalizarmos esta etapa, percebemos que um estudo que objetivava fomentar transformações nos alunos de teatro acabou, concretamente, por efetuar intensas mudanças no próprio pesquisador; isso ocorreu pela intimidade que passamos a ter com nosso objeto de estudo objeto. É crescente o sentimento de que agora é que estaríamos em condições de realizar efetivamente a pesquisa proposta, pois é neste momento que conseguimos ver o objeto com um pouco mais de nitidez. Mas a verdade é que esta pesquisa não se encerra aqui: ela se desdobrará no cotidiano de sala de aula. Tal sentimento pode ser prenúncio de novas inquietações acerca das relações entre teatro e alteridade.

Em outras palavras, estou falando aqui de um tipo de prática de si sobre si mesmo, operada por parte deste pesquisador: observei a mim mesmo como alguém não que age simplesmente sobre um determinado objeto, mas sim sobre a própria maneira de percebê-lo e de com ele se relacionar. Ou seja, a transformação se dá a partir de um olhar que se detém

sobre algo, em que a contemplação não se constitui como atividade passiva, mas ao contrário como plena de envolvimento.

Nesta dissertação nos referimos ao *theatron* grego como o “lugar onde se vai para ver” e de onde se espera sair modificado: nos dirigimos a este Programa de Pós-Graduação e, mais especificamente, a esta Linha de Pesquisa, mobilizados por graves e recorrentes situações de violência em sala de aula. A complexidade que envolvia essas situações impedia-nos de vê-las com mais clareza e, como consequência, de elaborar estratégias mais claras de abordagem e de interferência. Ao nos encaminharmos para a conclusão deste mestrado, o fazemos como o homem grego ao sair do *theatron*: seguimos modificados, com um olhar que já percebe as pessoas envolvidas, de modo mais sensível; tornamo-nos alguém que visualiza alguns vetores dentro desse emaranhado, que sabe que ainda há muito a ser descoberto quanto a este objeto e que a mera aplicação de fórmulas prontas de nada adiantará. Mas o fato é que nos sentimos como alguém que já segue em direção ao objeto de nossas preocupações sem tanto medo, pois desejamos vê-lo, escutá-lo, percebê-lo, enfim, permanecermos abertos à potência que existe nele, em nós e no “outro”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wenzel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 5, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Set/Out/Nov/Dez 1997. p. 25-36.

ADORNO, Sergio. **A violência na sociedade brasileira**. s/p Disponível em: <<http://direitosp.freevar.com/curso/adorno1.htm>> Acesso em 20 jan. 2012.

ADORNO, Sergio. **Pensar a violência social**. s/p. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/147.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/147.rtf)> Acesso em 10 jan. 2012.

ADORNO, Sergio. Violência, ficção e realidade. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 181-188.

ADORNO, Sergio. **Violência e o mundo da recepção televisiva**. s/p, 2008. Disponível em: <<http://revistanovosolhares.wordpress.com/2008/11/06/violencia-e-o-mundo-da-recepcao-televisiva-entrevista-com-sergio-adorno/>> Acesso em 31 dez. 2011.

ADORNO, Sergio. Entrevista. In **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**. v.7, s/p, 2010 Disponível em: <[http://www.pucsp.br/revistaaurora/ed7\\_v\\_janeiro\\_2010/entrevistas/ed7/7\\_entrevista.htm](http://www.pucsp.br/revistaaurora/ed7_v_janeiro_2010/entrevistas/ed7/7_entrevista.htm)> Acesso em 10 jan. 2012.

BALL, David. **Para Frente e para trás**. Um guia de peças teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2009. p. 21-25.

BERGSON, Henri. **O riso** : ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 1998.

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

BOSI, Ecléa. A opinião e o estereótipo. In: **Contexto**, n. 2, mar. 1977, São Paulo. p. 97-104.

BRAGA, Claudia M. **Melodrama e telenovela: a modernidade da tradição aristotélica**. s/p 2002. Disponível em: [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002\\_Anais/2002\\_NP14BRAGA.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP14BRAGA.pdf) Acesso em 08 jan. 2012.

CASTILHOS, Joelma Santos. **O teatro na formação de educadores/as**: Possíveis relações com uma prática pedagógica significativa. 2007. s/p. Disponível em: <[http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH\\_01921.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_01921.pdf)> Acesso 20 dez. 2011.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHAUÍ, Marilena. Obra de arte e filosofia. In: CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 151-195.

CHECOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

COELHO, Paula Alves Barbosa. **A alteridade em Grotowski: uma metafísica da responsabilidade**. s/p 2009. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Paula%20Alves%20Barbosa%20Coelho%20-%20A%20Alteridade%20em%20Grotowski%20uma%20metafisica%20da%20responsabilidade.pdf>> Acesso em 20 dez. 2011.

COELHO, Paula Alves Barbosa. **O encontro face a face no “Milagre Brasileiro”**. s/p 2010. Disponível em: <http://portalabrace.org/vcongresso/territorios/Paula%20A-10.%20B.%20Coelho%20-%20O%20encontro%20face%20a%20face%20no%20Milagre%20Brasileiro.pdf> Acesso em 08 jan. 2012.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, : FAPESP, 1999.

CORRIGAN, Phipp R. D. **The making of the Boy**: Meditations on What Grammar School Did Whit, To, and For My Body. In GIROUX, Henry (org.). **Postmodernism, feminism, and cultural politics**. Nova York: State University of New York Press, 1991. p.196-216.

COSTA, Jurandir Freire. **A subjetividade exterior**. s/p 2001 Disponível em: <[http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos\\_html/subjetividade.html](http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/subjetividade.html) 2001>. Acesso em 08 out. 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Gramond, 2004.



COSTA, Jurandir Freire. Café filosófico. **Uma história da subjetividade no ocidente**. TVE, publicado em 28 fev. 2009. Programa de televisão. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/11/03/uma-historia-da-subjetividade-no-ocidente-com-jurandir-freire-costa-2/>> Acessado em 18 out. 2011.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000). p. 163-177.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.20 n.º 2. Jul/Dez 1995. p.18-37.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de pesquisa (CEDES)**. 2001, vol. 114, n.º 197-223.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela )TV. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan./jun. 2002a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e disciplina: sobre a produção de modos de ser e estar na cultura. In: XAVIER, Maria Luiza Merino, (org). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o outro na cultura. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v.16, p.1 - 20, 2008. Disponível em:<<http://epaa.asu.edu/epaa/v16n2>> Acesso em 21 jan. 2012.

FISCHER, Luís Augusto. A peste da Janice. In: FISCHER, Luís Augusto. **Rua desconhecida**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 9-14.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Loucura, literatura, sociedade. In: FOUCAULT, Michel. **Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Ditos & Escritos I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.232-258.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse: la entrée de l'adulte**. Paris: Armand Colin, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Los usos de la diversidad**. Barcelona: Paidós, 1999.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo, In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GURSKI, Roselene. **Juventude e paixão pelo real: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOHNSON, Richard. **Sexual Dissonances: or the 'impossibility' of sexuality education**. 2006. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965975960040202>, último acesso em 22-04-2012.

KEHL, Maria Rita. Imaginário e pensamento. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 169 a 179.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: **Outro Olhar Revista de debates**. Ano V, n.º 6, Belo Horizonte, nov. 2007. p. 44-55.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n.9, p. 103-117, out. 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Adão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KUPPERMANN, Daniel. Perder a vida, mas não a piada. O humor entre companheiros de descrença. In: KUPPERMANN, D.; SLAVUTZKY, A. (orgs.) **Seria trágico... se não fosse cômico**. Humor e psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-49.

LACLAU, Ernesto. **A política e os limites da modernidade**. In: HOLLANDA, H. B. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LIPOVETSKI, Gilles. **O império do efêmero** – a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2010.

LOPES NETO, Aramis A., SAAVEDRA, Lucia H. **Diga não para o Bullying** – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Rio de Janeiro:s/ed., 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagógicas da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 9-34.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000). p. 59-76.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **O “estranhamento” queer**. In: **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Mulheres, 2008. p. 141-148.

LOURO, Guacira Lopes. Café filosófico. **Feminilidades e pós-modernidade**. TVE, publicado em 29 de janeiro de 2010. Programa de televisão. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/site/2010/01/29/feminilidades-e-pos-modernidade-guacira-lopes-louro-3/>> Último acesso em 20 jan.2012

LULKIN, Sergio Andrés. **O riso nas brechas do siso**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LULKIN, Sergio Andrés. A potência do humor e do riso na escola. s/p **ALEGRAR** n.º 04 – 2007 a. Disponível em:< [www.alegrar.com.br/04/textos\\_A\\_04/04\\_04\\_riso.pdf](http://www.alegrar.com.br/04/textos_A_04/04_04_riso.pdf) > Acesso em 08 de jan de 2012.

LULKIN, Sergio Andrés. “Não mostre os dentes que eles tomam conta”: aproximação da educação com o humor. **Presente! Revista de educação**, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Ano 16, n.1 (mar/mai2008). Salvador: CEAP, 2008. p. 16-22.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, Viviane Sales; SANTOS, Goiamérico Felício C. dos. **Do melodrama à telenovela: das lágrimas ao retrato do cotidiano**. s/p 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2009/resumos/R17-0074-1.pdf> Acessado em: 08 jan. 2012.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 213-233

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Annablume: UDESC, 2009.

O'LEARY, Timothy. Foucault, Experience, Literature. *Foucault Studies*, nº5, p. 5-25, jan. 2008. Disponível em: <[http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO\\_FoucStuArt2008.pdf](http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO_FoucStuArt2008.pdf)> Livre tradução para o português de Lisa Gertum Becker.

OLIVEIRA, Luiz Antonio. O teatro da memória e da história: Alguns problemas de alteridade nas representações do passado presentes no culto aos mártires de Cunhaú – RN. **Mneme Revista de humanidades**. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte v.4 - n.8 - abr./set. de 2003– Semestral. Disponível em: <[www.cerescaico.ufrn.br/mneme](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme)> Acesso em 20 dez. 2011.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva. 2009.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O lúdico e a construção do sentido. In: **Sala Preta, Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP**. Ano I, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF01/SP01\\_023\\_pupo.pdf](http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF01/SP01_023_pupo.pdf)> Acessado maio 2011.

PUPO, Maria Lucia Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lucia Souza Barros. Para desembaraçar os fios. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 30, n.º2, jul/dez 2005. p. 217-228.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, Promoção do Livro, SARL, em cooperação com o Centro Cultural de Évora, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e representação**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Descobrir o corpo, uma história sem fim. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000). p. 49-58.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. In: **O percevejo online**, Vol.1, n.º2 s/p 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605>> Acessado em 04 jan. 2012.

SILVA, Cristiane Valeria; BRAGA, Claudia Mariza. **Melodrama e telenovela: um estatuto das emoções**. s/p 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2404-1.pdf> Acesso em 08 jan. 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araujo. **Ator no Palco, Ator na Vida: As Contribuições do Ensino de Teatro para a Formação Humana.** s/p 2010. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Everson%20Melquiades%20Ara%FAjo%20Silva%20-%20Ator%20no%20Palco,%20Ator%20na%20Vida.pdf>> Acessado em 20 nov. 2011.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25 n.03, dez. 2009. p.369-394.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.

SLOMKA, Marcelo. **Corpo e juventude: a nomeação do outro na escola.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Luciana Mitkiewicz. **Autoridade e alteridade no processo de criação do papel através da imaginação do ator.** s/p 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/processos/Luciana%20Mitkiewicz%20de%20Souza%20-%20AUTORIDADE%20E%20ALTERIDADE%20NO%20PROCESSO%20DE%20CRIACAO%20DO%20PAPEL%20ATRAVES%20DA%20IMAGINACAO%20DO%20ATOR.pdf>> Acesso em 15 dez 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação, In: **Revista Brasileira de Educação**, N ° 5, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Set/Out/Nov/Dez 1997. p. 37-52.

STEIN, Moira. **Corpo e palavra: caminhos da fala do ator contemporâneo.** Porto Alegre: Movimento:EDUNISC, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (org.). **Violências em tempos de globalização.** São Paulo: Hucitec, 1999.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, jan./jun. 2001. p.105-122.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, Magda Maria Jaolino. **“Diferença” versus “alteridade”:** a invenção do teatro jesuítico da missão (Brasil, séc. XVI) s/p 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel47/MAgdaJaolinoTorres.pdf>> Acesso em 15 jan. 2012.

VALENZUELA, José Manuel. **Identidades Juveniles**. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed). **Viviendo a toda;** jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundacion Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós (Serie Encuentros), 1998.

VELHO, Gilberto. In: NUNES, E.(org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Disponível em:<[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n38/n38a02.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n38/n38a02.pdf)>. Acessado em 05 jan. 2012.

ZALUAR, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. In: **Sociologia, problemas e temáticas**, n.º 38, 2002, pp. 19-24. Disponível em: <[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n38/n38a02.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n38/n38a02.pdf)> Acessado em 05 jan. 2012.

ZIZEK, Slavoj. **Porque no saben lo que hacen:** el goce como fator político. Bueno Aires: Paidós, 1998.

**ANEXO**

**Documento de autorização de uso das informações e produções dos alunos na pesquisa**

Prezados pais,

Estou realizando minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na qual investigo modos como a vivência teatral na escola poderia auxiliar no desenvolvimento ético dos alunos. Desse modo, gostaria de poder relatar e analisar, em minha pesquisa, situações, falas, escritos e cenas, realizados a partir de atividades de aula, na turma de seu filho/sua filha.

Para isto necessito de sua autorização por escrito.

É importante ressaltar que não serão os alunos que estarão sendo analisados, mas o potencial das atividades realizadas em aula visando uma formação ética, e que nem os alunos nem a escola serão identificados.

Para maiores esclarecimentos, estou à disposição através do telefone (51) 9167-7960.

Atenciosamente,  
Prof. Marcelo Almeida

Eu,....., RG nº.....

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

o prof. MARCELO KOZOROSKY ALMEIDA a utilizar falas, escritos e relatos de trabalhos teatrais produzidos por meu filho/minha filha.....em sua dissertação de mestrado, desde que não haja identificação pessoal, nem da escola.

.....  
Porto Alegre, .... de .... de 2011.